

Translanguaging
New Approaches for Teaching German as a Second Language?

Translanguaging
Neue Wege für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache?

by

Leonie Hölderle

A thesis
presented to the University of Waterloo
and the Universitaet Mannheim
in fulfilment of the
thesis requirement for the degree of
Master of Arts
in
Intercultural German Studies

Waterloo, Ontario, Canada / Mannheim, Germany, 2025

© Leonie Hölderle 2025

Author's Declaration

I hereby declare that I am the sole author of this thesis. This is a true copy of the thesis, including any required final revisions, as accepted by my examiners.

I understand that my thesis may be made electronically available to the public.

Abstract

Given the great diversity of students, there are numerous hurdles to overcome in teaching German as a Second Language in Germany – one of which is the large number of different language backgrounds of the students. The concept of (pedagogical) translanguaging, which has become increasingly popular in the US in recent years, opens a new approach to integrating these heterogeneous language skills into German Second Language lessons in a beneficial way in German schools. To this end, this thesis examines the theoretical, political, descriptive, and pedagogical aspects of translanguaging, in particular based on García and Li (2014), García, Johnson and Seltzer (2017) and García and Kleifgen (2020). The aim is to create a basis for the subsequent analysis of the BAMF-Rahmencurriculum and the educational documents of the three federal states of Baden-Württemberg, Bavaria and Hamburg regarding their orientation to multilingual education. The analysis revealed a generally positive attitude towards multilingualism in the documents, which gives room for the inclusion of pedagogical translanguaging. However, in terms of language policy, due to their nature as ideologized educational instruments, these documents still fall short of the language policy expectations of pedagogical translanguaging.

Deutsch

Im DaZ-Unterricht in Deutschland gilt es, angesichts der großen Diversität der Schüler*innen, zahlreiche Hürden zu überwinden – eine davon ist die Vielzahl der unterschiedlichen Sprachhintergründe der Schülerinnen und Schüler. Mit dem in den letzten Jahren im amerikanischen Raum zunehmend populären Konzept des (pädagogischen) Translanguagings eröffnet sich ein neuer Ansatz, diese heterogenen Sprachkompetenzen gewinnbringend in den deutschen DaZ-Unterricht zu integrieren. Zu diesem Zweck untersucht die vorliegende Arbeit die theoretischen, sprachpolitischen, deskriptiven und pädagogischen Facetten des Translanguagings, insbesondere auf der Basis von García und Li (2014), García, Johnson und Seltzer (2017) sowie García und Kleifgen (2020). Ziel ist es, eine fundierte Grundlage für die anschließende Analyse des BAMF-Rahmencurriculums und der Bildungsdokumente der drei Bundesländer Baden-Württembergs, Bayerns und Hamburgs in Bezug auf deren Mehrsprachigkeits-orientierung zu schaffen. Aus der Untersuchung ergab sich eine grundsätzlich positive Einstellung der Dokumente zur Mehrsprachigkeit, die Raum für die Einbeziehung des pädagogischen Translanguagings bietet. Allerdings stehen diese Dokumente in sprachpolitischer Hinsicht, aufgrund ihrer Natur als ideologisierte Bildungsinstrumente, noch weit hinter den sprachpolitischen Erwartungen des pädagogischen Translanguagings zurück.

Acknowledgements

An dieser Stelle möchte ich mich von Herzen bei all jenen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit auf vielfältige Weise unterstützt und motiviert haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Dr. Barbara Schmenk und Frau Dr. Amina Kropp für ihre wertvolle und engagierte Betreuung sowie ihre Begutachtung meiner Arbeit. Ihre konstruktiven Anregungen und ihr wohlwollendes Feedback haben maßgeblich dazu beigetragen, diese Arbeit in ihrer jetzigen Form zu vollenden.

Ebenso möchte ich Frau Dr. Regine Zeller, meiner Studiengangsberaterin, danken. Sie stand mir nicht nur während der Erstellung dieser Masterarbeit, sondern auch während meines gesamten Mastertudiums in allen organisatorischen Fragen mit Rat und Tat zur Seite und hat meinen Aufenthalt in Kanada wesentlich erleichtert.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Freundinnen und Kommilitoninnen. Ihr habt nicht nur meine Arbeit Korrektur gelesen, sondern wart auch während des gesamten Studiums eine unverzichtbare emotionale Stütze. Eure Hilfsbereitschaft und die anregenden Diskussionen haben entscheidend dazu beigetragen, dass diese Arbeit in ihrer jetzigen Form entstanden ist.

Abschließend möchte ich meinen Eltern danken, die mir mein Studium durch ihre unermüdliche emotionale und finanzielle Unterstützung ermöglicht haben. Ihr standet mir in allen Schritten meines Weges zur Seite und hattet immer ein offenes Ohr für mich.

Table of Contents

Author's Declaration	ii
Abstract	iii
Acknowledgements	iv
List of Abbreviations	vii
Kapitel 1 Einleitung.....	1
Kapitel 2 Facetten des Translanguagings	4
2.1 Theoretische Einordnung.....	4
2.1.1 Ursprünge des TL-Ansatzes	5
2.1.2 Erweiterter Begriff.....	6
2.2 Deskriptive Beschreibung der Praktiken	7
2.2.1 Sprachverhalten im Fokus	8
2.2.2 TL- <i>Spaces</i> : Räume für Identitätsentwicklung	10
2.3 Politische Dekonstruktion von Sprache.....	12
2.3.1 Standardisierung	12
2.3.2 Der Begriff der <i>Muttersprache</i>	14
2.3.3 Sprachideologien	14
2.3.4 Sprachpolitik in der Schule	16
2.4 Pädagogisches Translanguaging.....	17
2.4.1 Ansätze der Sprachbildung.....	17
2.4.2 Stance	19
2.4.3 Design.....	21
2.4.4 Shifts.....	25
2.5 Kontroversen und empirische Befunde	26

Kapitel 3 Einbettung in den deutschen Kontext	28
3.1 Soziolinguistische Rahmenbedingungen.....	29
3.2 Bildungskontext.....	31
3.3 Theoretische Grundlagen für den deutschen Kontext	35
Kapitel 4 Untersuchung und Analyse.....	38
4.1 Auswahl der Bildungsdokumente.....	38
4.2 Dokumentenanalyse	41
4.2.1 <i>Stance</i> : Einstellungen in den Dokumenten.....	42
4.2.2 <i>Design</i> -Aspekte der Dokumente.....	51
4.2.3 <i>Shifts</i> : Raum für Flexibilität?.....	72
Kapitel 5 Diskussion	74
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	74
5.2 Interpretation der Erkenntnisse.....	78
5.3 Einschränkungen und Empfehlungen für die Forschung	80
Kapitel 6 Fazit	82
Data Material	84
References	87
Appendix Auszüge aus den Bildungsdokumenten	99

List of Abbreviations

BAMF.....	<i>Bundesamt für Migration und Flüchtlinge</i>
BW	<i>Baden-Württemberg</i>
BY	<i>Bayern</i>
CALP.....	<i>Cognitive / Academic Language Proficiency</i>
DaZ.....	<i>Deutsch als Zweitsprache</i>
GER.....	<i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen</i>
HH.....	<i>Hamburg</i>
L1	<i>Erst- oder Primärsprache</i>
L2	<i>Zweitsprache</i>
LK / LKs.....	<i>Lehrkraft / Lehrkräfte</i>
Ln	<i>zusätzlich erlernte Sprache</i>
MS	<i>Mittelschule</i>
päd. TL	<i>pädagogisches Translanguaging: pädagogischer Ansatz mit dem TL im Unterricht nutzbar gemacht wird</i>
PL	<i>Plurilingualismus</i>
Sek I.....	<i>Sekundarstufe I</i>
Spr.	<i>Sprecherinnen und Sprecher</i>
STS	<i>Stadtteilschule</i>
SuS	<i>Schülerinnen und Schüler</i>
TL / TLs	<i>Translanguaging / Translanguaging (Gen.): natürliche Nutzung eines vereinten Sprachrepertoires in den Sprachpraktiken multilingualer Sprecher*innen</i>

Kapitel 1

Einleitung

Die Entwicklung von Sprache wird von Wissenschaftler*innen als eine der essenziellen evolutionären Errungenschaften angesehen, die den Menschen von anderen Säugetieren abhebt. Auf der Erde gibt es Tausende von Sprachen, die sich im Laufe der Geschichte der Menschheit entwickelt haben. Viele dieser Sprachen sind im Begriff auszusterben, oder haben dies bereits vor langer Zeit getan. Andere sind noch in ihrer Entstehung oder werden gerade „neu“ von Wissenschaftler*innen erforscht. Einige Sprachen haben bis vor kurzem noch zu einer einzigen offiziell anerkannten Sprache gehört und wurden erst in jüngster Vergangenheit untergliedert und anerkannt (Sarter, 2013). Wo aber setzen wir diese Grenzen? Und viel wichtiger noch: Warum? Die Antwort darauf findet sich, wie so oft, in der westlichen Kolonisationsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Es ist die Abgrenzung vom *Wir* zum *Ihr*, vom Bekannten zum Unbekannten, die hier erreicht werden soll(te). Der Mensch will kategorisieren und abgrenzen, um sich im Leben zurechtzufinden. Aber stimmt diese Kategorisierung mit dem Sprachverständnis in den Köpfen der Menschen überein? Existieren diese festen Grenzen zwischen verschiedenen Sprachen im Verstand tatsächlich? Die meisten der Menschen, die zwei oder mehr Sprachen sprechen können – und das ist die Mehrheit der Menschen auf der Erde – würden wahrscheinlich bestätigen können, dass dem nicht zu hundert Prozent so ist. Auch wenn Sprache oftmals als separiert wahrgenommen wird, kommt es doch zuweilen vor, dass ein Wort aus einer anderen Sprachkategorie in den Sprachfluss hineinfließt oder uns ein Begriff nur in einer unserer Sprachen einfällt.

In meiner Tätigkeit als Werkstudentin in enger Zusammenarbeit mit Vorbereitungsklassen¹ beobachtete ich immer wieder, wie viele Sprachen in diesen Klassen zusammenkommen. Obgleich dieser großen Sprachdiversität werden jedoch diese Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (SuS) kaum genutzt, und der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ)² findet nahezu ausschließlich in

¹ Vorbereitungsklassen werden in Baden-Württemberg die Klassen genannt, in denen Kinder, die ganz neu in Deutschland ankommen, zunächst einmal für ein bis zwei Jahre ausschließlich in DaZ unterrichtet werden, um das benötigte Sprachlevel im Deutschen für die Regelklasse zu erlangen.

² Der Unterscheidung zwischen DaZ und Deutsch als Fremdsprache hängt grundsätzlich von der Erwerbsumgebung ab. Ein Lerner erlernt eine Fremdsprache (fast) ausschließlich in einer Umgebung, in der diese Sprache keinen alltäglichen Gebrauch findet. Der Zweitspracherwerb findet jedoch in einer Umgebung statt, in der die Zielsprache auch außerhalb des Klassenzimmers allgegenwärtig ist und muss damit mit der Außerunterrichtlichen Umgebung in Beziehung gesetzt werden. Dies hat zur Folge, dass die Sprache in den

der deutschen Sprache statt. In dieser Arbeit wird das Konzept des Translanguaging (TL) als möglicher Ansatz untersucht, um dieses ungenutzte Potenzial der SuS zu erschließen. TL ist, kurzgefasst, eine Konzeption von Mehrsprachigkeit, die von der traditionellen, herkömmlichen Wahrnehmung und Ansicht von Sprache abweicht. Anstatt die unterschiedlichen Sprachen multilingualer Sprecher*innen (Spr.) als im Gehirn voneinander getrennte Repräsentationen anzusehen, geht das TL-Verständnis von einem einzigen vereinten Sprachrepertoire aus, das alle möglichen Kommunikationsressourcen umfasst, die diesem Menschen zur Verfügung stehen. Diese beinhalten nicht nur die verschiedenen standardisierten Nationalsprachen, sondern auch mögliche Dialekte oder andere Kommunikationsformen wie Mimik, Gestik, Zeichensprachen oder sogar künstlerische Ausdrucksweisen. Mit dieser Orientierung auf das gesamte sprachliche und multimodale Repertoire soll festgesetzten Sprachideologien entgegengewirkt und Minderheitssprachen mehr Wertschätzung entgegengebracht werden. Dieser Ansatz soll mit dem pädagogischen TL (päd. TL) in den (Sprach-)Unterricht eingegliedert werden, um die gesamten vorhandenen Sprachressourcen der Lerner*innen zum Spracherwerb zu nutzen.

Obwohl im internationalen Kontext schon einige Untersuchungen und Diskussionen zu diesem komplexen Thema angestellt wurden, ist das päd. TL in Deutschland bisher selten in das Bewusstsein der Pädagog*innen in Verknüpfung mit dem aktuellen Problem der steigenden Diversität an deutschen Schulen gerückt. Indem dieser Ansatz im Rahmen des deutschen DaZ-Unterrichts untersucht wird, baut diese Arbeit zwar auf einem oft diskutierten Thema auf, bringt das päd. TL jedoch in einen neueren Kontext, in dem dieses Thema noch wenig erforscht ist. Die vorliegende Arbeit wird sich folgenden zentralen Fragestellungen widmen: Was ist TL und welche Definitionsansätze sind von Wissenschaftler*innen und Theoretiker*innen hervorgebracht worden? Inwiefern ist päd. TL (oder Mehrsprachigkeitsorientierung) in den deutschen Bildungsdokumenten für DaZ vertreten und an welchen Stellen könnte dieses weiter impliziert und ausgebaut werden? Und inwiefern ist der Einbezug von päd. TL im momentanen Kontext des deutschen DaZ-Unterrichts umsetzbar? Somit soll im päd. TL ein Ansatz gefunden werden, die mehrsprachigen Kompetenzen der SuS im deutschen DaZ-Unterricht aktiv zu nutzen und die Lerner*innen in ihrer mehrsprachigen TL-Identität und ihrem Selbstbewusstsein nachhaltig zu stärken.

verschiedenen Ansätzen auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlicher Zielsetzung erworben wird (Gehring, 2023).

In dieser Arbeit wird für diesen Zweck zunächst einmal der Begriff „Translanguaging“ in seinen verschiedenen Facetten beleuchtet, was Ansätze auf theoretischer, deskriptiver, sprachpolitischer und pädagogischer Ebene beinhaltet. Um päd. TL in den deutschen Kontext einzubetten, muss im Folgenden zunächst dieser deutsche Kontext des Sprachenlernens genauer eingegrenzt und definiert werden. Im Anschluss werden mehrere Bildungsdokumente, herausgegeben von deutschen Institutionen, genauer analysiert, um die Umsetzung der etablierten Theorie in die Praxis zu bringen. Ähnlich wie bei Pitkänen-Huhta (2021) werden vorhandene und mögliche An- und Einbindungspunkte des päd. TL-Ansatzes in diesen Dokumenten herausgearbeitet, mit bisherigen wissenschaftlichen Ergebnissen verglichen und die potenzielle Nutzung von päd. TL im deutschen Kontext in Bezug auf Theorie und Praxis untersucht. Aufgrund der organisatorischen und ethischen Schwierigkeiten einer praktischen Untersuchung im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen konnte im Rahmen dieser Arbeit leider keine eigene Studie durchgeführt werden; es wird sich jedoch immer wieder auf bereits durchgeführte und veröffentlichte Studien rückbezogen.

Kapitel 2

Facetten des Translanguagings

Der TL-Begriff genießt in den jüngsten Jahren mehr und mehr an Popularität und so entwickelten sich im Laufe der Zeit verschiedene voneinander abweichende Konzepte dieses Begriffs. Tian et al. (2020) betrachten den Begriff in ihrer Einleitung unter drei verschiedenen *Lenses* oder Blickwinkeln: die *theoretische*, die *deskriptive* und die *pädagogische* Sichtweise. Dieses Kapitel der Arbeit wird im Folgenden, mit der Erweiterung einer *politischen* Sichtweise, diese verschiedenen Konzeptionen des TL, die in der Literatur zu finden sind, untersuchen.

2.1 Theoretische Einordnung

Bevor im Folgenden genauer auf das Konzept des TLs eingegangen wird, müssen zunächst einige grundlegende Konzepte und Annahmen genauer untersucht und festgelegt werden. Der Begriff des Multilingualismus und der Mehrsprachigkeit wird forthin als Oberbegriff angesehen, der Personen und Personengruppen bezeichnet, die in der Lage sind, zwei oder mehr Codes zur Kommunikation zu nutzen (Zellerhoff, 2009). Während diese Codes allgemein als die begrenzten, separierten linguistischen Systeme von Nationalsprachen angesehen werden (García & Kleifgen, 2020), können diese multilingualen Codes ebenfalls soziale Register, Dialekte, Sprachvarietäten oder auch Idiolekte sein (MacSwan, 2022). Auch wenn dies nicht in allen Fällen eindeutig abgrenzbar ist, ist in einem mehrsprachigen Kontext, laut Zellerhoff (2009), neben der Erst- oder Primärsprache (L1) immer auch mindestens eine weitere sprachliche Kompetenz (L2 – Ln, nummeriert in zeitlicher Abfolge) im Repertoire der Spr. vorhanden. Da das Verständnis von TL jedoch eine Kategorisierung und Zählung von verschiedenen Sprachen ablehnt, werden diese Bezeichnungen in der Arbeit nur in Ausnahmefällen genutzt (beispielsweise in der Nutzung dieser Begriffe von bestimmten Quellen). Viele Wissenschaftler*innen setzen ebenfalls den Begriff der Bilingualität dem der Multilingualität gleich, jedoch wird im Folgenden von der Bezeichnung der Bilingualität größtenteils abgesehen, da dies erneut den Fokus auf die Zählung und Abgrenzung von Sprachen setzt. Zuletzt wird an einigen Stellen von Minderheitssprachen gesprochen. Hierbei sind jedoch, wenn nicht kursiv hervorgehoben, nicht die offiziell anerkannten *Minderheitensprachen* in Deutschland angesprochen, sondern weitere Sprachen, die nicht offiziell vom Staat anerkannt werden.

Bei erster Betrachtung des Begriffs *Translanguaging* fällt zunächst durch die *ing*-Form, die Verlaufsform des *Present Progressives*, die tätigkeitsbeschreibende Wirkung des Begriffs ins Auge. Bereits auf den ersten Blick wird ersichtlich, dass es sich hier um die Beschreibung eines Prozesses handelt, der sich im konstanten Werden befindet. Dieser Begriff des *Languaging* bezeichnet, wie Bhatt und Bolonyai beschreiben, „the users’ use of their repertoire resources to meet communicative goals“ (2022, S. 154). García und Li gehen hierbei noch ein gutes Stück weiter und nutzen den Begriff, um ein Denken zwischen den Sprachen, verwoben mit Machtsystemen der Gesellschaft, zu beschreiben. Dieses kann, je nach Position der Personen, die das *Languaging* betreiben, sowohl unterdrückenden als auch befreienden Einfluss haben (García & Li, 2014). Gleichermaßen ist im Begriff des TLs auch das Präfix „trans-“ auszumachen, das sowohl mit *gegenüber* („across“) als auch mit *jenseits* („beyond“) übersetzt werden kann (Cenoz & Gorter, 2021, S. 12). Wie Cenoz und Gorter (2021) darlegen, ist diese erste Übersetzung des Präfixes eher in den Ursprüngen des TLs, erarbeitet von Cen Williams, zu finden, die eine Gegenüberstellung von Sprachen ins Auge fasste, während die neu erfasste Konzeption des Begriffs von García und Li jenseits dieser Gegenüberstellung steht und eine neue Konzeption von Mehrsprachigkeit in einem vereinten Repertoire fokussiert.

2.1.1 Ursprünge des TL-Ansatzes

Cen Williams, der den walisischen Begriff ‚trawsiethu‘ (Translanguaging) in den 1980er-Jahren entwickelte, fokussierte sich zunächst auf den Gebrauch von zwei Sprachen im Klassenzimmer, dem allgemein gebräuchlichen Englisch und dem gefährdeten Walisisch (Leung & Valdés, 2019) und das damit verbundene Ziel, beide Sprachen gleichermaßen in vollem Umfang zu fördern (Cenoz & Gorter, 2021). Der Fokus lag bei Williams damit auf den pädagogischen Praktiken und der Schule, durch die die Lehrkräfte (LKs) gezielt das Wechseln zwischen den beiden Sprachen im Unterricht anleiten sollten. Das Ziel war es, gleichmäßige Kompetenz in beiden Sprachen zu erreichen.

Williams’ Ansatz wurde im Anschluss besonders in den Vereinigten Staaten weiterentwickelt, wo nicht länger die Erhaltung einer vom Aussterben bedrohten Sprache das sprachpolitische Ziel war, sondern die Priorität darin lag und liegt, das Englische als Zweit- und Hauptsprache zu erlangen (Cenoz & Gorter, 2021). In diesem Umfeld gewann der TL-Begriff einen größeren Fokus auf sozialer Gerechtigkeit und eine Stärkung der Spr. von Minderheitssprachen. Da sich die zentrale Fragestellung dieser Arbeit dem DaZ-Unterricht in Deutschland widmet, in welchem viele verschiedene Sprachkompetenzen aufeinandertreffen, wird sich der Fokus von nun an auf die zweite, über den

bilingualen Kontext hinausgehende Ansicht von TL konzentrieren. Dennoch ist ein sorgfältig angepasster und geplanter Unterricht, wie ihn Williams erzielt, essenzieller Teil des pädagogischen TLs (mehr hierzu in Kapitel 2.4.3).

2.1.2 Erweiterter Begriff

Dieser erweiterte TL-Begriff entstand zur Zeit der Verbreitung des *Multilingual Turns*, der die Nutzung von Sprache zurück in den Fokus der Forschung brachte und den Begriff des *Languaging* zentralisierte (Bhatt & Bolonyai, 2022). Mit einem Fokus auf den multilingualen Kontext sollte von einer sprachseparierenden Perspektive zu einem weitaus fluideren sprachlichen Repertoire hingearbeitet werden, das diese Spr. in möglichst großem Maße ausschöpfen können (Cenoz & Gorter, 2021).

Orfelia García und Li Wei zählen nicht zuletzt durch ihre Monografie „Translanguaging: Language Bilingualism and Education“ (2014) zu den größten Advokaten und Entwicklern des erweiterten TL-Begriffs. Ihr Verständnis dieses Begriffs geht über Williams' Gebrauch von zwei autonomen Sprachen hinaus und stellt ein vereintes sprachliches Repertoire in das Zentrum des TL-Verständnisses. Die sprachlichen Kompetenzen der multilingualen Spr. werden nicht länger als voneinander getrennte, benannte Nationalsprachen angesehen. Nach Lytra (2022), werden die von der Gesellschaft konstruierten konzeptionellen Grenzen zwischen den Sprachen im Geist der Spr. aufgebrochen und die Sprache in einem einzelnen, vereinigten kognitiven Repertoire gespeichert (mehr hierzu in Kapitel 2.3.1). Des Weiteren sollen alle vorhandenen Aspekte der Kommunikation in Betracht gezogen werden, mit denen der einzelne multilinguale und multikompetente Spr. mit seiner Umgebung kommuniziert. Wie García und Kleifgen (2020) erörtern, werden im TL-Verständnis alle linguistischen Ausdrucksweisen wie Dialekte, Regiolekte oder verschiedene Sprachregister, aber auch anderweitig verkörperte, multimodale, bedeutungsschaffende Formen der Kommunikation im sozialen Raum mit einbezogen, die auch Objekte und Technologie einbeziehen (Warren, 2021). Der Fokus liegt darauf, wie multilinguale Spr. dieses multimodale Kommunikationsrepertoire sowohl im Alltag als auch in der Schule nutzen (García & Li, 2014).

Dieses erweiterte Verständnis von Sprache und Kommunikation ist in der Folge auch dazu in der Lage, die Art und Weise zu verändern, in der Bi- und Multilingualismus untersucht und gelehrt wird (García & Kleifgen, 2020). Das erweiterte Verständnis des TLs befreit von starren und einseitigen Definitionen aus struktureller, mentaler oder sozialer Perspektive und verbindet all diese Aspekte in einem einzigen Prozess (García & Li, 2014). In diesem Prozess werden die bedeutungsschaffenden

Merkmale des Repertoires unabhängig von festgelegten Sprachgrenzen ausgewählt und auf kreative Art und Weise kombiniert, um das größtmögliche kommunikative Potenzial für die aktuelle soziale und sprachliche Umgebung zu erreichen. Dieser Ansatz ermöglicht nicht nur einen Wandel hin zu interaktiven kognitiven, sondern auch sozial-strukturellen Transformationen. Es wird ein kontinuierliches *Languaging* ermöglicht, das von traditionellen Strukturen und Machtverhältnissen befreit (García & Li, 2014).

2.2 Deskriptive Beschreibung der Praktiken

Im Zentrum des erweiterten TL-Verständnisses stehen die multilingualen Spr. Nicht länger sollen die verschiedenen Nationalsprachen von außen betrachtet, kategorisiert und analysiert werden, sondern die dynamischen multilingualen Praktiken in den Fokus gerückt werden. Franceschini (2011) bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Multicompetence* ins Spiel, der mehrsprachigen Spr. Charakteristiken zuspricht, die diese durch ihre andersartigen Erfahrungen von Monolingualen unterscheiden. Während multilinguale Spr. im direkten Vergleich mit monolingualen Personen schlechter abschneiden, besitzen multilinguale Spr. viele andere Kompetenzen, die in den traditionellen Vergleichen keinen Anklang finden (Franceschini, 2011). Das Leben, der Geist und auch die Aktivitäten mehrsprachiger Personen unterscheiden sich durch diese andersartigen Kompetenzen grundlegend von monolingualen (García & Li, 2014). Die zwei oder mehr Sprachkompetenzen befinden sich in konstanter Interaktion miteinander und stehen im Vordergrund des Bewusstseins. Dieses Vorhandensein vielfältigerer Sprachressourcen ist in den sich grundlegend unterscheidenden Diskursmustern dieser Spr. zu finden (Cenoz & Gorter, 2021).

Während die „Entdeckung“ der Vorteile des Multilingualismus von der westlichen Soziolinguistik seit vergleichsweise kurzer Zeit erfasst worden ist, beobachten Gelehrte anderer Kulturkreise diesen Sprachgebrauch (und den darin liegenden Vorteil für den Spracherwerb) bereits seit deutlich längerer Zeit (May, 2022), beispielsweise in der Aufarbeitung der Kolonialgeschichte in den besetzten Ländern (Hinnenkamp, 2020). Es ist jedoch die aufkommende Globalisierung und mit dieser die zunehmende Bewegung von Menschen über den Erdball verteilt, die die Diversifizierung von Sprache und Kultur fördert und verstärkt (Hinnenkamp, 2020). Die Entstehung einer Hybridität, von der Hinnenkamp (2020) hier spricht, weist große Ähnlichkeiten mit dem Konzept des TL-Verständnisses auf:

Diese polylinguale³ Spontanpoesie weist einen hohen Grad an Kreativität [...] auf. Alle zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Lebenswelten werden aufgegriffen und verkoppelt. Gleichzeitig zeigen die Sprachspieler/ innen ein hohes Bewusstsein für Sprache und Varietäten sowie ein Wissen über sprachliche Prozesse [...]. (S. 72)

2.2.1 Sprachverhalten im Fokus

Der deskriptive Ansatz dient der Beobachtung genau dieser andersartigen Praktiken und bedeutungsgebenden Prozesse multilingualer Spr. – die „readily observable practices and their meaning-making process – how they [multilinguals] actually ‘do’ multilingualism using the totality of their communicative repertoire in different social contexts“ (Tian et al., 2020, S. 5). Auch der Gebrauch eines Repertoirebegriffs, wie im erweiterten TL-Verständnis gebräuchlich, ist eng verknüpft mit den Praktiken der Spr. Blommaert und Backus (2013) bezeichnen Repertoires als „individual, bio-graphically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives“ (S. 8). Die dynamische Natur der Sprache wird hier mit einem historisch verankerten und kontextuell biografischen eingebettetem Sprachrepertoire verknüpft (Lytra, 2022).

Wichtig ist es hierbei auch zu bedenken, dass Mehrsprachige nicht immer und überall vom TL Gebrauch machen. In bestimmten Kontexten wird sehr wohl nur ein gezielter Code für die Kommunikation genutzt (Cenoz & Gorter, 2021). Das Wichtige ist jedoch, dass sich die Spr. diesem Umstand überaus bewusst sind und ihren Sprachgebrauch aktiv an ihre kontextuelle Umgebung anpassen. Je nach der aktuellen (sozialen) Aufgabe berufen sie sich auf unterschiedliche soziale Funktionen ihres individuellen komplexen Netzwerks all ihrer gespeicherten semiotischen Hilfsmittel (García & Li, 2014). García und Li (2014) gehen sogar so weit, dem Menschen einen natürlichen TL-Instinkt zuzuschreiben, mit dem die verschiedenen Formen der symbolischen Referenzen interpretiert werden.

³ Das Konzept des *Polylingualismus* wird ebenfalls von Jørgensen (2008) aufgegriffen, welcher als solchen einen Sprachgebrauch aller zur Verfügung stehenden Funktionen zur Erreichung des kommunikativen Ziels sieht, unabhängig vor der bestehenden Sprachkompetenz – also eine benachbarte Definition des TL-Verständnis (siehe auch García und Li (2014)).

2.2.1.1 Codeswitching

Ein Begriff, der oft in ähnlichem Kontext wie das TL verwendet wird, ist das Codeswitching. Beim Codeswitching wechseln multilinguale Spr. von einem linguistischen Code zum anderen. Da der Fokus des TL-Verständnisses jedoch auf einem einheitlichen Repertoire des Sprachverständnisses beruht, in welchem neue Sprachpraktiken in ein bestehendes komplexes dynamisches Repertoire eingefügt werden, stehen Befürworter*innen des TL-Verständnisses dem Codeswitching eher skeptisch gegenüber. Da Codeswitching auf voneinander getrennten Nationalsprachen basiert, die jedoch für die multilingualen Spr. in ihrem vereinten Repertoire nicht als diese Kategorien etabliert sind, kann Codeswitching als solches laut Auer (2022) nicht existieren. Vaish (2020) fügt der Argumentation hinzu, dass für eine Durchführung des Codeswitchings die Etablierung einer dominanten Sprache vonnöten ist, was jedoch ebenfalls gegen das Verständnis von TL spricht und auch bei vielen der multilingualen SuS nicht beobachtbar ist.

MacSwan (2022), ein Befürworter des Codeswitching-Konzepts, setzt dieser Annahme das *Integrated Multilingual Model* entgegen, das die Existenz eines teilweise separierten Systems unterstützt. Dieses beinhaltet einerseits getrennte Lexika und Operatoren für morphologische Funktionen, jedoch ein einheitliches System für syntaktische Vorgänge, die dem Gehörten einer Bedeutung zuweisen (MacSwan, 2022). Ein weiteres Argument, das gegen eine strikte Trennung von TL und Codeswitching angeboten wird, sind die beobachtbaren Praktiken der multilingualen Spr.: Bei genauerer Betrachtung des translingualen Sprachverhaltens, das als ein Beispiel des vereinigten Repertoires und simultanem Sprachverständnisses angeführt wird (siehe Creese und Blackledge (2010)) argumentieren Bhatt und Bolonyai (2022) für eine Repräsentation von Codeswitching und einem klar erkennbaren Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen. Dadurch, dass hier verschiedene Codes umgesetzt werden, kann die Existenz eines übergreifenden Repertoires anhand der beobachteten Praktiken nicht belegt werden. Diese klare Spr.-Orientierung zu verschiedenen Codes wird ebenfalls von MacSwan (2022) unterstützt, der die mögliche Existenz eines vereinten Repertoires auf Basis der Mühelosigkeit der multilingualen Praktiken ausschlägt. Diese sei einerseits nicht mit den widersprüchlichen Anforderungen von verschiedenen Sprachen in einem undifferenzierten Repertoire möglich und andererseits zeige diese ein Bewusstsein über die sprachlichen Restriktionen der individuellen komplexen Grammatiken der Sprachen (MacSwan, 2022). Eine klare Verbindung seiner

Forschung und dem TL findet Auer (2022) jedoch im sogenannten *Codemixing*,⁴ bei dem durch eine verdichtete Form des multilingualen Sprachgebrauchs die unmarkierte Aussage oft nicht zu einem bestimmten Code zugeordnet werden kann (Auer, 2022; Hinnenkamp, 2020). Es entsteht ein neues soziales Register, das zwar aus unterschiedlichen Codes schöpft, die jedoch in der Praxis nicht mehr klar als solche erkennbar sind – eine hybridisierte Form des Sprachgebrauchs, die ein starkes Zugehörigkeits- und Zusammengehörigkeitsgefühl erzeugt (Hinnenkamp, 2020). Ein solches Register würden García und Li wohl ihrerseits als TL beschreiben. Diese setzen der Argumentation zur Ähnlichkeit zwischen TL und Codeswitching entgegen, dass TL oberflächlich oft dem Wechsel von einer zur anderen Sprache gleicht, da eben diese distinkten Konzeptionen der Standardsprachen in der Gesellschaft gefördert werden (García & Li, 2014). Die zugrunde liegenden kognitiven Prozesse gleichen dieser äußeren Darstellung jedoch nicht – allerdings fällt es García und Li auch schwer, diese Prozesse in Worte zu fassen, da „the language that we continue to use reflects the social categories of autonomous languages“ (García & Li, 2014, S. 52) und eine Loslösung von diesem Kategoriendenken keine Basis in der genutzten zugänglichen Sprache hat.

2.2.2 TL-Spaces: Räume für Identitätsentwicklung

Durch die distinktiven multilingualen Praktiken der TL-Spr. entstehen sogenannte *TL-Spaces*, in denen die gesellschaftlich kreierte Zwiespalte zwischen dem Sozialen und Individuellen aufgelöst werden und multilinguale, verschmolzene Sprachpraktiken entstehen, die zuvor, wenn überhaupt, nur in separatem Umfang gesellschaftlich angemessen waren (García & Li, 2014). Diese TL-Räume haben eine transformative Kraft inne, die Identitäten, Werte und Traditionen aller Beteiligten miteinander verschmelzen lässt und einen neuen Raum und eine Identität für die schafft, die in der Vergangenheit diskriminiert und devaluiert wurden (Li, 2011; Makalela, 2017). In der Kreation dieser Räume spielen die beiden Konzepte *Creativity* und *Criticality* besondere Bedeutung (Li, 2011, S. 1223): *Creativity* beschreibt die Fähigkeit, selbst zu entscheiden, ob den gesellschaftlichen Verhaltensregeln und Normen gefolgt werden soll oder nicht und die Grenzen zwischen konventionellem und neuem gebogen und gebrochen werden können. *Criticality* bezeichnet andererseits die Fähigkeit, die vorhandenen Anhaltspunkte systematisch nutzen zu können, um kulturelle, politische oder sprachliche Phänomene

⁴ Während Auer hier klar zwischen Codeswitching und Codemixing unterscheidet, sieht MacSwan die beiden Begriffe als Synonyme voneinander an (MacSwan, 2022). Hier gibt er auch Erklärungen für weitere Begriffe wie beispielsweise dem *Codemeshing* (siehe auch (García und Li, 2014)), die in dieser Arbeit aus Platzgründen jedoch nicht weiter behandelt werden.

angemessen und ausreichend hinterfragen zu können und die Problemstellungen aufzuzeigen (siehe auch García und Li (2014)). Der TL-Raum ist ein *Thirdspace*, wie ihn Soja (1996) beschreibt, ein offener Raum des kritischen Austausches von zuvor unvereinbar scheinenden multiplen Perspektiven, in dem Probleme von Rasse, Klasse und Geschlecht ohne Hierarchieansprüche angesprochen werden können. Die verschiedensten Aspekte von Sprachen und Kulturen werden miteinander vermischt, um neue Räume zu schaffen, in denen die Identität derer entfaltet werden kann, die zuvor gesellschaftlich eingeeignet oder sogar unterdrückt wurden.

In der traditionellen modernen Sicht der Identitätsbildung wird Sprache als zentraler Anhaltspunkt für eine ethnonationale Identität angesehen, in der Sprache, Nation und Identität eng miteinander verknüpft sind (Lytra, 2022). Im TL-Verständnis werden multilinguale Identitäten jedoch als im Begriff des Werdens, als fluide und diskursiv konstruiert, betrachtet. „Antriebe [dieses] Fließens sind gesellschaftliche, kulturelle und sprachliche Heterogenität, Diversität und Superdiversität“ (Hinnenkamp, 2020, S. 68), die neue hybride Selbstverständnisse von multilingualer Identität hervorbringen. Bucholtz und Hall (2005) sehen die Identitätsbildung als ein soziales und soziokulturelles Phänomen, das in lokalen Diskurskontexten auftritt und sich dort entwickelt, nicht als eine starre Konstruktion, die in der individuellen Psyche oder in festen sozialen Kategorien von außen festgesetzt wird (Bucholtz & Hall, 2005). Diese Diskurskontexte sind übertragbar auf die oben beschriebenen TL-Räume. Die Mitglieder dieser erschaffen konstant ihre eigenen Identitäten und lehnen in diesem Zuge gleichzeitig von der Gesellschaft etablierte Annahmen einer feststehenden Identitätsbildung und -zugehörigkeit ab. Damit verwischen sie zuvor festgelegte Grenzen und geben ihrer eigenen fluiden Identität eine Stimme, die zuvor von Außenstehenden heruntergespielt oder sogar stummgeschwiegen wurde (Lytra, 2022).

Zusätzlich wirkt sich eine äußere Identitätszuschreibung anhand von Sprache limitierend auf den multilingualen Spr. aus: Eine strikte Unterscheidung zwischen L1 und L2 verringert die Möglichkeiten dieser Spr., all ihre Ressourcen zur Problemlösung zu nutzen (García & Li, 2014). Allerdings sind sich multilinguale Spr. der (arbiträren) Grenzziehungen zwischen Sprachen in der Gesellschaft durchaus bewusst und identifizieren sich aktiv über diese festgelegten Nationalsprachen. Auch in Fällen von

wenig Sprachkompetenz der *Heritage Language* (Lytra, 2022, S. 77) oder Herkunftssprache⁵ kann großes kulturelles Zugehörigkeitsgefühl beobachtbar sein. Ein großes Identitätsgefühl kann oft auch ohne ein starkes (multilinguales) Sprachvermögen vorhanden sein und allein durch Gemeinschaftsgefühl gefördert werden. Damit stimmt die vom TL-Verständnis verfasste flexible, dynamische Ansicht von Sprache, Identität oder der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft auf individueller Ebene oftmals nicht mit den tatsächlichen Wahrnehmungen der Sprachgemeinschaftsmitglieder überein, die ihre Sprachpraktiken subjektiv als feststehend ansehen (Lytra, 2022). Zuletzt verstehen viele dieser Personen die Zugehörigkeit zu ihrer sprachlichen und kulturellen Gruppierung als starr und eng verbunden, und das Konzept der Ethnie ist durch den Gemeinschaftsgedanken immer noch essenziell für viele Mitglieder von Nationalstaaten, Regionen und Gruppierungen, da durch diese auch Interessen und Bedürfnisse leichter vertreten werden können (Gogolin, 2008).

2.3 Politische Dekonstruktion von Sprache

TL hat in seinem erweiterten Verständnis einen außerordentlich großen politischen Anspruch. Wie auch Krüger-Potratz (2020) betont, ist und war Sprache seit jeher politisch stark umkämpft. García und Kleifgen (2020) sehen TL als einen politischen Akt, der einen Prozess der Dekolonisation durch eine Neuinterpretation von Sprache und eine Freisetzung von bi- und multilingualen Sprachpraktiken von Minderheiten anstrebt (García & Kleifgen, 2020) und so der Ideologisierung und Standardisierung von Sprache entgegensteht.

2.3.1 Standardisierung

Wie Kunnan und Saville (2021) darlegen, ist ein Standard zunächst einmal eine vereinbarte Art und Weise, etwas zu tun, vereinbart von einer Gemeinschaft von Personen, basierend auf geteiltem Wissen und gemeinsamen Zielführungen. Durch die Einführung einer Standardsprache, die institutionell konstruiert und als offiziell und korrekt bezeichnet wird, kann die Kommunikation zwischen Menschen mit verschiedenen Codes erleichtert werden (Train & Kramersch, 2021). Es wird ein Gemeinschaftsgefühl erschaffen und die Weitergabe dieser einen standardisierten Sprachvarietät auf einer gemeinsamen Basis in der Bildung begünstigt (Kunnan & Saville, 2021). Es ist allerdings auch

⁵ Der Begriff der Herkunftssprache wird im TL-Verständnis, genau wie der Begriff der Muttersprache, vermieden, da hier eine erneute Kategorisierung der Sprachen auftritt. An dieser Stelle soll dieser allgemein bekannte Begriff dennoch zur klareren Einordnung genutzt werden.

ein Mittel zur Überprüfung und ein Instrument der Autoritäten, das Verhalten der Gemeinschaftsmitglieder zu überwachen (Kunnan & Saville, 2021).

Ein Verständnis von Nationalsprachen, wie sie heute als Deutsch, Französisch oder Englisch bekannt sind, entstand erst im 19. Jahrhundert, gemeinsam mit der Gründung von Nationalstaaten im europäischen Raum (Krüger-Potratz, 2020). Mit einer gemeinsamen, standardisierten Nationalsprache (*named language*), die überall im neu abgegrenzten Land gesprochen werden sollte, sollte der entstehende Staat von den angrenzenden Nationen abgegrenzt und ein Wirgefühl für den neu entstandenen Staat erschaffen werden. In diesem Zuge entstand ebenfalls die Ansicht, dass Mehrsprachigkeit ein Problem darstellen würde, „ggf. sogar krankmachend sei“ (Krüger-Potratz, 2020, S. 342). Durch diese verankerte Standardisierung einer reinen Nationalsprache als definierender Teil des Staats wurden ebenso Dialekte und Slang als Abweichung von der Norm abgewertet und der Standardsprache untergeordnet (Train & Kramersch, 2021). Verstärkt wurde diese Ansicht im Kontext des Kolonialismus, da damalige Linguisten nicht mit den vielen unterschiedlichen Sprachnuancen in den neuen Territorien umzugehen wussten. Da sie oft nicht vollständig verstanden wurden und nicht in das europäische Sprachverständnis passten, wurden diese als Dialekte oft unter einer gemeingültigen Sprache eingegliedert (Auer, 2022). Makoni und Pennycook (2006) gehen sogar so weit, Sprachen als eine Erfindung von sozialen, kulturellen und politischen Bewegungen anzusehen, die durch Sprachideologien und Standardisierung entstanden – diese also sozial konstruiert wurden.

Standardisierung erzeugt jedoch auch Überzeugungen, die andersartige Sprachvarietäten als weniger schützens- und lehenswert darstellen, und es entsteht die Gefahr des Verschwindens dieser in der Sprachlandschaft. Durch die Standardisierung (und Ideologisierung) von Sprache entstehen Vorstellungen von Purismus und Nativismus, obwohl dies, linguistisch gesehen, in der Praxis keinerlei Realität hat. Weder gibt es eine tatsächlich „pure“ Sprache, noch ist die Standardsprache die „Muttersprache“ eines Sprechers (Train & Kramersch, 2021). Weiter erklären Train und Kramersch: „Standardization has also served to discriminate between autochtones [sic!] and foreigners, native and non-native speakers and educated and non-educated citizens“ (2021, S. 471). Durch eine geringere oder nicht vorhandene Kompetenz der Standardsprache kann es bei zugewanderten Spr. von Minderheitssprachen, aber auch bei einheimischen Spr. anderer Sprachvarietäten zur Marginalisierung und daraus resultierendem vermindertem Zugang zu sozialen Diensten oder einer beruflichen Beschäftigung kommen (Kunnan & Saville, 2021). Dieser Marginalisierung will das sprachpolitische TL-Verständnis entgegenwirken und durch eine gesellschaftliche Anerkennung von TL diese

multilingualen Sprachpraktiken von Minderheitsspr. in Gesellschaft und Schule sichtbar machen und wertschätzen.

2.3.2 Der Begriff der *Muttersprache*

Verbunden mit dem Begriff der standardisierten Nationalsprache ist auch der des *Muttersprachlers*, dessen Status im sprachpolitischen TL-Verständnis ebenfalls abgewertet werden soll. Während der *Native Speaker* im Volksmund und auch auf dem Arbeitsmarkt weiterhin hohes Ansehen erhält, wird unter Wissenschaftler*innen des Multilingualismus das Konzept dieses mittlerweile als nicht länger zeitgemäß angesehen. Dieser Begriff des *Muttersprachlers* ist „kaum hinreichend definierbar [...] und deshalb nicht als wissenschaftlicher Terminus, sondern vielmehr als Alltagsbegriff zu verstehen [...], der zugleich eine Projektionsfläche darstellt, die man mit bestimmten Vorstellungen anreichert“ (Schmenk, 2022, S. 169). Auch kann dieser Ansatz beim Lernenden ein Gefühl von Versagen und fehlendem Selbstvertrauen erzeugen. Der Lernende befindet sich auf einem scheinbar nie zu endenden Weg des Sprachenlernens und wird (in den Augen der Verfechter*innen der *Muttersprache*) nie dazu fähig sein, die Fremd- oder Zweitsprache adäquat auf Augenhöhe mit dem *Native Speaker* zu erwerben (Cenoz & Gorter, 2021; Leung & Valdés, 2019). Der *Muttersprachler*, verwandt mit dem Konzept der *Heritage Language*, scheint geradezu einen vererbten Besitzanspruch auf diese „eigene“ Sprache zu haben (García & Li, 2014). Es wird der Eindruck erweckt, dass diese Sprache vor dem Einfluss nicht-nativer Spr. geschützt werden muss und neben der Sprache auch Nation und Ethnizität gefährdet seien (Bonfiglio, 2010). Diese Annahme ist jedoch wissenschaftlich kaum beweisbar, wenn nicht sogar widerlegt, und so soll mit dem sprachpolitischen Verständnis des TLs dieser hierarchischen Konzeption von Sprachbesitz entgegengewirkt werden. Allerdings muss hier, wie Cummins (2017a) hervorhebt, eine wichtige Unterscheidung gemacht werden: Zwar stimmt er García und Li zu, dass Sprachen sozial konstruiert und willkürlich begrenzt sind, sie haben jedoch immense materielle und symbolische Auswirkungen (Cummins, 2017a). Nicht nur werden auf der Basis dieser Nationalsprachen Wörterbücher gedruckt, Schulunterricht gegeben und politische Richtlinien erstellt, auch die Spr. selbst ordnen sich eigenständig der einen oder anderen benannten Sprache zu und identifizieren sich mit einer bestimmten Gruppe (Lytra, 2022), wie bereits in Kapitel 2.2.2 zu erkennen war.

2.3.3 Sprachideologien

Ein Konzept von Sprache resultiert als nennbares, zählbares Objekt aus machtvollen ideologischen Prozessen, die der Standardisierung von Nationalsprachen entspringen (Quehl, 2022). Aus diesem

Grund soll das sprachpolitische TL-Verständnis die oben dargestellte ideologisierte Sprachhierarchie destabilisieren. Wie Quehl (2022) ausführt, können Sprachideologien nicht neutral sein und dienen immer dem Nutzen einer bestimmten Interessensgruppe. Aufgrund der heterogenen Perspektiven in einer Gesellschaftsgruppe haben diese Ideologien stets viele verschiedene Zwecke und Ziele. Außerdem weisen die individuellen Mitglieder der Gesellschaft unterschiedliche Grade eines Bewusstseins über diese sprachlichen Ideologien auf. Dieses ideologische Sprachbewusstsein reicht von einem hohen Level an diskursivem Bewusstsein und Aktivismus gegen Ideologien bis hin zu relativ unangefochtenen Sichtweisen dieser und einer passiven, nicht hinterfragten Ausübung und Befolgung der festgesetzten Ideologien (Quehl, 2022).

Obwohl die Ideologisierung von Sprachen eng mit dem Entstehen von Nationen und der kolonialen Expansion verknüpft war, um sprachliche und damit politische Überlegenheit in multilingualen Regionen und Gemeinschaften zu erzeugen (García & Kleifgen, 2020; Makalela, 2017), wird dieses Werkzeug heutzutage immer noch verwendet: „Language ideologies [...] are constantly reloaded and employed in relation to symbolic and material resources“ (Quehl, 2022, S. 24). Besonders deutlich wird dies in sprachpolitischen Beschlüssen und dem Umgang mit Mehrsprachigkeit in den Schulen, da diese im Zentrum der Sprachpolitik stehen und die Macht- und Sprachverhältnisse in der Gesellschaft vorantreiben. Gerade hier, in diesem frühen Stadium der Entwicklung, können monolinguale Ideale und hierarchisches Denken eine große Kraft entwickeln und die multilingualen Ressourcen der SuS durch monolinguale Strategien in ihrer Entfaltung hemmen (Quehl, 2022).

Ob dieser langjährigen tiefgreifenden Standardisierung und Hierarchisierung wird deutlich, welche große Rolle die Sprache im Prozess der Marginalisierung von multilingualen minderheitlichen Spr. in der Vergangenheit hatte (García & Kleifgen, 2020). Aus diesem Grund streben Befürworter*innen des sprachpolitischen TLs ein Sprachverständnis über diese kolonialisierte Sicht von Sprache hinaus an, um eine Legitimierung von bi- und multilingualen und von TL-Sprachräumen zu schaffen und die mit Vorurteilen behaftete Ansicht von Sprache zu dekolonisieren. Es können neue Schauplätze der Kreativität (*Creativity*) und neue Machtverhältnisse (*Criticality*) geschaffen werden, in denen der Akt des *Languaging* als menschliche Gemeinsamkeit neu definiert und wiederentdeckt wird (García & Li, 2014). Dadurch können gerechtere soziale Strukturen entstehen, die die Stimmen der marginalisierten multilingualen Minderheitsspr. validieren und befreien („liberating the voices of the oppressed“ (García & Li, 2014, S. 42)) (Alshobaki, 2023).

2.3.4 Sprachpolitik in der Schule

Da die Schule Zentrum des (Bildungs-)Spracherwerbs für die Gemeinschaft darstellt, steht sie im Zentrum der Sprachpolitik und Standardisierung. In dieser nationalen Institution steht die Standardsprache im Vordergrund der Bildung, und standardisierte Sprachbenutzung, Sprachkompetenz und Professionalität sind Zielsetzungen des Unterrichts (Kunnan & Saville, 2021). Die Sprachpolitik und die Schulen selbst halten weithin an einem monolingualen akademischen Sprachstandard fest, der fest verbunden ist mit Machtstrukturen der dominierenden Gesellschaft. Diese festgesetzte schulische Bildungssprache⁶ ist sogar oft dann der Standard, wenn ein Staat offiziell zweisprachig oder das Schulsystem bilingual ist (Cenoz & Gorter, 2021; García & Li, 2014). Durch die Standardisierung in der Schule kann der gemeinsame sprachliche Standard einer Nation eingeführt werden und erleichtert durch festgesetzte, konforme Ziele für alle SuS und LKs sowie ein einheitliches Prüfungssystem den täglichen Schulalltag.

Zwar ist diese Standardisierung einer Zielsprache wichtig in der Entwicklung der kindlichen Alphabetisierung und Bildung, es kommt jedoch mehr und mehr die Frage nach der Förderung weiterer sprachlicher Kenntnisse auf, mit denen das Kind bereits von klein auf vertraut ist, und wie diese Ressourcen zusätzlich erhalten und gefördert werden können (Kunnan & Saville, 2021). Besonders in urbanen Ballungszentren, in denen überaus heterogene Gruppierungen aufeinanderstoßen, werden diese etablierten standardisierten Sprachpraktiken durch diverse und multiple Sprachrepertoires herausgefordert, und immer häufiger treten SuS in ein Klassenzimmer ein, in dem keine der Sprachen verwendet wird, mit denen sie vertraut sind (Kunnan & Saville, 2021). Genau an dieser Stelle setzt der Ansatz des päd. TL an. Ziel ist es, sich von einem monolingualistisch habitualisierten Bildungsansatz wegzubewegen, das gesamte Repertoire der SuS zu nutzen und mithilfe der bereits vorhandenen multimodalen Kompetenzen alle Kompetenzen auszubauen, die für ein erfolgreiches Leben in der Gesellschaft notwendig sind (García & Li, 2014). Damit kann der momentanen Devaluation von

⁶ Während die Alltagssprache der SuS, diejenige ist, welche sie in das Klassenzimmer mitbringen (die *Basic Interpersonal Communicative Skills*), so ist die Bildungssprache die Sprache, welche im Unterricht genutzt und gefördert werden soll (die *Cognitive / Academic Language Proficiency (CALP)*). Neben SuS mit „abweichendem“ Nationalsprachlichem Repertoire kommen auch Schüler aus bildungsfernen Familien, deren Sprachkompetenz namentlich der der Standardsprache entspricht, beim Ersteintritt in die Schule mit der Bildungssprache erstmalig in Berührung und es kommt zu einer Mehrsprachigkeit die oft nicht als solche erkannt wird (Fried und Gawlitzek, 2021, S. 117).

Minderheitssprachen entgegengewirkt und dem Status der Standardsprache geringere Bedeutung verschafft werden (Train & Kramersch, 2021).

2.4 Pädagogisches Translanguaging

Nachdem bis zu diesem Punkt das Verständnis des TLs an sich untersucht wurde, wird sich das folgende Unterkapitel genauer mit dessen Anwendung, dem päd. TL im Sprachunterricht, beschäftigen. Dieser Ansatz zielt darauf ab, Sprachkompetenzen durch die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires zu verbessern und dabei die natürlichen multilingualen TL-Ressourcen und Prozesse zu aktivieren und zu erweitern (Cenoz & Gorter, 2021). Des Weiteren bedeutet ein päd. TL-Ansatz auch, nicht nur die als Nationalsprachen definierten Sprachen im Unterricht zu akzeptieren und zu nutzen, sondern auch alle anderen vorhandenen Kommunikationsressourcen, die im vereinten Sprachrepertoire der SuS vorhanden sind. Dies ist der zwar subtile, aber transformative Unterschied zwischen einem bi- oder multilingualen Ansatz der Sprachbildung und dem päd. TL-Ansatz (García & Li, 2014). Laut Cenoz und Gorter (2021) sollen multilinguale Kompetenzen in sprachlichen und inhaltlichen Fächern vermittelt werden, um multilinguale Handlungsträger für die Gesellschaft hervorzubringen. Päd. TL soll sich damit nicht nur auf den Sprachunterricht begrenzen, sondern in allen Fächern Verwendung finden, da Unterrichten und Lernen stets durch das Medium Sprache vermittelt wird und ein kompetenter Umgang mit dieser in allen Bereichen zentrale Wichtigkeit besitzt (Young, 2022). In dieser Arbeit wird jedoch vorrangig die Nutzung des TLs im Sprachunterricht untersucht, um den Rahmen nicht zu weit zu öffnen.

2.4.1 Ansätze der Sprachbildung

Die Institution Schule ist, wie bereits behandelt, eng mit dem Entstehen und Etablieren von Ideologien und Standardisierung verknüpft, die das sprachpolitische TL-Verständnis aufzubrechen versucht. Durch den päd. TL-Ansatz soll versucht werden, diese Ideologien auch im Unterricht grundsätzlich zu hinterfragen und ihnen sowohl in der Schule als auch in der weiteren Gesellschaft entgegenzutreten und sie abzuschwächen, wenn nicht sogar auszumerzen. Traditionell wurden und werden multilinguale Spr. in der Sprachbildung oft gleich behandelt wie ihre monolingualen Mitschüler*innen (Ballinger, 2015). Unterrichtssprache ist in den meisten Fällen (außer bei bilingualen Programmen) die Standard- oder Nationalsprache. Nur diese wird als Unterrichts- und Zielsprache eingesetzt, und jegliche anderen Codes, darunter auch Dialekte oder andere Sprachvarietäten, sollen vermieden werden und werden auf ideologischer Basis als weniger erstrebenswert und prestigeloser angesehen. Ein weiterer Grund für

diese monolinguale Separierung und Hervorhebung einer bestimmten Sprache ist beispielsweise, dass in der Vergangenheit eine vorzeitige Zweisprachigkeit als schädlich für das Kind angesehen wurde (Gogolin, 2008), beispielsweise durch eine befürchtete „doppelte Halbsprachigkeit“ (Fürstenau, 2020, S. 88) und deshalb im Unterricht ein monolingualer Unterricht strikt durchgesetzt werden sollte. Auch das *Time-on-Task*-Argument, das jegliche Zeit, die nicht in der Zielsprache gesprochen wird, als verlorene Zeit für den Sprachunterricht ansieht, ist ein Grund für die strikte Trennung zwischen den Sprachen im Unterricht (Hopp et al., 2021).

Sprachunterricht wurde zunächst nach dem Modell des *subtraktiven Bilingualismus* durchgeführt, bei dem das singuläre Ziel die Verbesserung der zu lernenden Standardsprache ist. Damit wird auf andere Sprachkompetenzen oft nicht weiter eingegangen, und diese verschwinden langsam (Flores & Rosa, 2015). Ein negativer Effekt dieses Unterrichtsansatzes ist die von Kenner und Ruby beschriebene „*Institutional Silence*“ (Kenner & Ruby, 2012, zitiert nach Quehl, 2022, S. 25), bei der die Kompetenzen der SuS, die nicht der Unterrichtssprache mächtig sind, sich in der Institution der Schule nicht angemessen ausdrücken können. Dadurch können sie ihr vorhandenes Wissen im Unterricht nicht anwenden und teilen, sodass dieses Wissen in vielen Fällen nicht registriert und leicht übersehen wird und sie gleichzeitig machtlos aufgrund ihrer Ausdruckslosigkeit werden. Durch die fehlende Wahrnehmung oder Wertschätzung des zum Schweigen gebrachten Wissens können einige falsche Vorstellungen oder Annahmen entstehen: Die Lehrkraft (LK) kann diese SuS beispielsweise als unfähig oder kognitiv eingeschränkt einschätzen, was sich durch negative Reaktionen oder Einstellungen gegenüber dem Kind äußern kann. Dies wiederum kann Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und die Selbsteinschätzung des Kindes haben, die auch das zukünftige Leben dieses beeinträchtigen können (Young, 2022). Durch diese monolinguale Unterrichtsweise lernen die SuS ebenfalls von Beginn an, zwischen berechtigten und unzulässigen Sprachen zu unterscheiden – ein Prozess der gesteuerten Ideologisierung von Anfang an (Quehl, 2022).

Im Rahmen dieser monolingualen Ausrichtung wurde außerdem besonders der *additive Bilingualismus* postuliert, mit dem SuS sich gleichzeitig eine L2 aneignen und dabei akademische Fähigkeiten in ihrer L1 ausbauen (Cummins, 2017b). Diesem Konzept steht das TL-Verständnis jedoch entgegen, da es die Konzeption von zwei isolierten Sprachen im Sinne eines doppelten Monolingualismus anprangert. Auch Flores & Rosa (2015) stimmen diesem TL-Argument zu, gehen jedoch noch einen Schritt weiter, indem sie diese Kritik mit der Kritik an der Bildungssprache verknüpfen: Besonders setzen sie hierbei die genutzten Diskurse von *Appropriateness* in den

Vordergrund, die bestimmte Formen von Sprache als angemessen für den Unterricht (oder andere Situationen) sehen und andere als unangemessen. Bildungssprache, die konzeptionell inhaltspezifisches Vokabular und komplexe Satzstrukturen mit sich bringt, wird sprachlichen Praktiken im nicht-bildungssprachlichen Bereich entgegengesetzt (Flores, 2019). Flores (2019) betont jedoch, dass *alle* spezialisierten Sprachpraktiken ein bestimmtes Vokabular mit sich bringen, nicht nur die Bildungssprache, und dass aus diesem Grund Bildungssprache sprachlich-rassistisch (*raciolinguistic*) gegenüber multilingualen Spr. agiert. Auch wenn multilinguale Lerner*innen erlernen, Sprache in bestimmten Situationen „angemessen“ zu nutzen, haben diese dennoch weiterhin eine andere Positionierung in der Gesellschaft inne und werden weiterhin als „anders“ wahrgenommen. Ziel sollte, nach dem päd. TL-Ansatz, nicht eine perfekt entwickelte Bildungssprache sein, sondern das Entwickeln einer individuellen und multilingualen Manipulation und Nutzung der Sprache in bestimmten Situationen (Flores, 2019).

Der päd. TL-Ansatz will das vielfältige und komplexe sprachliche und kulturelle Wissen der SuS und LKs als Ressource zum Lernen einsetzen (Lytra, 2022). Da das TL-Verständnis mit der Annahme des vereinten Repertoires von einem Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Sprachkompetenzen ausgeht, wird der monolinguale Sprachbildungsansatz als hinderlich für die Sprachbildung angesehen. Eine monolinguale Sprachbildung unterdrückt das natürliche Sprachverhalten, alle Bereiche des Repertoires zur Kommunikation zu nutzen (Ballinger, 2015), ein Prozess, den García und Kleifgen als *Silenced Translanguaging* bezeichnen (García & Kleifgen, 2020, S. 568). Das päd. TL soll dazu dienen, den minderheitlichen multilingualen Sprachlerner*innen gerecht zu werden, indem ihnen die Freiheit gegeben wird, ihre natürlichen TL-Praktiken anzuwenden und diese dadurch auf Augenhöhe mit ihren monolingualen Mitschüler*innen zu behandeln (García & Kleifgen, 2020). Der päd. TL-Ansatz wirkt den lang stehenden Traditionen der ideologisierten Trennung von Sprachen entgegen (Cenoz & Gorter, 2021). Durch die nicht länger wählende Unterscheidung zwischen L1 und L2 und das Verwischen der Grenzen zwischen den Nationalsprachen im TL-Verständnis müssen die Sprachkompetenzen der SuS nicht länger miteinander rivalisieren, sondern werden im vereinten Repertoire gleichzeitig in ihrem Erwerb und in ihrer Verbesserung gefördert (García & Li, 2014).

2.4.2 Stance

García, Johnson und Seltzer (2017) strukturieren das päd. TL in drei miteinander verknüpften Ansätzen: *Stance*, *Design* und *Shifts*. Auf dieser Basis wird das päd. TL in dieser Arbeit ebenfalls aufgegliedert.

Die *Stance* ist die Grundlage, die für den päd. TL-Unterricht vonnöten ist: „A stance refers to the philosophical, ideological, or belief system that teachers draw from to develop their pedagogical framework“ (García et al., 2017, S. xii). Ohne die grundlegenden Überzeugungen der LKs könnte der päd. TL-Ansatz nicht durchgeführt werden. Diese Überzeugungen beinhalten einerseits die fördernde Wirkungsweise des päd. TLs und andererseits den sich grundlegend unterscheidenden Aufbau ihres sprachlichen Repertoires, in dem sich multilinguale SuS von monolingualen unterscheiden. Durch das vereinigte Sprachrepertoire können die Kompetenzen der SuS nicht voneinander getrennt behandelt werden, sondern müssen im Unterricht für ein erfolgreiches Lernen gemeinsam eingesetzt werden (García & Kleifgen, 2020). Diese positive Haltung gegenüber dem komplexen multilingualen Repertoire als Ressource für das (Sprachen-)Lernen, auch über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus, muss für den päd. TL-Ansatz gegeben sein (García et al., 2017).

Eine erfolgreiche päd. TL-*Stance* von Seiten der LKs setzt eine kritische Auseinandersetzung damit voraus, in welcher Weise und zu welchem Zweck Sprache im Klassenzimmer und in der Gesellschaft genutzt wurde (siehe Kapitel 0 zur Ideologisierung & Standardisierung). Des Weiteren wird ein Verständnis davon benötigt, warum und wie die Nationalsprachen konstruiert wurden und welche Auswirkungen dies für Spr. von Minderheitssprachen hatte und immer noch hat. Diese kritische Auseinandersetzung der Sprachkonzeption vonseiten der LKs soll im Anschluss auf die SuS übertragen werden. Sie sollen dazu ermutigt werden, Lehrmethoden und damit verbundene Ideologien zu hinterfragen, um auf kreative und fantasievolle Weise ihren eigenen individuellen multilingualen Raum in der zukünftigen Gesellschaft zu erschaffen (García & Kleifgen, 2020; Train & Kramsch, 2021). Ausgrenzende und unterdrückende Positionen wie „the only way to be British is to be an English (or possibly Welsh or Gaelic) speaker“ (Blackledge, 2004, S. 88) sollen aus dem Weg geräumt werden und Raum für Lebensrealitäten geschaffen werden, die vom augenscheinlichen Standard abweichen.

Während Williams' Ansatz noch ein ausreichendes Vokabular und passives Verständnis der „anderen“ Sprache von Seiten der LK forderte (Williams, 2002), muss dies im erweiterten TL-Verständnis nicht länger gegeben sein, sofern die LK sich der monolingualen Sprachproblematik bewusst ist und Raum für ein TL der SuS schafft – etwas, das vielen aufstrebenden TL-LKs nicht präsent ist (Pitkänen-Huhta, 2021). Dies betonten auch Hopp et al. (2021), in deren Studie sich die LKs auf Referenzgrammatiken, Wörterbücher und das sprachliche Wissen der SuS stützen. Es gibt jedoch auch Ansätze, die sich einer zusätzlichen (Hilfs-)Kraft im Unterricht bedienen, die ähnliche sprachliche Kompetenzen wie die SuS in den Unterricht einbringen kann (John, 2021). Die LK beteiligt sich in

einem Akt der sozialen Gerechtigkeit und bietet marginalisierten multilingualen SuS die Möglichkeit, ihr volles semiotisches Repertoire zu nutzen (García & Kleifgen, 2020). Weiterhin sehen sich viele LKs, die das päd. TL vertreten, selbst als Lerner*innen und zeigen sich den SuS auch als solche. LKs und SuS lernen gemeinsam miteinander und voneinander, und durch ein gemeinsames Sprachenlernen mit allen vorhandenen sprachlichen Ressourcen entsteht ein Gefühl der Gemeinschaft und Identifikation (Bredthauer & Dewitz, 2022). Durch grundlegende Kenntnisse der LK über metalinguistische Aspekte und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den verschiedenen Codes im Klassenzimmer kann auf der Basis des sprachpolitischen TL-Verständnisses gearbeitet werden, und Effekte über die Grenzen des eigenen Klassenzimmers hinaus können erzeugt werden (Fried & Gawlitzek, 2021). Um die pädagogische TL-Arbeit gewinnbringend im Unterricht umzusetzen, bedarf es einer tiefgreifenden Ausbildung und Qualifizierung der LKs über den Umgang mit den multilingualen Sprachkompetenzen der SuS und einem tiefgreifenden Verständnis über die sprachpolitischen Antriebe des TL-Verständnisses (mehr hierzu in Kapitel 4.2.1.6).

2.4.3 Design

Die zweite Säule des päd. TL-Ansatzes, das *Design*, beinhaltet die gemeinsame Integration der natürlichen kulturellen und sprachlichen Praktiken multilingualer SuS aus Familie, Schule und Gemeinschaft (García et al., 2017), ein lebensnahes Unterrichtskonzept, das die TL-Räume und Lebenswelten der SuS wertschätzt und für das Lernen nutzt. Laut García et al. (2017) beinhaltet eine Unterrichtskonzeption nach dem *TL-Design* außerdem eine sorgfältige Planung der Unterrichtselemente, wie den gezielten und vorüberlegten Einsatz von Material, Kontext, Sprache oder Zielsetzungen (siehe auch Ballinger (2015)). Auf der Basis dieser sorgfältigen Planung soll das *TL-Design* einen flexiblen Rahmen für alle Beteiligten im Klassenzimmer bieten und all diesen in gleichem Maße Inhalte und Unterstützung für einen fairen Lernprozess geben. Durch das *TL-Design* werden marginalisierte multilinguale SuS stärker in der Unterrichtsplanung beachtet und können als aktive Lerner*innen im Unterricht mitwirken (García & Kleifgen, 2020).

Um das päd. TL in den regulären Unterricht einzubinden, können multilinguale Elemente laut Hopp et al. (2021) relativ einfach mit regulären Klassenaktivitäten vermischt werden, und auf diese Weise alle SuS gleichermaßen durch die päd. TL-Aktivitäten aktiviert und motiviert werden. Um spezifischer auf die Unterrichtsgestaltung einzugehen, schlagen García und Kleifgen (2020) fünf Bereiche von Aktivitäten im Sinne des *TL-Designs* vor. Diese beinhalten die *Translanguaging Affordances* oder TL-

Affordanzen, Translanguaging Co-labor oder *TL-Zusammenarbeit*, die *Translanguaging Production* oder *TL-Produktion*, die *Translanguaging Assessments*⁷ und eine *Translanguaging Reflection* oder *TL-Reflexion*.

Die *TL-Affordanzen* beinhalten das Bereitstellen von multilingualen Print-, Video-, Audio- oder multimedialen Materialien oder das Einladen von Menschen aus verschiedensten Sprachgemeinschaften, die die SuS auf individuelle Weise als Ressource und Modelle nutzen können (García & Kleifgen, 2020). Die LK kann das TL der SuS beispielsweise durch den Gebrauch von multilingualen Büchern oder die Untersuchung von gesprochenen oder geschriebenen Texten außerhalb der offiziellen Unterrichtssprache, beispielsweise als Mentortexte⁸, unterstützen (García & Kleifgen, 2020). Des Weiteren können hier auch zweisprachige Wörterbücher, multilinguale Dialoge und traditionelle Texte aus anderen Kulturen eingesetzt werden, um den SuS einen Zugang zu Texten auf der Basis ihrer bestehenden Kompetenzen geben zu können (Bredthauer & Dewitz, 2022). Um von der Bildungspolitik vorgegebene Literatur in der Nationalsprache im Sinne des päd. TLs zu nutzen, kann an die Lektüre eine mündliche TL-Diskussion angegliedert werden, die den SuS einen zusätzlichen Zugang zum Text geben kann (García & Kleifgen, 2020). Hierbei ist es ebenso wichtig zu bedenken, mit welchen modalen Kompetenzen die SuS in den Unterricht eingegliedert werden: Sind diese bereits alphabetisiert oder beherrschen sie ihre Sprachkompetenzen ausschließlich in mündlichem Umfang? Sollte letzteres der Fall sein, können hier beispielsweise digitale Hilfsmittel eingesetzt werden, die mit Audiohilfen arbeiten (Bredthauer & Dewitz, 2022).

Die *TL-Zusammenarbeit* beinhaltet das Fördern und Ermutigen zum kollaborativem Arbeiten, mit dem die SuS gemeinsam auf einer sozialen Ebene Bedeutung schaffen und ihrer Stimme Gehör verschaffen können. Dadurch können die SuS die verschiedenen Positionen in der sozio-politischen Struktur von Schule und Gesellschaft kennen und annehmen lernen (García & Kleifgen, 2020). Durch kollaboratives Arbeiten erschaffen die SuS Werke über eine individuelle Bedeutungsgebung hinaus (Alshobaki, 2023; García & Kleifgen, 2020). Es werden nicht nur die Identitäten der einzelnen SuS gestärkt, sondern auch auf sozialer und gesellschaftlicher Ebene all die in der soziopolitischen Struktur

⁷ Auf die Herangehensweise einer angemessenen Beurteilung und Einstufung für multilinguale SuS nach dem päd. TL wird in dieser Arbeit nicht genauer eingegangen werden.

⁸ Mentortexte sind Texte, welche als Modelle genutzt werden können, um die Nutzung des TLs aufzuzeigen. Durch vielfältige TL-Beispiele aus der Sprachgemeinschaft können emergente multilinguale SuS dazu angeregt werden selbst TL-Texte zu verfassen (García & Kleifgen, 2020).

unterschiedlich positionierten Stimmen wahrgenommen und bedeutungsgebend im Unterricht unterstützt (Cekaite, 2022; Duarte, 2019). Durch das gemeinsame Arbeiten unterstützen sich die SuS nicht nur gegenseitig in ihren komplementären Fähigkeiten, es verbessern sich auch ihre (Lern-)Ergebnisse durch das Konzept der *Zone of Proximal Development* (García et al., 2017, S. 62), da ihnen die Möglichkeit gegeben wird, ihr gesamtes vorhandenes Sprachrepertoire mit ihren Mitschüler*innen zu nutzen.

Die *TL-Produktion* hat die Motivation eines wirkungsvollen Einsatzes der multimodalen TL-Ressourcen der SuS (z. B. sprachlich, schriftlich oder gestisch) und das Reflektieren über diese Texte unterschiedlichster Konventionen und Hintergründe. Dadurch wird das persönliche TL der SuS in einem akademischen Rahmen wahrgenommen und legitimiert (García & Kleifgen, 2020). Auch wenn in vielen Schulen eine monolinguale Standardisierung politisch erwartet wird, ist dennoch in vielen, besonders in multilingualen, schulischen Kontexten *Codeswitching* als „‘safe’ practice“ (García & Li, 2014, S. 57) und Norm in den Klassenzimmern wiederzufinden, die jedoch oftmals nicht weiter hinterfragt und erforscht wird (García & Li, 2014). Hier will das päd. TL ansetzen und diese als TL-Praktiken aktiv und bewusst verwenden. Die SuS sollen ihr komplettes multilinguales Repertoire zum Erfassen und Erarbeiten neuer Inhalte nutzen und ihre natürlichen, flexiblen und spontanen Sprachpraktiken im Unterricht verwirklichen können (Cenoz & Gorter, 2021). Durch die Einbeziehung ihrer multimodalen, multilingualen Lebenswelt bekommen sie die Chance, ihr gesamtes sprachliches Repertoire im Lernprozess zu nutzen und werden zu aktiven, selbstbewussten Agenten ihres eigenen Multilingualismus, die traditionelle Sprachpraktiken und obstruktive Ideologien hinterfragen (García et al., 2015; García & Kleifgen, 2020). Das Konzept der *Creativity*, das García und Li (2014, S. 66–67) hervorheben, wird aktiv im Unterricht für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der SuS genutzt. Hierzu gehört auch das translinguale Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören, das den SuS als Plattform für ihren natürlichen Sprachgebrauch und als reichhaltige Ressource dient, um Elemente der verschiedenen Codes des Klassenzimmers miteinander zu vergleichen (Cenoz & Gorter, 2021). Ebenso beinhaltet die *TL-Produktion* die Diskussion über unterschiedliche Sprach- und Lesekonventionen in verschiedenen Kulturen, Umgebungen oder Genres, wodurch Anlässe zum Austausch von Wissen und kommunikativen Strategien zwischen den multilingualen Spr. geschaffen werden (Cenoz & Gorter, 2015; García & Kleifgen, 2020; Wedin, 2021). Durch das diskursive Hinterfragen und Erschaffen von pluralen, multilingualen Texten und Sprach- und Schreibpraktiken wird die Verbindung der multilingualen SuS als Lesende und Schreibende zu ihren multilingualen und multimodalen

Kompetenzen verstärkt (García & Kleifgen, 2020). Sprachminorisierte SuS lernen, ihre Sprachkompetenzen als wertvolle Ressource anzusehen und einzusetzen (Hopp et al., 2021). Damit sie ihre multilingualen Fähigkeiten maximal nutzen können, muss diese Art zu lernen jedoch von der LK aktiv gefördert werden (Cenoz & Gorter, 2021), da, wie bereits beschrieben, die Institution Schule diese Praktiken lange Zeit untergraben hatte. Während die SuS außerhalb der Schule frei ihre eigenen TL-Räume kreieren, fällt dies im institutionalisierten Raum der Schule oft noch schwer, und so muss hier von der LK dieser Raum aktiv gegeben werden. Hierfür regt die LK die SuS auf multimodale Weise aktiv dazu an, das (im Alltag der SuS) natürliche TL im Unterricht zu nutzen, indem die Lehrkraft als Vorbild und Modell der TL-Sprachnutzung für die SuS fungiert (Beiler, 2021; García et al., 2015; García & Kleifgen, 2020; Guetzogi, 2023).

Die *TL-Reflexion* beinhaltet zuletzt das Zulassen eines Raumes für die Reflexion des eigenen Multilingualismus und der bedeutungsschaffenden Ressourcen für eine Entwicklung von Sprachbewusstsein und einer Auseinandersetzung mit Sprachkritik, um ein kritisches metasprachliches Bewusstsein zu erlangen (García & Kleifgen, 2020). An dieser Stelle kommt das Konzept der *Criticality* zutage (García & Li, 2014, S. 66–67). Neben der Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den sprachlichen Codes im Klassenzimmer (Bredthauer & Dewitz, 2022) wie sie in der *TL-Produktion* geschehen, scheinen diese Sprachvergleiche besonders dann erfolgsversprechend zu sein, wenn sich die SuS der Funktionalität ihrer multiplen sprachlichen Ressourcen bewusst werden und lernen, all ihre sprachlichen Mittel zielgerichtet einzusetzen (García et al., 2015; Gogolin & Tracy, 2021). Durch den in der Gesellschaft oft als niedriger angesehenen Status ihrer vorhandenen Sprachkompetenzen (verglichen mit der Nationalsprache des Landes) wird eine Diskussion über gerade diese Bedeutung der soziopolitischen Realität von Nationalsprachen für die Gesellschaft benötigt (Cenoz & Gorter, 2021). Es können beispielsweise Sprachenportraits eingesetzt werden, um die sprachlichen Kompetenzen der SuS wertzuschätzen und im Klassenzimmer sichtbar zu machen (Bredthauer & Dewitz, 2022). Des Weiteren liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Entwicklung eines metalinguistischen Sprachbewusstseins, um den multilingualen SuS Werkzeuge und Strategien an die Hand zu geben, von ihrem natürlichen TL zu profitieren und ihre multilingualen Kompetenzen zu verbessern und so ein nachhaltiges Sprachenlernen zu gewährleisten (Cenoz & Gorter, 2021). Da, wie Woll (2018) identifizierte, viele SuS ihre metalinguistischen Fähigkeiten nur auf der Ebene des Erkennens der zugrundeliegenden Strukturen, nicht aber auf einem Level des expliziten grammatikalischen Wissens über diese Strukturen anwenden, kann päd. TL die SuS mit einer TL-

Reflexion diese metalinguistischen Facetten ihres TLs noch bewusster machen. Das Verbinden und Verlinken von neuen zu bekannten Inhalten ist ein natürlicher Prozess, den das TL-*Design* zu nutzen versucht. Die SuS werden in der TL-*Reflexion* dazu ermutigt, ihr persönliches TL-Repertoire zielgerichtet und bedeutungsschaffend einzusetzen, um dieses aktiv und offen in der Gesellschaft zu vertreten (Cekaite, 2022; García et al., 2015).

2.4.4 Shifts

Die letzte Säule des päd. TL sind die TL-*Shifts*. Bereits im Vorfeld wurde oft auf die dynamischen, fluiden Eigenschaften des TL hingewiesen, die sich in den multilingualen Praktiken äußern. Diese natürlichen dynamischen Praktiken von multilingualen Spr. stehen im TL-Verständnis im Fokus, und es gilt, diese als solche in den Unterricht einzubinden, um die (sprachlichen) Kompetenzen der SuS wertzuschätzen (García & Kleifgen, 2020). Trotz oder gerade auf der Basis des zielgerichteten *Designs* muss ebenso den dynamischen Bewegungen des TLs nachgegangen werden, und der Unterricht der jeweiligen Situation angepasst werden (García et al., 2017). Anders als das *Design* sind diese Entscheidungen nie geplant, sondern müssen minutiös von der LK getroffen werden (Cenoz & Gorter, 2021), was, wenn erfolgreich, die Flexibilität und die Bereitschaft (*Stance*) der LK zeigt, den Unterrichtsfluss und die Sprachressourcen an die Bedürfnisse der SuS anzupassen, um diese aktiv am Unterricht zu beteiligen. Ein Beispiel für das Zusammenspiel von *Design* und *Shifts* geben Cenoz und Gorter (2021): Den SuS kann beispielsweise der Raum gegeben werden, die Bedeutung eines Wortes in einer anderen Sprache zu erfragen (spontaner *Shift* und nicht im Unterricht eingeplant). Die LK kann diese *Shifts* als Gelegenheit nutzen, die Erklärung auf das bereits Gelernte zu übertragen und die Episode eventuell sogar als Brücke zum nächsten geplanten Inhalt nutzen. LKs und SuS lernen gemeinsam mit- und voneinander, und eine bedeutungstragende Interaktion entsteht, die es zulässt, auf unterschiedlichste Art und Weise miteinander zu interagieren und zu lernen (García & Kleifgen, 2020).

Erfolgreiche *Shifts* sind nur durch eine offene und flexible *Stance*, eine Bereitschaft, voneinander und miteinander zu lernen, und ein effektives *Design* des Unterrichts möglich (García et al., 2017). Um ein erfolgreiches päd. TL in den Unterricht einzubinden, braucht es eine Implementierung aller drei Schritte: Zunächst bedarf es des geistigen Öffnens gegenüber neuen Methoden und Unterrichtsphilosophien und dem Loslösen von alten Ideologien, der *Stance*. Zweitens muss eine Unterrichtsplanung auf dieser Basis erfolgen, um allen Beteiligten im Klassenzimmer gerecht zu werden und die Ressourcen für eine erfolgreiche Nutzung des TLs zur Verfügung zu stellen, dem

Design. Nur wenn diese beiden Grundbausteine gegeben sind, kann es zu den nötigen *Shifts* im Klassenzimmer und auch in der Gesellschaft kommen, die allen Mitgliedern eine Stimme und einen Raum geben, die eigene Identität zu fördern und ihre Stimmen zu äußern. Das Wichtigste ist es zunächst, ein Umdenken unter Pädagogen anzustoßen, was ein fundamentales Hinterfragen des jetzigen ideologisierten Sprachverständnisses voraussetzt. Laut García und Li (García & Li, 2014) gibt es unter Wissenschaftler*innen bereits viele Ansätze, die dynamischen Sprachinteraktionen als gewinnbringend für den Unterricht anzusehen. Jedoch steht, wie bereits angesprochen, oft die L1 und die L2, der Bilingualismus oder das Codeswitching im Zentrum vieler Überlegungen, das nicht den vollständigen epistemologischen Umschwung zeigt, den das TL-Verständnis umfasst.

2.5 Kontroversen und empirische Befunde

Auch wenn viele Vertreter*innen des TL-Verständnisses in der Wissenschaft zu finden sind, wird TL bislang weiterhin kontrovers betrachtet. Auf theoretischer Ebene wird einerseits auf das Problem der zwei konkurrierenden Theorien von einerseits der Überzeugung eines einzigen vereinten Repertoires und andererseits der notwendigen Aufweichung der Grenzen zwischen den Nationalsprachen kritisiert (García & Lin, 2017). Des Weiteren besteht hier ebenso die Angst vor dem Verlust von Minderheitensprachen durch die Verwendung von TL. Auf empirischer Ebene haben neuere Studien zwar einerseits keinerlei Schädlichkeit von Bilingualität für die kindliche Entwicklung gefunden (Esser, 2006), die förderliche Nutzung von TL und/oder Mehrsprachigkeit im Unterricht ist jedoch aufgrund begrenzter Forschung noch stark umstritten (Brehmer et al., 2021; Gogolin & Tracy, 2021; Treffers-Daller, 2022).

Kritiker des TL stützen sich häufig auf die fehlenden empirischen Beweise für ein einheitliches linguistisches Repertoire von Mehrsprachigen, da einerseits die Abgrenzung zu vorheriger multilingualer Forschung nicht klar genug erscheint und diese Spr. andererseits sehr wohl zwischen verschiedenen (benannten) Sprachen unterscheiden (können) (Bhatt & Bolonyai, 2022; MacSwan, 2022). Auer (2022) führt hier beispielsweise an, dass durch das vereinte TL-Verständnis unabhängig von benannten Sprachen die komplexen, differenzierten Unterscheidungen, die über Jahre von bilingualer Forschung gemacht wurden, überschrieben werden (Auer, 2022). Auch liegen kaum empirische Studien für eine angemessene Unterstützung der DaZ-Lerner*innen in den Regelklassen vor (Plöger, 2022) und die Forschung zu direkten Effekten durch den päd. TL-Einsatz im Unterricht und die langfristigen Erfolge dieses ist bislang trotz der Nachfrage nach bi- und multilingualen

Bildungsprogrammen limitiert (Hopp et al., 2021). Brehmer et al. (2021) fanden ebenso keine Beweise eines generellen bilingualen Vorteils von „heritage bilinguals“ (Brehmer et al., 2021, S. 853) im Vergleich zu ihren monolingualen Mitschüler*innen beim Lösen von Aufgaben in unbekannt verwandten Sprachen. Und auch Hopp et al. (2021) fanden keine generellen Verbesserungen durch die Nutzung von päd. TL. Die hyperdiversen Sprachhintergründe in vielen Klassen machen es jedoch auch besonders schwierig, exakte und übergreifende Ergebnisse der Wirkungsweise des päd. TLs zu erhalten, die auf die individuellen SuS der heterogenen Klassen eingehen können (Vaish, 2020) und auch Gogolin et al. (2021) heben hervor, wie wichtig es ist, die unterschiedlichen Hintergründe aller SuS in den Blick zu nehmen.

Auch wenn bislang nicht genügend ausführliche Forschung betrieben wurde, kann „davon ausgegangen werden, dass (zuwanderungsbedingte) Mehrsprachigkeit unter günstigen Entwicklungsbedingungen hilfreich für das Lernen einer weiteren Sprache sein kann“ (Edele et al., 2020, S. 154). Auch Cenoz und Gorter (2021) verweisen auf mehrere Studien, bei denen Effekte von L1 und L2 auf den Erwerb einer L3, aber auch umgekehrte Einflüsse, beobachtet wurden. Gawlitzek-Maiwald und Tracy (1996) fanden in einer Fallstudie eine Bündelung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen in lexikaler und struktureller Hinsicht für die Lösung der gegebenen Probleme, was ein hohes metasprachliches Bewusstsein beweist. Diese Ergebnisse ähneln auch denen von Genesee (2022), der diese in seiner Studie jedoch auch auf die Existenz von differenziertem Sprachbewusstsein zurückführte, was dem TL-Verständnis eines vereinten Repertoires widerspricht. Flores (2019) nutzt dieses vorhandene Sprachbewusstsein, um die SuS zu eigenständigen Architekt*innen ihres TLs zu ermächtigen (siehe auch García et al. (2015)). Auch wenn die Verbesserung der sprachlichen Leistungen durch das päd. TL noch weit umstritten ist, hat ein Effekt dieses Ansatzes in vielen Studien positive Wirkung gezeigt: die Förderung der Identität und eine Verbesserung des Selbstbildes der multilingualen SuS durch die Wertschätzung und Nutzung der vorhandenen Sprachkompetenzen dieser (Alshobaki, 2023; Becker, 2016; Beiler, 2020, 2021; Block, 2015; Brandt, 2020; Cekaite, 2022; Charalambous, 2022; Creese & Blackledge, 2010; Duarte, 2019; Gogolin & Tracy, 2021; Jørgensen, 2008; Schwinge, 2017; Warren, 2021; Wedin, 2021; Wright & Baker, 2017).

Kapitel 3

Einbettung in den deutschen Kontext

Nachdem im Vorangehenden der Begriff des TL in seinen verschiedenen Facetten untersucht und die didaktische Theorie des Ansatzes erarbeitet wurde, gilt es nun diesen theoretischen Ansatz auf die Praxis zu übertragen. Um hierzu im Folgenden verschiedene Handreichungen der deutschen Bildungspolitik zu analysieren und das päd. TL in diesem deutschen Bildungsgefüge zu untersuchen, muss zunächst der Bildungskontext in Deutschland genauer definiert werden, um die verschiedenen Einflüsse und Umstände dieses Kontexts besser zu verstehen.

Dies wird, wie Leung und Valdés (2019) anführen, oft vernachlässigt. In vielen Untersuchungen wird fälschlich angenommen, die Umstände und Voraussetzungen des Sprachunterrichts seien allgemein universell und unabhängig von der soziokulturellen und politischen Umgebung, und neue Konzepte und Praktiken werden mit derselben Perspektive von einer Lernumgebung auf die andere übertragen (Leung & Valdés, 2019). Zur Definition dieses Kontexts geben Cenoz und Gorter (2021) einige Hinweise: Um zunächst den soziolinguistischen Kontext des spezifischen Sprachprogramms zu erschließen, muss untersucht werden, welche Sprachen in diesem involviert sind – welche Sprachen im spezifischen Umkreis der Schule, der Region, dem Bundesland oder Staat genutzt werden. Anschließend ist das national und international attribuierte Ansehen dieser involvierten Sprachen zu berücksichtigen und die institutionelle Unterstützung für diese auszumachen. Für die Untersuchung des Schulkontexts müssen außerdem die Zielsetzungen der Sprachpolitik, in die der Ansatz übertragen werden soll, erarbeitet und die vorhandenen Sprachkompetenzen von SuS und LKs, die Sprache(n) des Lehrplans und die (genutzten) Sprachen der Schule untersucht werden (Cenoz & Gorter, 2021). Da dies jedoch für jede Klasse im Einzelnen untersucht werden müsste, können in dieser Arbeit nicht all diese Aspekte untersucht werden und es muss von einigen Verallgemeinerungen ausgegangen werden.

„Translanguaging [...] als pädagogisches Verfahren [wurde] bislang vor allem in zweisprachigen Gruppen verwendet“ (Bredthauer & Dewitz, 2022, S. 174). Wie bereits erörtert, wurde das Konzept des TL zunächst im walisischen Raum entwickelt und anschließend im amerikanischen Raum ausgeweitet. In Wales, dem Geburtsort des TL, sind zwei Sprachen, Walisisch und Englisch, prominent (2021 gaben 96,7 % der walisischen Bevölkerung an, Englisch oder Walisisch zu sprechen (Office for National Statistics, 2022)), weshalb der ursprüngliche (päd.) TL-Ansatz auf ein bilinguales Umfeld mit zwei Landessprachen ausgerichtet wurde. Die USA sind in sprachlicher Hinsicht weitaus diverser

(2019 sprachen ein Fünftel der Bevölkerung eine andere Sprache als Englisch zu Hause (United States Census Bureau, 2022)) und eine offizielle Landessprache ist in den USA, als historisches Einwanderungsland mit großer Diversität, nicht vorhanden. Dennoch kommen beispielsweise García und andere ihrer Kolleg*innen ebenfalls aus einem zumeist bilingualen Umfeld (siehe beispielsweise García et al. (2017)), das aufgrund der großen lateinamerikanischen Bevölkerung die Sprachen Englisch und Spanisch umfasst (62 % derer, die zu Hause nicht Englisch sprechen, sprechen Spanisch oder Kreolspanisch (United States Census Bureau, 2022)).

3.1 Soziolinguistische Rahmenbedingungen

In Deutschland ist dieser Hintergrund ein grundsätzlich anderer. Neben der Amtssprache Deutsch, die laut dem Mikrozensus 2021 (Statistisches Bundesamt, 2023) 80 % der Bevölkerung zu Hause nutzen, sprachen 15 % der Bevölkerung vorwiegend oder gänzlich eine andere Sprache zu Hause – 15 % davon Türkisch, 13 % Russisch und 10 % Arabisch. Dies zeugt von einer sehr viel heterogeneren Sprachminderheit in Deutschland im Vergleich zu den Vereinigten Staaten, wenn auch der Anteil dieser geringer ist.

Migration hat in Deutschland eine lange Geschichte. Da die Region des heutigen Deutschlands im Zentrum des Kontinents angesiedelt ist, wurde sie bereits während des Dreißigjährigen Kriegs zur Zuwanderungsregion (Bundeszentrale für politische Bildung [bpb], 2021). Nach weiteren Migrationsbewegungen während der beiden Weltkriege ist eine der entscheidendsten Migrationen für die heutige Diversität in Deutschland wohl die Gastarbeiteranwerbung der 1950er und 1960er Jahre, mit der zunächst Arbeitskräfte und später auch die Familien dieser, beispielsweise aus der Türkei, Marokko oder Jugoslawien, nach Deutschland einreisten und teilweise auch blieben. Mit dem Ende des Kalten Kriegs wiederum gab es mehr und mehr Asylsuchende und sogenannte „Aussiedler“ aus Ost-, Ostmittel- und Südosteuropa die sich in Deutschland niederließen. 2015 erreichte die Migration nach Deutschland mit der „Flüchtlingskrise“ ihren Höhepunkt, mit Syrien als dem Hauptherkunftsland. 2019 kamen die Eingewanderten vor allem aus Bulgarien, Italien und der Türkei, und zuletzt 2022, durch den Krieg in der Ukraine, gab es außerdem Flüchtlingsbewegungen nach Deutschland aus diesen Kriegsgebieten (bpb, 2021). Mit diesem Hintergrund ist die Vielfältigkeit der Sprachen neben der offiziellen Landessprache nicht verwunderlich und „die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit [zählt] zu den größten Aufgaben des deutschen Bildungssystems“ (Holzer, 2022, S. 137).

Trotz dieser Vielfältigkeit ist die Amtssprache in Deutschland die deutsche Sprache, festgelegt durch das Verwaltungsverfahrensgesetz § 23 Amtssprache (VwVfG, 2023). Neben dieser gibt es in Deutschland sechs geschützte *Minderheitensprachen*, die unter anderem die Verwendung dieser vor Verwaltungsbehörden und den „Unterricht der Sprache und in der Sprache“ zusichern (Bundesministerium des Innern und für Heimat [BMI], 2023). Sprachen, die von anderen in Deutschland lebenden Minderheiten gesprochen werden, werden in der deutschen Bildungspolitik eher selten betrachtet. Die überwiegenden Fremdsprachenprogramme in den Schulen sind größtenteils auf europäische Nationalsprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch reduziert, die national und international ein hohes Ansehen innehaben. Eine ideologische Sprachhierarchie ist also im deutschen Raum fest etabliert. Der Ursprung dieses Ansatzes liegt (zumindest teilweise) im sogenannten *monolingualen Habitus* – einer tief verwurzelten Annahme, dass Nationen monolingual geprägt sind (Gogolin, 2013). Diese Annahme aus der Zeit der europäischen Nationenbildung prägte Deutschland auch in seiner Bildungspolitik. In deutschen Schulen wird (mit Ausnahme des Fremdsprachenunterrichts) auf Basis des monolingualen Habitus’ größtenteils die Nationalsprache als ausschließliche Unterrichtssprache verwendet und damit die Kenntnisse dieser Sprache von den SuS vorausgesetzt (Pitkänen-Huhta, 2021). Auch der Herkunftssprachenunterricht ist in sprachlicher Hinsicht ideologisch belegt. Nicht nur wird dieser durch ungleiche Rahmenbedingungen als außerschulischer Unterricht illegitimiert und in der Ideologie hierarchisch herabgestuft, auch die unterschwellige Annahme eines sprachlichen Defizites der SuS schwingt in einer außerunterrichtlichen Förderung mit (Flores, 2019). Aus diesem Grund wurde der Herkunftssprachenunterricht in den Schulen einiger Bundesländer bereits abgeschafft (Riehl, 2014). Trotz dieser ideologisierten Herabstufung des Herkunftssprachenunterrichts ist es wichtig alle Kompetenzen der SuS und damit die Mehrsprachigkeit dieser zu fördern, was beispielsweise über bilinguale Programme (Riehl, 2014) oder auch das in dieser Arbeit untersuchte päd. TL ermöglicht werden kann.

Esser bezeichnet Sprache als eine Ressource des Humankapitals, in die investiert werden kann und sollte, aber auch als ein Symbol, über das sich Spr. definieren können – ein Medium der Kommunikation und Transaktion und damit der Verständigung mit der Welt (Esser, 2006). Damit hat die Sprachbildung eine überaus große Bedeutung für die Integration. Doch während die deutsche Sprache im Fokus der Bildungspolitik liegt, bleiben viele der Sprachkompetenzen von SuS mit differierendem Sprachhintergrund auf der Strecke (Duarte, 2019). Bereits 2007 forderte die Bundesregierung im nationalen Integrationsplan „Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Defizit zu

betrachten“ (Holzer, 2022, S. 137; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung [BPA], 2007). Auch das Collège du France forderte bereits 1987 ob des „Wandels der sozialen Welt“ einen grundlegenden Bildungsreformentwurf (zitiert nach Gogolin, 2008, S. 6). Im monolingualen Verständnis von Deutschland bedeutet dies eine radikale Kluft zwischen dem monolingualen akademischen Standard und den neu entstehenden Sichtweisen auf die Nutzung und Wertschätzung von Sprache. Durch die zunehmende Globalisierung und Superdiversität⁹ weichen die tatsächlichen multilingualen Spracherfahrungen und sprachlichen Hintergründe der SuS immer weiter vom etablierten monolingualen Habitus ab. Es kommt zu immer größeren Passungsproblemen zwischen den Lebenssituationen der SuS und dem Bildungs- und Sprachverständnis der Bildungspolitik sowie der LKs, was für alle Parteien große Schwierigkeiten mit sich bringt (Braunagel, 2022). Die Bildungspolitik in Deutschland befindet sich momentan in einem Zwiespalt zwischen der Überzeugung, „dass gute Deutschkenntnisse ein Schlüssel für den Bildungserfolg von zuwanderungsbedingt Mehrsprachigen [...] sind“ (Edele et al., 2020, S. 154) und andererseits den Hinweisen dafür, dass starke vorhandene Sprachkompetenzen den weiteren Spracherwerb maßgeblich fördern können. Aufgrund der immer noch begrenzten Evidenz von Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg steht bis zum jetzigen Zeitpunkt noch keine endgültige Strategie für ein Sprachförderungskonzept für den DaZ-Unterricht fest (Edele et al., 2020) (mehr hierzu in Kapitel 2.5). Hier kann jedoch das päd. TL als ein möglicher Ansatz dienen, diese Differenz zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken.

3.2 Bildungskontext

Während das päd. TL die Interessen der mehrsprachigen Lerner*innen verfolgt und darum bemüht ist, ihre natürlichen Lebensrealitäten in den Unterricht einzubringen, stehen dieser oftmals die lang stehenden Entscheidungen und Richtlinien der politischen Entscheidungsträger*innen und Institutionen entgegen. Ihnen obliegt die Entscheidung zur Zielsetzung des Unterrichts, darunter auch, welche Sprachen Teil des Unterrichts sein sollen – Entscheidungen, die oft politisch und ideologisch motiviert und, wie bereits erarbeitet, in Deutschland zumeist monolingual ausgerichtet sind (Kunnan & Saville, 2021). Hierunter fallen sogar die Fremdsprachen, die gelehrt werden, welche in der Regel

⁹ Der Begriff der Superdiversität, geprägt von Jan Blommaert, hat seinen Fokus auf den sich ständig verändernden Migrationsmustern und der sprachlich-demografischen Vielfalt in westlichen urbanen Zentren, welche durch die neuesten Konsequenzen der modernen Globalisierung entstanden (May, 2022).

ausschließlich hohe Reputation besitzen. Minderheitssprachen, die im Klassenzimmer gesprochen werden, fallen hier meist nicht darunter (García & Li, 2014).

Laut dem Grundgesetz ist Schulbildung in Deutschland „Ländersache“, was bedeutet, dass alle Fragen der Schulen, der Bildung und der Ausbildung von jedem Bundesland einzeln geregelt werden (können) (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2021). Teilweise arbeiten diese in der Kultusministerkonferenz zusammen, und dem Bundesministerium obliegt die Verantwortung für die außerschulische berufliche Aus- und Weiterbildung. Des Weiteren arbeitet die Bildungspolitik auch mehr und mehr auf europäischer Ebene und erarbeitet hier Vorgaben, an denen sich die Bundesländer ebenfalls orientieren müssen. Durch diese aufgeteilte Verantwortung und Aufgabenübertragung kann auf die Umstände und Kontexte in den einzelnen Bundesländern einerseits einfacher eingegangen werden und Probleme auf niedrigerer Ebene angegangen werden. Für die Untersuchung des schulischen Kontexts bedeutet dies jedoch eine sehr viel größere Komplexität, da für eine umfassende Untersuchung die Sprachpolitik jedes einzelnen Bundeslandes ins Auge genommen werden müsste. Aus diesem Grund müssen für den Rahmen dieser Arbeit einige Abstriche gemacht werden, was einerseits Verallgemeinerungen über einen deutschen Kontext im Allgemeinen und andererseits die Beobachtung von nur wenigen ausgewählten Bundesländern mit sich bringt.

Um den Kontext des Sprachunterrichts genauer zu definieren, geben Leung und Valdés (2019) in Tabelle 1 ein Schema vor (2019, S. 351–352). Da dieser Artikel im mehrheitlich englischsprachigen Kontext geschrieben wurde, muss das Schema auf den Kontext mit der Mehrheitsprache Deutsch übertragen werden. Der DaZ-Unterricht in Deutschland fällt hierbei unter die Kategorie „Language Instruction Directed at Minority Learners“ (Leung & Valdés, 2019, S. 351). Die allgemeinen Ziele für diese Kategorie sind die Bildungsförderung nach Vorgaben der Bildungspolitik, der Aufbau von sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, um im deutschsprachigen akademischen Kontext erfolgreich zu lernen und (besonders in den Integrationskursen) die Lerner*innen auf die staatlichen Sprachprüfungen vorzubereiten.¹⁰ Die Zielsetzungen der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer werden an späterer Stelle über die Analyse der Bildungsdokumente erarbeitet. Allgemeine Kursziele für den außerschulischen DaZ-Unterricht sind

¹⁰ Staatliche Prüfungen gibt es für den DaZ-Unterricht an Schulen im Allgemeinen nicht. Die Sprachstände werden größtenteils von den Schulen und den in den Klassen tätigen LKs individuell erhoben.

jedoch, laut der „Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler“ auf Deutsch als alleinige Zielsprache ausgerichtet:

§ 3 Ziel des Integrationskurses

- (1) Der Kurs dient der erfolgreichen Vermittlung [...] von ausreichenden Kenntnissen der deutschen Sprache [...]
- (2) Über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache nach Absatz 1 Nr. 1 verfügt, wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen [...]). (IntV, 2023, §3 1,2)

Ziel der Integration von Zuwander*innen in Deutschland und des DaZ-Unterrichts ist damit grundsätzlich zunächst eine „*sprachliche Assimilation* an den Aufnahmekontext [Herv. im Original]“ (Esser, 2006, S. 15). Dies spiegelt sich auch allgemein in den Schulen wider: Zwar werden in der zunehmend globalisierten Welt multilinguale Kompetenzen als immer bedeutsamer angesehen, und es gibt erste politische Ansätze, die Mehrsprachigkeit der SuS zu nutzen und ihre natürlichen Sprachmuster im Unterricht widerzuspiegeln. Dennoch ist in Deutschland trotz der staatlichen Forderung zur Förderung von Mehrsprachigkeit (BPA, 2007) weiterhin die Zielsprache der Schule das Deutsche. Durch den monolingualen Habitus und die nur schwer veränderbaren politischen Vorgaben sowie die Einstellungen der LKs ist auch die Unterrichtssprache zumeist immer noch monolingual.

Aus diesem Grund sind die sprachlichen Voraussetzungen, mit denen die SuS in die Schule eintreten, essenziell für den Erfolg in der Schule, und SuS, die keine oder wenige Kompetenzen in dieser Unterrichtssprache besitzen, haben einen offensichtlichen Nachteil. Besonders der Fachunterricht stellt hierbei eine große Herausforderung für die SuS dar, da sie sich neue Inhalte sprachlich und fachlich zugleich erschließen müssen (Brandt, 2020). Durch die (sprachliche) Superdiversität sind an deutschen Schulen große Leistungsdisparitäten zwischen SuS unterschiedlicher Herkunft erkennbar – abhängig nicht nur von der jeweiligen Migrationserfahrung der Familie und dem sprachlichen Hintergrund, sondern auch vom sozioökonomischen Status und dem elterlichen Bildungsstand (Brandt, 2020). Zusätzlich tragen auch die unterschiedlichen Bildungssituationen in den Herkunftsländern weiter zu den ungleichen Ausgangslagen der SuS bei, basierend auf unterschiedlichen Bildungssystemen und den unterschiedlichen (Fremd-)Sprachlernerfahrungen der SuS (Braunagel, 2022; Vaish, 2020). SuS kommen nicht nur mit unterschiedlichsten Migrationserfahrungen, sondern auch mit unterschiedlichsten schulischen Vorbildungen in der Schule an: Während einige bis zu ihrem Umzug

nach Deutschland kontinuierlich auf angemessenem Niveau beschult wurden, haben andere einen langen Weg mit oft inkonsistenter und variierender schulischer Bildung hinter sich, was sich auch am ungleichen Alphabetisierungsgrad (auch in verschiedenen Schriftsystemen) zeigt. Diese Kompetenzdifferenzen zwischen SuS mit und ohne Zuwanderungshintergrund bleiben oft bis zum Ende der Schullaufbahn bestehen (Edele et al., 2020).

Oft kommt es zusätzlich, auch durch fehlende Kompetenz in der „Landessprache“ des Aufnahmelandes, zur „Entstehung und Verfestigung von ethnischen Schichtungen in so gut wie allen Aufnahmeländern“ (Esser, 2006, S. i) von zugewanderten Gruppen. Durch fehlende sprachliche Kenntnisse und den Antrieb der Gruppenidentität entwickeln sich sprachliche und kulturelle Enklaven, in denen die Zugewanderten ihr mitgebrachtes sprachliches Kommunikationsrepertoire in (nahezu) allen Lebensbereichen nutzen können, ohne auf die Landessprache zurückgreifen zu müssen, was die Motivation zum weiteren Spracherwerb zusätzlich schwächt. Des Weiteren sind auch die Antriebe zum Spracherwerb der neuen Sprache vielfältig: Während für einige Familien der Aufenthalt in Deutschland eine langfristige Perspektive hat, was die Motivation zum Lernen verstärkt, sind andere SuS nur auf der „Durchreise“, planen bald schon wieder in ihr Heimatland zurückzukehren oder kehren häufig und auch für längere Abschnitte dorthin zurück. Dennoch werden diese SuS mit ihren unterschiedlichen Motivationen im Unterricht von Außenstehenden oft gleich behandelt und auf gleicher Weise im Unterricht beschult (Flores & Rosa, 2015).

Während die SuS in sprachlich „superdiversen“ Kontexten aufwachsen (Holzer, 2022), ist der Sprachhintergrund der LK meist sehr viel geringer, und auch wenn die LK gemeinsame Sprachkompetenzen mit einer Gruppe der SuS haben sollte, ist es dennoch unmöglich, besonders zu Beginn des Lernprozesses eine gemeinsame Referenzsprache mit *allen* anwesenden SuS zu finden, wie es im Fremdsprachenunterricht der Fall ist. Im päd. TL-Ansatz ist jedoch eine gemeinsame Referenzsprache zwischen SuS und LK nicht zwingend notwendig. Vielmehr wird auf die vorhandenen kommunikativen und multimodalen Kompetenzen der SuS gesetzt und durch diese Praktiken die Fähigkeiten in der gemeinsamen Referenz- und Zielsprache ausgebaut (siehe Kapitel 2.4.2). Im Allgemeinen sind die „Lehrkräfte [...] mehrsprachigkeitsdidaktischen Methoden gegenüber generell aufgeschlossen und erachten ihren Einbezug in den Unterricht für sinnvoll, aber ihnen fehlen Ideen zur konkreten Umsetzung im Unterricht“ (Bredthauer & Dewitz, 2022, S. 161). Vorhandene (deutsche) Sprachkenntnisse der SuS werden oft „als selbstverständlich angesehen[,] und wenn die Kommunikation mit mehrsprachigen Schüler*innen schwierig ist, gibt es keine Ansatzpunkte, wo und

wie man die Schüler*innen unterstützen könnte“ (Fried & Gawlitzek, 2021, S. 122–123). Durch eine unzureichende Ausbildung entsteht also in vielen Fällen eine Diskrepanz zwischen den positiven Haltungen der LKs zu multilinguaem Unterricht und der durchgeführten, eher monolingualen Unterrichtspraxis. Aus diesem Grund ist es für die Hochschulen unabdingbar, zukünftige LKs fachgerecht auf die (neuen) multilingualen Realitäten im Klassenzimmer vorzubereiten und ihnen die benötigten Methoden an die Hand zu geben (Brandt, 2020; Fried & Gawlitzek, 2021; Gogolin & Tracy, 2021; Vaish, 2020). Mit der Einbeziehung eines mehrsprachlichen oder päd. TL-Ansatzes in der Ausbildung kann ebenfalls bereits vorhandenen negativen Sprachideologien der werdenden LKs entgegengetreten werden (Guczogi, 2023).

3.3 Theoretische Grundlagen für den deutschen Kontext

Bevor im Folgenden die Bildungsdokumente zum DaZ-Unterricht in Deutschland analysiert werden, muss zunächst noch ein kurzer Blick auf den spezifischen theoretischen Hintergrund der (DaZ-)Pädagogik in Deutschland geworfen werden. Wenn auch das Konzept des päd. TL in Deutschland noch nicht großflächig und tiefgreifend in der deutschen Bildungspolitik und Didaktik angekommen ist, sind dennoch in den letzten Jahren (theoretische) Ansätze entstanden, Mehrsprachigkeit mehr und mehr in den Unterricht einzugliedern. Ein Beispiel hierfür ist Rita Zellerhoffs *Didaktik der Mehrsprachigkeit* (2009), in der Konzepte wie „Mehrsprachigkeit als Recht auf Selbstverwirklichung“, „Handlungsorientierung und Autonomie“, „Einbezug des Sprachwissens mehrsprachiger Kinder“ oder „Multikulturelle Auswahlkriterien für Kinder und Jugendliche“, die ebenfalls zentrale Konzepte des päd. TLs sind, eine Rolle spielen. Ein weiterer Schwerpunkt, auf den in der deutschen Bildungspolitik gesetzt wird, ist der sprachensible Fachunterricht. Auch hier kann der päd. TL-Ansatz eingesetzt werden, um das benötigte Wissen geplant über multilinguale Sprachkanäle zu überbringen und die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS zu nutzen, anstatt dieses ausschließlich über eine gemeinsame standardisierte Unterrichtssprache zu vermitteln (Wedin, 2021). Wie bereits erwähnt, soll eine Thematisierung der Mehrsprachigkeit im Fachunterricht allerdings nicht im Fokus der Arbeit stehen.

Während laut Swain und Lapkin (2013) SuS ihre L1 (oder ihr vorhandenes Repertoire) zu Beginn an noch als überaus wichtiges psychologisches Werkzeug zum Spracherwerb sehen sollten, sollte diese L1 jedoch im weiteren Erwerb und erhöhter Kompetenz der Ln immer weniger genutzt werden (Swain & Lapkin, 2013). Stattdessen sollten die SuS für ein erfolgreiches Lernen dazu ermutigt werden, die

erzielte L_n so oft wie möglich einzusetzen. Auch wenn dieser Ansatz nicht vollständig dem päd. TL-Ansatz entspricht, da hierbei klar zwischen verschiedenen (National-)Sprachen unterschieden wird und die Hervorhebung einer Sprache im Unterricht klar dargestellt wird, könnte dies doch einen Ansatz für den deutschen Kontext bieten. Die allgemeine Zielsetzung für den DaZ-Unterricht ist der Erwerb der deutschen Nationalsprache. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das TL-*Design*, besonders in den ersten Stadien, nicht innerhalb des Klassenzimmers für den Lernprozess genutzt werden kann und päd. TL als Gerüst für den Zielspracherwerb dienen kann, wie es Vaish (2020) oder Wang (2019) vorschlagen. Verwandt mit diesem Ansatz ist auch das *bilinguale Bootstrapping*, bei dem „language A fulfills a booster function for language B“ (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy, 1996, S. 903) und das den SuS eine zeitweilige Entlastungsstrategie bietet (Gawlitzeck-Maiwald & Tracy, 1996).

Während der Begriff des TL in Nordamerika in den letzten Jahren weite Verbreitung gefunden hat, wird im europäischen Kontext vermehrt der *Plurilingualismus* (PL) in den Fokus genommen. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER)¹¹ beschreibt beispielsweise diverse Vermögensdeskriptoren für die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz (Kunnan & Saville, 2021). Auch im PL gibt es das Verständnis eines multilingualen Repertoires, das alle linguistischen Fähigkeiten der Spr. umfasst, und das ebenso wenig den vollendeten Spracherwerb auf dem Niveau des Muttersprachlers zum Ziel hat (Kunnan & Saville, 2021). Die multilingualen Realitäten der gegenwärtigen Gesellschaft sollen in den Blick gefasst werden und die verschiedenen Sprachen nicht länger separat voneinander, sondern in Beziehung zueinander mit Augenmerk auf die existierenden Kompetenzen des Lerners unterrichtet werden. Auch Hopp et al. (2021) verweisen hier auf die bilingualen Vorteile, die eine PL-Fremdsprachenbildung mit sich bringt, wenn diese die Minderheitssprachen in den Unterricht einbringt, um damit das Fremdsprachenlernen zu erleichtern (Hopp et al., 2021). Des Weiteren werden die multilingualen Spr. als selbstständige Agenten ihrer sprachlichen Kompetenzen und Sprachpraktiken angesehen und ihr Sprachbewusstsein erweitert (Hoskyn & Moore, 2022). Wird dieser Standpunkt jedoch genauer in den Blick genommen, fällt sofort auf, dass es hierbei einen gewissen Unterschied zum Verständnis des TL gibt: Hopp et al. sprechen hier weiterhin von Minderheitssprachen und Bilingualität und von einer Fremdsprache, die erlernt wird oder

11 Der GER erfüllt neben einer Grundlage für die Ausarbeitung von Leitlinien für Sprachprogramme in ganz Europa die Aufgabe Kommunikationsbarrieren zwischen den Bildungssystemen Europas zu überwinden und Niveaustufen für das Sprachenlernen zu bestimmen. Er muss jedoch je nach Kontext neu interpretiert und angepasst werden, da er kein normatives Instrument darstellt (Linguistic Integration of Adult Migrants, 2016).

werden soll. Wie bereits herausgearbeitet, ist aber gerade dieses Trennen von „Eigen“- und Fremdsprachen und das Nennen von verschiedenen Nationalsprachen das, worauf das sprachpolitische TL-Verständnis abzielt und was es ablehnt. In der folgenden Analyse muss streng auf diese Differenzierung zwischen den Wortlauten geachtet werden, da diese Unterscheidung grundlegende sprachpolitische Konsequenzen mit sich zieht.

Kapitel 4

Untersuchung und Analyse

Nachdem im vorherigen Kapitel der Kontext der Analyse genauer beschrieben wurde, sollen nun auf dieser Basis offizielle deutsche Bildungsdokumente genauer untersucht und mit dem Konzept des päd. TL verglichen werden. Diese Analyse wird außerdem von ausgesuchten Studien unterstützt, die das päd. TL erforscht und positive Ergebnisse hierzu gefunden haben. Dies stellt die Basis für die anschließende Diskussion dar, die die tatsächliche Anwendung im DaZ-Unterricht in Deutschland thematisieren wird.

Der Lehrplan, je nach Bundesland auch bekannt als Bildungsplan, Rahmenplan, Curriculum oder Ähnliches, dient der Festlegung staatlicher Regelungen über Unterrichtsinhalte und -ziele, schreibt jedoch keine verbindlichen Methodiken für den Unterricht vor (Adolph, 2015). Damit dient dieses Bildungsdokument einerseits als Orientierungs- und Anregungsfunktion für die Lehrkraft, andererseits besitzt es auch eine Legitimationsfunktion, um der Öffentlichkeit gegenüber Rechenschaft für die Inhalte, Ziele und Prinzipien des Unterrichts abzulegen. Der Lehrplan hat dadurch neben der Orientierung für den Unterricht eine hohe politische Motivation und ist eng verknüpft mit den ideologisch-politischen Hintergründen der Bildungsgeschichte (Mayo, 2015). Die Handreichung dagegen, als zweites Dokumentenformat in der Analyse, gibt sehr viel explizitere Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung und hat mit der alleinigen Zielgruppe der durchführenden LKs eine geringere ideologische Motivierung (Adolph, 2015).

4.1 Auswahl der Bildungsdokumente

Die Sprachbildung für Integrationskurse für Erwachsene ist durch das staatliche Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geregelt und allgemeingültig für Deutschland. Zu diesem Zweck erschien 2016, veröffentlicht vom Goethe-Institut, das „Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF] et al., 2016) als Richtlinie für Integrationskurse in Deutschland. Diese wird die erste der zu untersuchenden Unterlagen darstellen. Auch wenn hier eine erwachsene Zielgruppe von Lerner*innen unterrichtet wird, lassen sich dennoch viele der Hinweise und Ansätze auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen übertragen. Das BAMF-Rahmencurriculum stellt offen heraus, dass es nicht den Anspruch eines Lehrplans besitzt, sondern lediglich „maximal mögliche Lernziele auf[weisen]“ (BAMF et al., 2016, S. 5) will. Somit

richtet es sich „vorrangig an Prüfungsentwickler, Lehrbuchautoren und Kursplaner [...] [und e]rst in zweiter Linie richtet es sich an DaZ-Lehrkräfte“ (BAMF et al., 2016, S. 5). Des Weiteren ist das Rahmencurriculum eine der älteren Erscheinungen, die in dieser Arbeit bearbeitet werden, weshalb hier die neuesten Forschungserkenntnisse weniger Beachtung finden (können). Trotz all dieser Aspekte wurde dieses Dokument in die Analyse mit einbezogen, da es das einzige bundesweit gültige Bildungsdokument ist, das während der Recherche gefunden wurde.

Die einzelnen Bundesländer tragen selbst die Verantwortung für den Unterricht in den Schulen, und so erscheinen für jedes Bundesland individuell erarbeitete Lehrpläne für die Vermittlung von DaZ, die durch verschiedene Institutionen veröffentlicht werden. Diese sind auf der Webseite des deutschen Bildungsservers „Lehrpläne und Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache“ (Deutscher Bildungsserver, 2024) verzeichnet. Um die Bandbreite dieser Dokumente einzugrenzen, werden für die Zwecke dieser Arbeit ausschließlich die Erscheinungen der letzten fünf Jahre berücksichtigt. Somit verbleibt die Untersuchung der Bildungsdokumente der Bundesländer Baden-Württemberg (BW), Bayern (BY), Hamburg (HH), Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Thüringen. Die „Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ (Landesamt für Schule und Bildung, 2019, 2024a, 2024b) des sächsischen Landesamts für Schule und Bildung werden aus den zu untersuchenden Dokumenten ausgenommen, da sie größtenteils Hinweise zur sprachlichen Diagnostik der SuS enthalten, die in dieser Arbeit nicht thematisiert wird. Aufgrund des begrenzten Umfangs und mangelnder Kapazitäten dieser Arbeit musste weiterhin systematisch eingegrenzt werden. Daher fallen ebenso die Lehrpläne Thüringens für allgemeinbildende Schulen (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2021, 2022), die Empfehlungen Nordrhein-Westfalens zum „Deutschlernen in der Primar- und Sekundarstufe I“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020) sowie der „Rahmenplan Sprachbildung für die schulartunabhängige Orientierungsstufe, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II“ (Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern & Sprachbildung M-V, 2023) und die jeweils dazugehörigen Begleitmaterialien aus der Analyse.

Diese wird sich neben dem Rahmencurriculum des BAMF auf die folgenden Erscheinungen stützen: Für das Bundesland BW werden der Orientierungsrahmen für Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg „Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [KM], 2019b) sowie das dazugehörige Curriculum (KM, 2019a) untersucht. Diese Auswahl begründet sich einerseits auf der regionalen Vertrautheit mit dem Bundesland, das mein

aktueller Wohn-, Arbeits- und Studienort ist. Andererseits wurden diese Dokumente auch aufgrund des Titels ausgewählt, da hier ein Bezug zur Mehrsprachigkeit offen herausgestellt wird. An den BW-Orientierungsrahmen angegliedert sind die beiden Handreichungen „Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule“ (Landesinstitut für Schulentwicklung [LS], 2016a) und „Viele Sprachen – eine Schule: Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I“ (LS, 2016b). Diese erschienen zwar vor mehr als fünf Jahren, auf sie wird jedoch im Orientierungsrahmen so oft hingewiesen, dass eine Einbeziehung dieser unumgänglich ist. Neben dem eher politisch motivierten Orientierungsrahmen und seinem Curriculum stehen damit für die Analyse ebenso zwei handlungsorientierte Handreichungen zur Verfügung. Dies könnte aufgrund der unterschiedlichen Intentionen und Zielsetzungen der Dokumente zu vielschichtigen Ergebnissen führen.

Des Weiteren werden die hamburgischen „Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung [BSB], 2018) zur Untersuchung herangezogen, da zwei der drei daran angegliederten Bildungspläne für „Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen“, für die Stadtteilschulen (STS) und die Sekundarstufe I (Sek I), im Einreichungsjahr dieser Arbeit, 2024, neu aufgelegt wurden (Freie und Hansestadt Hamburg [HH] & BSB, 2024a, 2024b). Diese beiden Bildungspläne unterscheiden sich jedoch, mit Ausnahme von einigen Rechtschreibänderungen, nicht voneinander. Der dritte der Bildungspläne, „Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen“ (HH & BSB, 2022) für die Grundschulen (GS) Hamburgs, stimmt ebenfalls in einigen Passagen mit den erstgenannten wortwörtlich überein. Durch die kürzliche Veröffentlichung der Dokumente kann von einer größeren Einschließung der aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse in dieses Dokument ausgegangen werden, was der Grund für die Einbeziehung dieser Dokumente in die Analyse ist. Da für dieses Bundesland keine handlungsorientierte Handreichung zur Verfügung steht, sondern ausschließlich die politisch motivierten Bildungspläne und der allgemeingültige Rahmenplan, können an dieser Stelle Ergebnisse mit größerer ideologisch motivierter Zielsetzung erwartet werden.

Das dritte Bundesland, dessen offizielle Bildungsdokumente analysiert werden, ist der Freistaat Bayern. Dieser hat jedoch keine Veröffentlichungen in Form von Dokumenten, sondern eine Webseite, den „LehrplanPLUS DaZ“ für GS (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München [ISB München], 2024c) und Mittelschule (MS) (ISB München, 2024d), was mit diesem ein anderes Medium und damit Diversität in die Analyse einbringt. Auch zu diesem Lehrplan gibt es beigefügte Fachprofile für DaZ für die GS (ISB München, 2024a) und MS (ISB München, 2024b), die weitere

Erläuterungen bieten. Basierend auf der Natur der Webseite kann auch hier von einer relativen Aktualität ausgegangen werden, was ein weiterer Grund für die Auswahl dieses Dokuments war. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass der Umfang der BY-Dokumente im Vergleich zu den Bildungsdokumenten der anderen Bundesländer deutlich geringer ist, was zu einer geringeren Ergebnisvielfalt führen könnte. Ebenso findet sich in diesen Dokumenten keine Handreichung, sondern nur die politisch motivierteren Lehrpläne und Fachprofile, die die gesamte Öffentlichkeit ansprechen. Dies lässt erneut vermehrt ideologisch-politische Ergebnisse erwarten.

Im Hinblick auf die ausgewählten Dokumente ergibt sich eine große Bandbreite über verschiedene Medien, Veröffentlichungsformen und Zielgruppen, was einer diversen Analyse zugutekommt. In den analysierten Dokumenten finden sich einerseits politisch orientierte Lehrpläne, die sich an eine heterogene Gruppe von Angesprochenen richten, sowie die Handreichungen, die vermehrt explizite Handlungsvorschläge für die LK bieten. Des Weiteren kann die Analyse neben den feststehenden veröffentlichten Dokumenten aus der Webseite des BY-LehrplanPlus‘ schöpfen, der ein flexibleres Potenzial für (inhaltliche und aktualisierte) Anpassungen bietet. Zuletzt findet sich eine große Bandbreite der Zielgruppen der Bildungsdokumente, die von der Erwachsenenbildung über verschiedene Schulformen bis hin zur Grundschule reicht.

4.2 Dokumentenanalyse

Die folgende Analyse orientiert sich an den drei Bereichen *Stance*, *Design* und *Shift* des päd. TLs von García et al. (2017), auf die bereits in Kapitel 2.4 eingegangen wurde. Für einen besseren Überblick wurden die Bildungsdokumente zunächst detailliert durchgearbeitet und Auszüge, die sich auf TL und Mehrsprachigkeit im weiteren Sinne beziehen, herausgearbeitet und kategorisiert. Die Auswahl der kategorisierten Auszüge ist im Anhang der Arbeit zu finden. Auch wenn in dieser Arbeit Wege gefunden werden sollen, den päd. TL-Ansatz in den Bildungsdokumenten wiederzufinden, auszubauen und einzuarbeiten, kann dies aufgrund begrenzter Ressourcen und der wissenschaftlichen Einschränkungen der qualitativen Analyse (kleine Stichprobengröße, Voreingenommenheit und Verzerrung durch Vorauswahl, Subjektivität) nicht abschließend getan werden. Auch die zuvor erwähnte Kategorisierung der Auszüge ist nicht als endgültig zu betrachten, da viele dieser in mehreren Kategorien einen Platz finden würden.

4.2.1 *Stance*: Einstellungen in den Dokumenten

Die TL-*Stance* als erste der drei Säulen des päd. TLs beinhaltet eine sprachpolitisch kritische Reflexion des Sprachgebrauchs in Schule und Gesellschaft. Die SuS sollen dazu ermutigt werden, eigene und fremde Sprachgebräuche kritisch zu hinterfragen. Um dies zu gewährleisten, hat die LK die Aufgabe, die natürlichen TL-Sprachgebräuche und multimodalen Ressourcen der SuS im Unterricht zielführend einzusetzen und zu fördern sowie deren Selbstbewusstsein und Identität zu stärken. Das Ziel ist es, alle SuS gleichermaßen am Unterricht teilhaben zu lassen und diese individuell zu fördern.

4.2.1.1 Zielsetzungen

Während im vorangegangenen Kapitel die Zielsetzungen der allgemeinen deutschen Bundespolitik in den Blick genommen wurden, werden nun auch die Zielsetzungen der einzelnen Bildungsdokumente betrachtet, um den päd. TL-Ansatz in die unterschiedlichen Kontexte und Gegebenheiten der verschiedenen Richtlinien einzubetten. Das Ziel des BAMF-Rahmencurriculums für den Integrationskurs „ist die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit“ (BAMF et al., 2016, S. 6, 15) auf Basis der Zielsetzung der Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen (siehe Kapitel 3.2). Ebenso sollen die Werte und Normen der Lerner*innen mit dem Ziel der Gesellschaftsteilhabe gestärkt werden (BAMF et al., 2016, S. 6). Multilinguale, sprachpolitische Zielsetzungen, wie sie im sprachpolitischen TL-Verständnis zum Ziel gesetzt werden, die für den Spracherwerb ebenso gewinnbringend wie für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Reflexion zwischen Kulturen sein können, werden in diesem Dokument allerdings nicht besprochen.

In den BW-Bildungsdokumenten findet sich einerseits die Zielsetzung eines „Aufbau[s] von bildungssprachlichen Kompetenzen“, die, wie in Kapitel 2.3.4 beschrieben, die multilingualen Sprachpraktiken von SuS delegitimieren. Des Weiteren findet sich hier auch eine Betonung des „sprachsensiblen Fachunterrichts [...] im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung“ (KM, 2019b, S. 26). Dieser strebt einen Fokus auf den Spracherwerb nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen schulischen Fächern an, um „die gestellten Arbeitsaufträge an die sprachlichen Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen“ (LS, 2016b, S. 54). Auch hier könnte allerdings ein pädagogischer Ansatz im Sinne des erweiterten TL-Verständnisses eingearbeitet werden, um die vorhandenen multilingualen Sprachkompetenzen aller SuS effektiver für das Lernen zu nutzen. Die BW-Handreichung GS hebt außerdem die Aufgabe einer sprachlichen „Partizipation am privaten

und gesellschaftlichen Leben“ (LS, 2016a, S. 7) hervor. An dieser Stelle könnten die sprachpolitischen Zielsetzungen des TL-Verständnisses angesiedelt werden und die SuS als aktive sprachpolitische Agenten für ihre individuellen multilingualen Sprachpraktiken gestärkt werden. Zuletzt erkennt das BW-Orientierungsrahmen-Curriculum jedoch auch die im Dokument vorhandenen Defizite an: Es „können mit dem vorliegenden Curriculum lediglich Schülerinnen und Schüler adressiert werden, die im Herkunftsland eine Schulsozialisation erfahren haben und alphabetisiert wurden“ (KM, 2019a, S. 4). Das bedeutet auch, dass oftmals nicht auf nötige Alphabetisierungsmaßnahmen eingegangen werden kann und nicht alle vorhandenen Defizite in der Schule und im Deutschunterricht kompensiert werden können (LS, 2016b, S. 137). Durch die Einbeziehung aller vorhandenen sprachlichen und multimodalen Kompetenzen könnte diesen Mängeln im Unterricht mithilfe des päd. TLs entgegengewirkt werden.

In der HH-Rahmenverordnung werden zunächst die Ziele im „Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz“ zur Teilnahme am Regelunterricht und der „Vermittlung von Lernformen und Arbeitstechniken sowie Werten und Normen“ (BSB, 2018, S. 6) festgesetzt. Auch hier liegt der Fokus auf einer Sprachkompetenz der deutschen Nationalsprache, was entgegen den sprachpolitischen Zielen des päd. TLs steht. Dieser Fokus auf der deutschen Sprache ist auch in allen drei HH-Bildungsplänen zu finden (siehe Auszüge 1.10.18 und 1.10.19). Allerdings nimmt der HH-Bildungsplan GS auch einen „bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt“ (HH & BSB, 2022, S. 6) und Mehrsprachigkeit auf der Basis des GER in den Fokus und setzt als „übergeordnetes Ziel[,] de[n] Aufbau plurilingualler Kompetenz“ (HH & BSB, 2022, S. 19). Hier sind, insbesondere mit dem Einbezug des PL, Ansatzpunkte für den Einbezug der päd. TL-*Stance* und deren Sprachpolitik gegeben.

Zuletzt findet sich auch in den BY-Fachprofilen eine Betonung auf der Bedeutung von Sprache, da „Sprachverstehen und Sprachhandlungsfähigkeit [...] grundlegend für die Entwicklung zu einem selbstbewussten, sozial aktiven und an Bildung interessierten Menschen“ (ISB München, 2024a, Absatz 1.1) sind. Hier sowie an weiteren Stellen (beispielsweise Auszug 1.10.13) wird sich jedoch ausschließlich auf die deutsche Sprache bezogen. Im BY-Fachprofil MS findet sich der gleiche Wortlaut; die Aussage wird hier jedoch ergänzt durch „[d]ies gilt für die jeweiligen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler genauso wie für die deutsche Sprache“. Hierbei ist auch die „Verfügbarkeit der deutschen Sprache unabdingbare Voraussetzung für den schulischen Erfolg“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.1), da „[d]ie Unterrichtssprache in allen Fächern [...] Deutsch“ (ISB München, 2024a, Absatz 4) ist. Auch wenn also „die Einbeziehung ihrer Erstsprachen [als] eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen“ angesehen wird und die „Erstsprache“ als „wichtige Basis für den Erwerb

der Zweitsprache Deutsch“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.1) erachtet wird, so ist mit dieser Zielsetzung der BY-Fachprofile der DaZ-Unterricht auf den Unterricht in der deutschen Sprache ausgerichtet. Diese ideologisierte Standardisierung und Einstellung lässt wenig Raum für die im päd. TL essenzielle aktive Nutzung der vorhandenen sprachlichen Ressourcen der SuS.

4.2.1.2 Sprachliches Repertoire

Für eine gelingende *Stance* muss als Ausgangsbasis die Überzeugung der ausführenden LK für das Vorhandensein eines multilingualen gesamtheitlichen Repertoires und einer fördernden Wirkungsweise des päd. TLs vorhanden sein. Während der HH-Bildungsplan GS Sprache als eine übergreifende verbundene Kompetenz ansieht, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“ (HH & BSB, 2022, S. 10), betrachten die HH-Bildungspläne STS/Sek I Sprache explizit im Sinne des PLs als das „übergeordnete Ziel sprachlicher Bildung“ (HH & BSB, 2024a, 2024b). Durch die großen Ähnlichkeiten zwischen der Konzeption von TL- und PL-Verständnis können hier klare Parallelen gezogen werden, auch wenn die mit der Konzeption des PL verbundene Trennung und Zählung der verschiedenen Sprachen im Auge behalten werden sollte. Eine Haltung, die an das erweiterte TL-Verständnis angelehnt ist, dieses jedoch nicht explizit vollständig unterstützt, ist in der BW-Handreichung Sek I ersichtlich: Hier ist von „getrennt gehaltene[n] Sprachkompetenzbereiche[n]“ die Rede, die es zu verbinden gilt, um „ein höheres Sprachbewusstsein [...] zu erreichen“ (LS, 2016b, S. 135). Laut dem erweiterten TL-Verständnis sind jedoch alle bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen von Natur aus miteinander verknüpft und müssen daher im Unterricht nicht aktiv miteinander verknüpft werden. Vielmehr sollte dieser vereinigte sprachliche Kompetenzbereich im Unterricht wahrgenommen, wertgeschätzt und gefördert werden, um den natürlichen Sprachgebräuchen der SuS freien Lauf zu lassen und das individuelle Lernen zu fördern. Die Bildungsdokumente HHs stimmen bereits am weitesten mit dem TL-Verständnis eines vereinten sprachlichen Repertoires überein, auch wenn sich diese auf den ersten Blick auf den PL stützen und das TL keine explizite Erwähnung findet. Die Bildungsdokumente BWs scheinen zwar im Ansatz das Konzept eines gesamtheitlichen Repertoires anzunehmen. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrem Verständnis über dieses Repertoire verglichen mit dem TL, besonders im Hinblick auf dessen natürlichem Vorhandensein im multilingualen Geist. In den BY- und BAMF-Dokumenten findet sich eine grundlegende Annahme eines vereinten Repertoires nicht, was allerdings für eine Integration des päd. TLs unabdingbar ist.

4.2.1.3 Förderliche Wirkung im Klassenzimmer

Des Weiteren ist für eine erfolgreiche *Stance* auch die Überzeugung von einer fördernden Wirkungsweise des päd. TLs mit sprachübergreifender Nutzung von Kompetenzen essenziell und zielführend. Auch wenn das Ausmaß der förderlichen Wirkung des päd. TLs in der Wissenschaft noch immer umstritten ist, haben doch einige Studien förderliche Aspekte des päd. TL-Ansatzes gefunden (siehe auch Kapitel 2.5). Während hierfür in den Bildungsdokumenten einige unterstützende Ansätze zu finden sind, muss dennoch angebracht werden, dass dies in den Bildungsdokumenten zumeist als *Mehrsprachigkeit* und nicht etwa als *TL* bezeichnet wird. Wenngleich diese Ansätze bis zu einem gewissen Maß mit dem sprachpolitischen TL-Verständnis übereinstimmen, werden hier immer noch die etablierten Nationalsprachen als trenn- und zählbare Einheiten angesprochen. Eine Loslösung von der traditionellen Sprachkonzeption und Ideologisierung, wie sie im sprachpolitischen TL-Verständnis erzielt wird, findet nicht statt.

Der BW-Orientierungsrahmen orientiert sich „an der Didaktik der Mehrsprachigkeit“ (KM, 2019b, S. 7), in der das Kind einen „mehrsprachigen Reichtum“ (KM, 2019b, S. 22) mit sich bringt. Dieser sollte gefestigt werden, da sich die „ganzheitliche[n], komplexe[n] Sprachkompetenzen“ (KM, 2019b, S. 22) der „Erstsprachen sowie bereits gelernte[...] Fremdsprachen begünstigend auf den Sprachlernprozess und die Entwicklung des Sprachbewusstseins auswirken“ (KM, 2019a, S. 10) können und „die Erstsprache als Brücke zur Zweitsprache Deutsch“ (KM, 2019b, S. 22) genutzt werden kann. Zusätzlich verweist die BW-Handreichung Sek I nicht nur auf die Bereicherung der Mehrsprachigkeit für die Persönlichkeitsentwicklung und auf eine „wertschätzende Haltung gegenüber der [vorhandenen] Sprachkompetenz der einzelnen Kinder und Jugendlichen“ (LS, 2016b, S. 3). Sie erkennt auch, in Anlehnung an den nationalen Integrationsplan von 2007, die schwerwiegenden Folgen „Mehrsprachigkeit [...] als Defizit“ (LS, 2016b, S. 3) anzusehen. Aus diesem Grund unterstützt die BW-Handreichung Sek I „Lernarrangements [...], die bewusst und gezielt an Vorwissen anknüpfen [...] und dadurch Lernenden die Möglichkeit geben[,] ihre Erstsprache einzubeziehen“ (LS, 2016b, S. 11). Es wird ersichtlich, dass die BW-Bildungsdokumente auf der Basis der Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits in weiten Teilen Anlehnungen an den päd. TL-Ansatz enthalten, auch wenn hier von Mehrsprachigkeit und Erstsprache und nicht von einem vereinten Repertoire gesprochen wird.

Im Gegensatz zu den Baden-Württembergischen Bildungsdokumenten, die der förderlichen Nutzung von Mehrsprachigkeit offen entgegenstehen und sogar explizite Handlungsbeispiele geben, wird dieser

Ansatz im BAMF-Rahmencurriculum nicht weiter ausgearbeitet. Im Gegenteil: Auszug 1.2.1 beweist zwar ein Wissen um einen Ansatz „der Einbeziehung der individuellen Mehrsprachigkeit in den Spracherwerb“, gibt jedoch die klare Aussage von sich, dass „diese Hinweise an anderer Stelle zu erstellen“ (BAMF et al., 2016, S. 5) sind. Damit weist das Rahmencurriculum des BAMF diese Aufgabe explizit von sich und übergibt sie an die ausübenden LKs. Diese fühlen sich jedoch auf dem Gebiet der sprachlichen Heterogenität durch ihre Ausbildung oft nicht ausreichend vorbereitet und berücksichtigen die vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS oft nur in Ausnahmen (Brandt, 2020). Auch betont das BAMF-Rahmencurriculum mit dem Zitat aus dem GER die Auffassung, dass „[e]in mehrsprachiger [...] Ansatz beim Sprachunterricht des aufnehmenden Staates [...] sicher[stellt], dass die Sprache zum Instrument der Inklusion wird, das Menschen vereint und nicht trennt (Council of Europe / Language Policy Unit, 2016, S. 2) [Kursivschreibung im Original]“ (BAMF et al., 2016, S. 10). Durch diese Unsicherheiten der Fachkräfte und die Hervorhebung eines mehrsprachigen Ansatzes auf Seite 2 des BAMF-Rahmencurriculums wären an dieser Stelle explizitere Handlungsorientierungen zum Mehrsprachigkeitsansatz zu erwarten.

Auch wenn die BY-Dokumente keinen Hinweis auf die Existenz eines vereinten sprachlichen Repertoires geben und streng zwischen der zu erwerbenden und der vorhandenen Sprache trennen, so erkennt das BY-Fachprofil GS dennoch die besondere Aufgabe des DaZ-Unterrichts an, diesen „an die jeweilige Lernausgangslage des Kindes anzuknüpfen“ und hebt den individuellen Spracherwerb der SuS, „beeinflusst durch Unterricht, durch Vorerfahrungen und die Kompetenzen der Kinder“ (ISB München, 2024a, Absatz 1.2) hervor. An dieser Stelle verpassen die BY-Dokumente jedoch erneut, einen Hinweis auf die aktive Nutzbringung dieser Kompetenzen im Unterricht zu geben, wie es das päd. TL tut.

Während die TL-*Stance* einen außerordentlich großen sprachpolitischen Antrieb hat, ist dieser Aspekt in den Bildungsdokumenten nicht großflächig ersichtlich. Die BW-Handreichungen basieren zwar auf der *Didaktik der Mehrsprachigkeit* oder bringen zumindest Aspekte dieser ein, doch das Aufbrechen des monolingualen Habitus „im Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden“ (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 189) wird nur im Glossar, nicht aber in anderen Teilen der Handreichungen explizit erarbeitet. Diese sprachpolitischen Anklänge könnten in diesem Dokument erweitert und zur aktiven Nutzung der vorhandenen Kompetenzen der SuS und der sprachlichen Heterogenität eingesetzt werden, wie es auch die päd. TL-*Stance* erstrebt. Die Bildungsdokumente halten noch immer in weiten Teilen an der Sprachideologie und dem monolingualen Habitus fest, der tief in den deutschen

Bildungsinstitutionen verankert ist, und das, obwohl sie sich an einer *Didaktik der Mehrsprachigkeit* orientieren (wollen). Durch diese Haltung wird ebenso an vielen Stellen der Begriff der „Sprache“ mit der deutschen Nationalsprache gleichgesetzt, was gleichzeitig andere Sprachhintergründe „unsichtbar macht“ (Becker, 2016, S. 41) und damit TL-Praktiken als problematische Abweichungen von der Norm markiert (Pitkänen-Huhta, 2021; Sierk, 2021). Die Schule als Ort der Sprachpolitik des Nationalstaats fördert dadurch die bestehenden Sprachideologien. Diese Ideologien können jedoch nur durch eine aktive Auseinandersetzung mit diesem Thema vonseiten der Politik, der Schulen und der LKS aufgebrochen werden. Es bedarf an dieser Stelle noch einiger Weiterentwicklung, bevor dieser sprachpolitische Aspekt der Mehrsprachigkeit oder gar des päd. TLs in die praktische Anwendung in Deutschland integriert werden kann (Guczogi, 2023).

4.2.1.4 Identitätsfördernde Kompetenzen

Die *TL-Stance* orientiert sich an den vorhandenen (sprachlichen) Kompetenzen der SuS, die sie in das Klassenzimmer mitbringen, und ist bemüht, diese bestmöglich zu nutzen und auszubauen, um das Selbstbewusstsein und die Identität der SuS zu stärken (García et al., 2015). Das BAMF-Rahmencurriculum hebt die Wahrung der bereits vorhandenen Identität hervor, wodurch die Ressourcen der Lerner*innen genutzt und erweitert werden sollen und auch deren Identität weiter gestärkt wird (BAMF et al., 2016, S. 14). Hierbei könnten allerdings auch die mit eingebrachten sprachlichen Kompetenzen der SuS Erwähnung finden, um sich dem päd. TL-Ansatz anzunähern.

Zum großen Teil stehen die BW-Bildungsdokumente einer generellen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer positiv gegenüber. Sie erkennen die individuellen Persönlichkeiten und Kompetenzen der SuS an (LS, 2016b, S. 11; KM, 2019b, S. 11) und wollen die Lerner*innen darin unterstützen, „alle von ihnen genutzten Sprachen als Komponenten ihrer persönlichen Sprachkompetenz zu sehen und anzuwenden“ (LS, 2016a, S. 30). Durch dieses ungehinderte Zulassen der vorhandenen Kompetenzen, wie es auch im päd. TL-Ansatz praktiziert wird, verlieren die SuS ihre Angst davor, Fehler zu machen, und nutzen ihre vorhandenen Sprachkompetenzen freier und ungebundener (Alshobaki, 2023; Charalambous, 2022). Der BW-Orientierungsrahmen erkennt die individuelle mehrsprachliche Sprachbiografie der SuS an und erwartet mehrperspektivische Gewährleistung von „Wertschätzung und Unterstützung der Mehrsprachigkeit“ (KM, 2019b, S. 22) im Klassenzimmer. Des Weiteren hebt die BW-Handreichung Sek I eine „positive Besetzung“ (LS, 2016b, S. 9) der L1 und dadurch eine Begegnung mit der sprachlich pluralen Lebenswelt der SuS im Klassenzimmer hervor und bestärkt

darin, den „individuellen Erfahrungsschatz“ der SuS „als persönliche Stärke und Bereicherung anzuerkennen, [und] [...] für den Unterricht sensibel zu nutzen“ (LS, 2016b, S. 15). Die BW-Dokumente unterstützen die umfassende Integration der vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS in den Unterricht und weisen damit Ähnlichkeiten mit der päd. TL-*Stance* auf.

In anderen Teilen der BW-Bildungsdokumente liegt der Fokus ausschließlich auf dem Spracherwerb des Deutschen. Hier könnte eine zusätzliche Beachtung und Einbindung aller vorhandenen sprachlichen Kompetenzen nach der päd. TL-*Stance* für die multilingualen SuS ebenso oder noch förderlicher für den Zweitspracherwerb sein, vor allem aber für die Identitätsbildung. Um sich dem päd. TL anzunähern, könnte im BW-Orientierungsrahmen die zusätzliche Komplexität der unterschiedlichen vorhandenen Kompetenzen der SuS hervorgehoben (KM, 2019b, S. 8) und der Einbezug dieser als Teil der positiven Umgebung erwähnt werden (KM, 2019b, S. 11). In der BW-Handreichung Sek I könnte außerdem die multilinguale Sprachnutzung der SuS in ihrem Alltag expliziter thematisiert werden (LS, 2016b, S. 4–5) sowie die sprachliche Diversität „für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung“ (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 189) beachtet und als Lernressource etabliert werden. Zuletzt warnt die BW-Handreichung Sek I jedoch auch vor potenziellen negativen Einstellungen, die sich in solch diversen Klassenzimmern entwickeln können: SuS mit mehrsprachigem Hintergrund können durch Stereotypisierung einerseits „negative [...] Selbstzuschreibungen“ entwickeln, aber auch bei den LKs „wurden sogenannte Erwartungseffekte beobachtet“ (LS, 2016b, S. 56). Diese Erwartungen haben das Potenzial, bewusste oder unbewusste Kategorisierungen über SuS auszulösen, unter anderem durch einen negativen Einflussfaktor des Migrationshintergrunds. Diese Einstellungen könnten durch eine offensive positive Nutzung aller vorhandenen Sprachkompetenzen im Klassenzimmer und eine auf das päd. TL ausgerichtete Ausbildung der LKs abgeschwächt werden.

Während die HH-Bildungspläne der STS und der Sek I nach einem PL-Konzept streben, liegt auch hier der Fokus auf dem „Spracherwerb“. Dabei könnte die Nutzung der vorhandenen Sprachkenntnisse der SuS bei der „Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten in unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 17) nach der päd. TL-*Stance* durchaus förderlich sein. Durch eine „Bildung für [...] nachhaltige Entwicklung“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 17), die im Sinne des päd. TL steht, würde eine Sprachbildung angeregt werden, die die SuS zu aktiven Sprachlerner*innen macht. Diese lernen, damit die ihnen zur Verfügung stehenden Kompetenzen zu nutzen, und werden dazu befähigt, selbstständig zu lernen und ihren individuellen Spracherwerb

voranzutreiben – ein Ansatz, der ebenso die Selbstständigkeit und Persönlichkeitsbildung der SuS fördert.

Die BY-Fachprofile heben die Bedeutung der „Wertschätzung der Mehrsprachigkeit“ hervor, die „die transkulturelle Identität“ (ISB München, 2024a, Absatz 1.1) / „die Identitätsfindung“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.1) und „die Akzeptanz der Lebenssituationen im Einflussbereich mehrerer Kulturen“ (ISB München, 2024a, 2024b, Absatz 1.1) fördert. Hier steht allerdings eine „gelungene Integration“ (ISB München, 2024a, 2024b, Absatz 1.1) der SuS im Vordergrund, was den Fokus auf die Identität im deutschsprachigen Raum lenkt und die TL-Lebensrealitäten der SuS außer Acht lässt. Diese müssten für eine Integration des päd. TLs ebenfalls eingebunden und wertgeschätzt werden.

4.2.1.5 Berücksichtigung von Lebensrealitäten

Ein weiteres Ziel, das die päd. TL-*Stance* mit der Nutzung aller vorhandenen Sprachkompetenzen im Unterricht verfolgt, ist die Einbeziehung der multilingualen Lebensrealitäten der SuS. Diese wachsen häufig in multi- oder translingualen Sprachräumen auf und verwenden ihr TL-Repertoire auf natürliche Art im Alltag (Alshobaki, 2023; Cekaite, 2022; Vaish, 2020). Die Wertschätzung und der Einbezug dieser sprachdiversen Identitäten und Erfahrungen im Klassenzimmer der SuS können die Einsatzfreude und das Selbstbewusstsein der SuS stärken (Charalambous, 2022; Wright & Baker, 2017). Das direkte Verhältnis zwischen päd. TL und diesen transnationalen TL-Räumen ist jedoch bislang noch nicht ausreichend untersucht worden (Becker, 2016). In diesem Rahmen bestärkt der BW-Orientierungsrahmen, auch die „Sprachpraxis im sozialen Raum“ (KM, 2019b, S. 30) der SuS in den Blick zu nehmen. Die BW-Handreichung Sek I betont die Berücksichtigung des kulturellen Kapitals und Hintergrunds, da sprachliche Vielfalt ein Teil der Migration ist (LS, 2016b, S. 5). Damit werden an dieser Stelle die TL-Räume beachtet, in denen die multilingualen SuS aufwachsen. Das BY-Fachprofil MS will ebenso „die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource zugunsten des Spracherwerbs“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) nutzen. Zuletzt sieht auch der HH-Bildungsplan vor, im Unterricht „die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit kultureller und sprachlicher Diversität“ (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 6) zu thematisieren und zwischen diesen Erfahrungen und den ihnen gegebenen Bildungsmöglichkeiten zu vermitteln. Der letzte Punkt beweist bereits, dass eine fließende Nutzung der multilingualen Kompetenzen im Unterricht nicht immer gegeben ist, beachtet jedoch die heterogenen

Lebensrealitäten der multilingualen SuS und will diese, wie der päd. TL-Ansatz, im Unterricht sichtbar machen.

Bei der Betrachtung weiterer Auszüge fällt auf, dass die sprachliche Lebensrealität der SuS im Alltag oft in der deutschen Sprache verortet wird. Das BAMF-Rahmencurriculum etabliert: „[d]er Unterricht in Deutsch als Zweitsprache muss sich konzentrieren auf die sprachliche Bewältigung des Alltags“ (BAMF et al., 2016, S. 11), und der BW-Orientierungsrahmen erklärt: „Deutsch wird für sie [die SuS] unerlässliche Verständigungssprache. Sie erwerben die deutsche Sprache in deutschsprachiger Umgebung, also im Alltag“ (KM, 2019b, S. 23). Auch das BY-Fachprofil MS hebt die Unterstützung des DaZ-Unterrichts „in ihrer Alltags- und Fachsprache“ (ISB München, 2024b, Absatz 5) hervor. Wie jedoch bereits in Kapitel 2.2 festgehalten, ist der Sprachgebrauch der meisten SuS des DaZ-Unterrichts ein multilingualer. Nicht nur in der Familie nutzen sie ihre multilingualen Ressourcen, sondern oft auch in vielen anderen Facetten ihres Alltags, da sie inmitten einer mehrsprachigen Gesellschaft (den TL-Räumen) leben und aufwachsen. Auch wenn die deutsche Sprache „die Grundlage für schulisches Lernen“ bildet, greift die Annahme, dass diese auch die „tragende Funktion bei der Herausbildung einer zweisprachigen Identität übernehmen“ (LS, 2016a, S. 13) sollte, in die sprachlichen Persönlichkeitsrechte der SuS ein. Diesen sollte, laut des sprachpolitischen Ansatzes der *TL-Stance*, die Entscheidung selbst überlassen werden, welche ihrer Sprachkompetenzen sie sich zunutze und im Rahmen der *Creativity* zu Akteur*innen ihrer individuellen Sprachhandlungen machen. Durch eine institutionelle Entscheidung oder Richtungsweisung über die „Hauptsprache“ kommt es zu einer aktiven Unterdrückung anderer sprachlicher Kompetenzen. Ob dieser sprachideologischen Anklänge wird erneut ersichtlich, dass es intensiver Wirkungsarbeit braucht, bis die multilingualen Lebensrealitäten der SuS uneingeschränkt in den Unterricht integriert werden können, wenngleich dies bereits jetzt das Ziel des BW-Orientierungsrahmens darstellt.

4.2.1.6 Verantwortung über das Klassenzimmer hinaus

Die Verantwortung über die didaktische Konzeption obliegt nicht allein der LK, sondern auch, als institutionelle Einrichtungen, der Schule, dem Bundesland und dem Staat. Die Gründe für eine monolinguale Sprachnutzung sind zumeist nicht innerhalb, sondern außerhalb des Klassenzimmers zu finden (Beiler, 2021; García et al., 2015). Während im Vorangegangenen bereits die Haltung des Staats zur Nutzung der multilingualen Sprachkompetenzen erarbeitet wurde, zieht die BW-Handreichung Sek I auch die einzelnen Schulen in die Verantwortung eines multilingualen Lernens:

[...] diese Maßnahmen sollten nicht nur von einzelnen Lehrkräften getragen werden, sondern müssen in der Schule verankert werden. Ein [...] entsprechendes [sprachförderliches] Schulkonzept fordert neben einzelnen fach- und sprachdidaktischen Maßnahmen vor allem das Bewusstsein einer sprachförderlichen Haltung aller am Schulleben Beteiligten. (LS, 2016b, S. 171)

Nur wenn die Verantwortung diesbezüglich geteilt wird, ist es möglich, die (mehrsprachliche) Förderung nachhaltig zu gestalten und die beteiligten LKs in ihrer Verantwortung hinsichtlich dieses komplexen Themas zu entlasten, wie es in Absatz 1.8.2 geschildert wird. Nur durch die Einbeziehung aller Beteiligten ist die Möglichkeit gegeben, Mehrsprachigkeit flächendeckend und nachhaltig in den Unterricht zu integrieren. Diese nachhaltige Arbeitsweise entspricht ebenfalls der Zielsetzung der päd. TL-*Stance*, um dessen sprachpolitische Ziele in die gesamte Gesellschaft zu übertragen.

Die in Kapitel 3.2 dargestellte mangelnde Mehrsprachigkeitsorientierung in der Ausbildung der LKs wird auch von den Bildungsdokumenten aufgezeigt: Der BW-Orientierungsrahmen hebt den Bedarf an „Grundkenntnisse[n] darüber [hervor], wie der Spracherwerb bei mehrsprachigen Lerner*innen sich entwickelt, [und] welche Besonderheiten den Zweitspracherwerb charakterisieren“ (KM, 2019b, S. 3) und verlangt nach einer „Intensivierung der entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen“ (KM, 2019b, S. 9). Um Sprachreflexion mehrsprachigkeitsorientiert in einer „kontrastiven Vorgehensweise“ (LS, 2016b, S. 54) durchführen zu können, wie es in der BW-Handreichung Sek I beschrieben ist, müssen die LKs sich außerdem der besonderen sprachlichen Phänomene des multilingualen Spracherwerbs bewusst sein. Um „über eine interkulturelle Expertise [zu] verfügen, sprachsensibel [zu] unterrichten und sich auf heterogene Lerngruppen einstellen [zu] können“ (BSB, 2018, S. 15), wie es in der HH-Rahmenverordnung verlangt wird, werden weitgreifende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die LKs benötigt. Nur so können Mehrsprachigkeit und das päd. TL gewinnbringend in den Unterricht eingebunden und die vorhandenen Sprachkompetenzen erfolgreich in den Unterricht integriert werden. Einen Ansatz hierfür gibt Guczogi (2023) in der Herausarbeitung der benötigten Fähigkeiten von österreichischen LKs für eine erfolgreiche TL-Integration in den Unterricht.

4.2.2 Design-Aspekte der Dokumente

Das TL-*Design* mit seiner sorgfältigen Planung durch die LK hat das Ziel, die natürlichen kulturellen und sprachlichen Praktiken der multilingualen SuS durch ein lebensnahes Unterrichtskonzept und einen flexiblen Rahmen als aktive Lerner*innen zu fördern und all diesen gleichermaßen gerecht zu werden (Alshobaki, 2023). Nach den fünf Aspekten von García und Kleifgen (2020, S. 556) beinhaltet das TL-

Design die TL-Affordanzen (die Bereitstellung von geeigneten multilingualen Materialien), die TL-Zusammenarbeit (kollaboratives Arbeiten, um die soziale Position zu stärken), die TL-Produktion (der wirkungsvolle Einsatz von multimodalen Kompetenzen), die TL-Beurteilung (die in dieser Analyse keine Anwendung findet) und die TL-Reflexion (die einen Rahmen bietet, über den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren).

Essenziell für ein gutes TL-Design ist ein gut durchdachter und sorgfältig geplanter Unterricht. Auch die BW-Handreichung Sek I setzt „Klarheit und Struktur der Lernsituation [...] für einen gelingenden kooperativen Unterricht“ (LS, 2016b, S. 60) voraus, die die LK durch gut durchdachte Vorentscheidungen über alle Bereiche des Unterrichts hinweg erreichen kann. Die BW-Handreichungen stellen außerdem das Modell der *Cognitive Apprenticeship* vor, bei dem die LK immer weniger eingreift und den SuS Unterstützung im Lernverlauf gibt (LS, 2016a, S. 207, 2016b, S. 188). Mit dem Hintergrund des *Diversity Managements* (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 189) rückt die BW-Handreichung GS zudem strukturiert die vielfältigen (sprachlichen) Erfahrungen, Voraussetzungen und Kompetenzen in den Vordergrund und strebt danach, das „unterrichtliche Arrangement“ (LS, 2016a, S. 29) um diese Voraussetzungen herum zu entwickeln. Es wird deutlich, dass die BW-Dokumente einen ausdrücklichen Fokus auf einen sorgfältig geplanten Unterricht aufzeigen, der an die individuellen Bedürfnisse der SuS angepasst ist. Diese sind mit den Zielsetzungen des TL-Designs vergleichbar.

Des Weiteren findet in einigen der Bildungsdokumente ein positives und förderndes Unterrichtsumfeld, wie es ebenfalls im päd. TL-Design gefordert wird, Erwähnung: Das BAMF-Rahmencurriculum regt an, „eine konstruktive Lernatmosphäre [...] für sprachliches Wachstum“ (BAMF et al., 2016, S. 8) zu schaffen. Ebenso hebt der BW-Orientierungsrahmen die zentrale Rolle der LK hervor, die „eine positive Lernatmosphäre schafft, die von Vertrauen, Offenheit und Verlässlichkeit geprägt ist und die Beziehung zwischen sich und den [...] Schülerinnen und Schüler[, auch] untereinander [,] im Blick behält“ (KM, 2019b, S. 32). Auch die BW-Handreichung Sek I betont die „positive Lernatmosphäre“ zur „Anerkennung und Wertschätzung“ (LS, 2016b, S. 9). Hiermit wird die unterstützende Rolle der LK für eine gelingende Unterrichts Atmosphäre untermauert, die zentral für das TL-Design ist. Zuletzt unterstreichen auch die BY-Fachprofile die „positive[...] Lernatmosphäre“ in der „durch lernstandsgerechte Aufgaben Interesse und Motivation gefördert“ (ISB München, 2024a, Absatz 1.2) wird. Auch wird hier die Aufgabe der LK offen herausgestellt „eine positive Willkommenskultur sowie zwischenmenschliches Feingefühl“ zu gewährleisten, was „zu einer

positiven Haltung der Schülerinnen und Schüler zur gesellschaftlichen Umwelt [...] [und der] Wahrung der eigenen Identität und [...] eine[r] emotionale[n] Bindung an die deutsche Sprache“ beiträgt (ISB München, 2024b, Absatz 1.2). Auch wenn hier die positive Lernumgebung im Vordergrund steht, wird in den BY-Dokumenten auch an dieser Stelle wieder zur zentralen Aufgabe der Vermittlung der deutschen Sprache verwiesen, was einen Ansatzpunkt für das päd. TL erneut erschwert.

4.2.2.1 TL-Affordanzen

Die TL-Affordanzen sind die erste der benötigten Aktivitäten des päd. TL-Designs und beinhalten Materialien und sonstige Ressourcen, beispielsweise Texte oder die digitalen Medien, die im Unterricht sinnstiftend multilingual genutzt werden können. Sie beziehen nicht nur multilinguale Materialien, sondern auch Personen mit diversen sprachlichen Kompetenzen ein, um im multilingualen Klassenzimmer als Unterstützung zu dienen (John, 2021). In gleichem Zuge wird der Einbezug von schulfremden Sprach- und Kulturmittler*innen in den Bildungsdokumenten einerseits in den HH-Rahmenvorgaben (BSB, 2018, S. 17) sowie in Kapitel 8 der BW-Handreichung Sek I thematisiert. Hier fehlt jedoch der Fokus auf der Nutzbringung dieser Individuen als zusätzliche multilinguale Vorbilder für die SuS. Diese Vorbilder, die auch die unterrichtende LK mit einschließen, können, nach dem päd. TL-Ansatz, das natürliche TL der SuS fördern, indem sie all ihre vorhandenen multimodalen und multilingualen Ressourcen nutzen und einen TL-Gebrauch von Sprache für die SuS modellieren (García et al., 2015; García & Kleifgen, 2020; Guozogi, 2023).

4.2.2.1.1 Texte

Die Arbeit mit multilingualen Texten kann als ein Weg dienen, monolinguale Normen herauszufordern und die TL-Sprachgebräuche der SuS zu fördern (Beiler, 2020). Vor allem die BW-Bildungsdokumente geben einige Hinweise zum Umgang mit Texten im DaZ-Unterricht, die die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS miteinbeziehen: Die BW-Handreichung Sek I hebt die für die Lesekultur wichtige, gut ausgewählte Schul- oder Stadtbibliothek hervor, „die auch Sachbücher und Literatur in den gängigen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler enthält“ (LS, 2016b, S. 68–69). Dieses für alle Beteiligten zugängliche Selbstlernzentrum kann dazu beitragen, die Lesefreude und -kompetenz der multilingualen SuS zu verstärken und bewirken, dass auch SuS mit weniger Leseerfahrung mehr Übung in dieser Kompetenz bekommen (LS, 2016a, S. 37). Lektüren in unterschiedlichen Sprachen können darüber hinaus auch in den Unterricht eingegliedert werden (LS, 2016b, S. 142). Beispielsweise wird die Nutzung von zweisprachigen Ausgaben von „Märchen und Schelme[n] aus den

Herkunftsländern der Lernenden“ (LS, 2016b, S. 17) vorgeschlagen und auf zweisprachige Kinderbücher hingewiesen, die auch an die Eltern herangetragen werden sollten (LS, 2016b, S. 130). In der Handreichung GS wird zudem der Umgang mit „für einsprachig deutsche Kinder konzipiert[en]“ Fibeln diskutiert und die LK dazu angeregt, auch in diesem Rahmen „ihren Unterricht um die Aspekte Sprachförderung und Multikulturalität [zu] erweitern“ (LS, 2016a, S. 61). Zuletzt ist die Arbeit mit und die Erstellung von multilingualen Gedichten Bestandteil der BW-Handreichung Sek I (LS, 2016b, S. 138). Durch den Einbezug von bekannten Texten und/oder vorhandenen sprachlichen Ressourcen können, wie im BW-Orientierungsrahmen-Curriculum angeführt wird, den SuS „Strategien für die rezeptive und produktive Textarbeit“ vermittelt und „operatorenspezifische Sprachbausteine an die Hand“ (KM, 2019a, S. 8) gegeben werden. Die SuS können mit der Textarbeit in ihnen bekannten Codes vertraut werden, ohne die zusätzliche Hürde des Lesens in einem für sie noch relativ unbekanntem Code überwinden zu müssen, was sich auf die Ansätze des päd. TL-*Designs* übertragen lässt. Während die meisten Hinweise der BW-Dokumente in der Nutzung der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS in der Arbeit mit Texten streng zwischen verschiedenen Nationalsprachen trennen, wird allein in der Arbeit mit Gedichten eine multilinguale Arbeitsweise innerhalb eines Textes angesprochen. Da sich jedoch die natürlichen Sprachgebräuche der SuS, laut dem erweiterten TL-Verständnis, konstant verschiedene Codes zunutze machen, müsste an dieser Stelle auch mit translingualen Texten anderer Art gearbeitet werden, um Arbeitsweisen im Rahmen des päd. TLs vollständig einzubinden.

Der BY-LehrplanPlus DaZ MS, der die Erschließung von Sprachbezügen, sprachlichen Mitteln und Textverständnis über die bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS in den Vordergrund setzt (Auszug 2.4.1.14), involviert ebenso die Arbeit mit multilingualen Gedichten. Des Weiteren schlägt der BY-LehrplanPlus DaZ GS den Gebrauch von „Kinderliteratur aus verschiedenen Ländern“ (ISB München, 2024c, Absatz 2.1.2) vor, um die Leseerfahrungen und Lesefreude der SuS auszubauen und mittels multikultureller Ressourcen über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu reflektieren. Infolgedessen können die SuS auch hier mit der Textarbeit vertraut werden, indem sie die ihnen bekannten Sprachkompetenzen nutzen. Die BY-Fachprofile regen ebenfalls dazu an, „sich mit Inhalt und Gehalt des Gelesenen produktiv auseinander [zu setzen]“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) und „über Texte zu diskutieren sowie Meinungen und Werthaltungen zu äußern“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) (siehe auch Auszug 2.4.1.15). Es erfolgen jedoch keinerlei Hinweise, sich der vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS in dieser Diskussion zunutze zu machen, und auch ein

vereintes sprachliches Repertoire wird in diesen Bildungsdokumenten nicht thematisiert, was erneut die sprachliche Ideologisierung dieser Dokumente beweist. Somit bleiben auch hier TL-Texte aus, in denen für multilinguale Spr. natürliche TL-Verwebungen von verschiedenen Codes Einsatz finden (Alshobaki, 2023). In der Arbeit mit Texten in beiden Bundesländern würde es noch einiger Veränderungen erfordern, um die Ideologisierung von Sprachentrennung vollständig aufzuheben und tatsächliche TL-Texte im Unterricht einzusetzen.

4.2.2.1.2 Lehrmaterialien

Wie Bredthauer und Dewitz (2022) anmerken, können die momentan vorhandenen Lehrmaterialien die mehrsprachigen Lerner*innen oft nur unzureichend unterstützen, da sie „selten systematisch mit mehrsprachigen Elementen arbeiten und zudem immer auf die konkrete Situation und Gruppe angepasst werden müssen“ (Bredthauer & Dewitz, 2022, S. 161). Die Bildungsdokumente geben einige Hinweise zur Nutzung multilingualer Materialien: Die BW-Handreichung Sek I hebt vor allem die Nutzung zweisprachiger Wörterbücher hervor (LS, 2016b, 12, 71), während die BW-Handreichung GS die Nutzung von multilingualen Lauttabellen thematisiert, um SuS das Lesen in der deutschen Sprache über bereits bekannte Laute anderer Sprachressourcen näherzubringen (LS, 2016a, S. 60), wie es auch im päd. TL geschieht. Des Weiteren hebt sowohl der BW-Orientierungsrahmen als auch die BW-Handreichung GS die Verwendung und Zulassung von verschiedenen Mehrliniensystemen hervor, um bereits alphabetisierten SuS die Möglichkeit zu geben, bereits erlernte „Buchstabenverbindungen, die sie auf der Grundlage ihrer Erstschrift kennen“ (KM, 2019b, S. 38) weiterhin einsetzen zu können (LS, 2016a, S. 60). Diese Ansätze der BW-Dokumente nehmen allerdings nur zu Teilen die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der SuS aktiv in den Unterricht auf und nutzen die Materialien größtenteils als Brücke, um zwischen den verschiedenen Sprachen zu vermitteln. Ein „[f]ür alle sprachlichen Arbeits- und Lernprozesse [...] reichhaltiges und an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder oder Jugendlichen angepasstes Material“ (KM, 2019b, S. 11) würde im Sinne des TL-*Designs* ebenso mehrsprachige Schulbücher und Arbeitsblätter beinhalten, mit denen die SuS ihr natürlich vorhandenes TL ohne Schwierigkeiten ausüben können. Geist (2021) stellt in einer Analyse mehrsprachiger Lehrwerke allerdings fest, dass sogar mehrsprachige Elemente in diesen bereits existierenden Materialien oft nicht mit den vorhandenen Sprachressourcen der SuS im Klassenzimmer übereinstimmen und die Werke außerdem selten sprachreflexiv arbeiten. Auch diese auf Mehrsprachigkeit fokussierten Lehrwerke erfordern hohe sprachdidaktische Fachkompetenzen von der

LK, die jedoch oft durch die bereits erwähnte mangelnde Ausbildung nicht gegeben sind (Geist, 2021). Dadurch entstehen weitere Hürden, den TL-Ansatz im Unterricht zu integrieren.

In der BW-Handreichung Sek I wird zuletzt von multimodaler, sprachübergreifender Bild- und Visualisierungsarbeit gesprochen (LS, 2016b, S. 71–72, 75). Eine daran angelagerte mündliche Diskussion im Sinne des päd. TLs, die die Sprachgewohnheiten der SuS integriert, findet hier jedoch erneut keine Erwähnung, und auch die „sprachliche[...] Bewältigung fachspezifischer Lernsituationen“ (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 6), die die HH-Bildungspläne anstreben, könnte durch TL-Diskussionen unterstützt werden. Des Weiteren geben die BW-Bildungsdokumente einige praktische Hinweise zur Arbeit mit Mehrsprachigkeit (Auszüge 2.3.2, 2.3.5 & 2.3.6) und auch im BW-Orientierungsrahmen wird an einigen Stellen vom *Scaffolding* gesprochen (KM, 2019b, S. 29, 39, 55), das laut Plutzar (2020) dem päd. TL ähnliche Herangehensweisen aufweist oder zumindest einen Teil der multilingualen Nutzung von Sprache darstellt (Duarte, 2019).

4.2.2.1.3 Einsatz neuer Medien

Die einzigen der Bildungsdokumente, die aktiv im Rahmen der Mehrsprachigkeit auf den Umgang mit digitalen Medien verweisen, sind die HH-Bildungspläne: Alle drei Bildungspläne heben die Verwendung von „digitale[n] Medien zur Unterstützung des Sprachenlernens“ im DaZ-Unterricht hervor, „z. B. durch Wortzuordnungen an der digitalen Tafel oder das Aufnehmen und Hören eigener gesprochener Texte“ (HH & BSB, 2022, S. 15, 2024a, 2024b, S. 30). Durch die Verwendung der Digitalisierung kann „das mehrsprachige Handeln [...] im Unterricht aufgegriffen und reflektiert werden“ (HH & BSB, 2022, S. 10) und die SuS können die „Chancen und Grenzen für ihren eigenen Sprachlernprozess und ihr mehrsprachiges Handeln“ über „digitale[...] Anwendungen und KI-Tools“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 11) kennenlernen. Dennoch liegt im HH-Bildungsplan STS/Sek I der Fokus auf der durch die digitalen Medien unterstützten „Kommunikation und Interaktion im Deutschen“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30) und nicht auf einem trans- oder etwa plurilingualen Gebrauch (wie an anderen Stellen in diesen Dokumenten) dieser modernen Ressourcen, um Mehrsprachigkeit und Kommunikation im Unterricht zu ermöglichen und zu fördern (Warren, 2021).

4.2.2.2 TL-Zusammenarbeit

Die zweite Aktivität, um ein produktives *TL-Design* zu erreichen, ist die Durchführung von *TL-Zusammenarbeit*. Durch das Arbeiten in kollaborativen multilingualen Gruppen können alle Stimmen

der einzelnen Mitglieder gehört und in den Prozess einbezogen werden, und die Identität und das Selbstbewusstsein aber auch das soziale Lernen gestärkt werden. Konkrete Handlungsanweisungen, die hierzu von García et al. (2017) gegeben werden, sind die Bestuhlung in Tischgruppen zur geförderten Kommunikation, auch unter Beachtung der kompatiblen sprachlichen Ressourcen der SuS, und die Planung von Aktivitäten und anwendungsbasierten Projekten, welche die Kommunikation und unterschiedliche Sprachkompetenzen von den SuS fordern und fördern. Auf diesen Aspekt des *TL-Designs* gehen die BW-Bildungsdokumente am explizitesten ein: Der BW-Orientierungsrahmen hebt die „Förderung nachhaltigen Lernens“ durch „die gleichzeitig[e] Individualisierung und [das] gemeinsame[...] Voneinanderlernen innerhalb einer Gruppe“ (KM, 2019b, S. 58) hervor, was den SuS gleichzeitig Verlässlichkeit und Verbindlichkeit näherbringt. Auch die BW-Handreichung Sek I stellt das kooperative Lernen in offenen Arbeitsformen und wechselnden Sozialformen in den Vordergrund, um „eigene und fremde Werthaltungen und Normen“ (LS, 2016b, S. 12) zu reflektieren und die individuelle Verantwortung für das Gruppenergebnis zu stärken (LS, 2016b, S. 56). Dadurch bleiben trotz der Einheit der Gruppe „[d]ie Leistungen einzelner Lerner [...] als solche sichtbar“ (LS, 2016b, S. 56) und das soziale Lernen wird durch die Arbeit in der Gruppe gestärkt. „So schafft das kooperative Lernen nicht nur Gelegenheit zur Kommunikation, sondern gibt einzelnen Lernern langfristige Vertrauen in ihr eigenes Potenzial und verhindert negative Selbstzuschreibungen“ (LS, 2016b, S. 56) und hat mit der *TL-Zusammenarbeit* vergleichbare Zielsetzungen. Wichtig ist es jedoch, diese Arbeitsweise von Beginn an in den Unterricht zu integrieren, um den SuS die nötigen Kompetenzen für dieses kooperative Arbeiten an die Hand zu geben (KM, 2019b, S. 32). Des Weiteren stellt der BW-Orientierungsrahmen die Arbeitsweise mit Tandempartner*innen vor, bei der SuS mit gleichen oder unterschiedlichen Sprachkompetenzen voneinander lernen können (KM, 2019b, S. 58) und die multilingualen Fähigkeiten der SuS gestärkt werden. Zuletzt zeigt der Orientierungsrahmen die durch die kooperativen Lernformen mögliche Binnendifferenzierung auf, bei der sich die SuS ihrem Lernstand entsprechend untereinander unterstützen können (KM, 2019b, S. 32), was auch durch die natürlichen TL-Sprachpraktiken der SuS erweitert werden kann. Die Aufgabe der LK ist laut der BW-Handreichung Sek I in diesen offenen Arbeitsformen eine unterstützende, die die aktive Lernsituation der SuS organisiert und moderiert (LS, 2016b, S. 59) und in der die LK „den Lernenden als Ansprechpartnerin, aufmerksame Beobachterin und individuelle Beraterin während Gruppenarbeitsphasen zur Seite“ (LS, 2016b, S. 60) steht. Diese Ansätze der BW-Bildungsdokumente stimmen in weiten Teilen mit der Zielsetzung der *TL-Zusammenarbeit* überein. Der Nutzung und

Einbeziehung der bereits vorhandenen Sprachressourcen der SuS wird jedoch erneut in den meisten der Auszüge kaum Beachtung geschenkt und müsste für eine Implementation des päd. TLs umfassender integriert werden.

4.2.2.3 TL-Produktion

Die dritte Aktivität des pädagogischen TL-*Designs* umfasst die TL-*Produktion*. Durch die aktive Nutzung des TLs im Unterricht sollen die natürlichen, alltäglichen TL-Praktiken in einem akademischen Rahmen legitimiert und Sprachhierarchien sowie Ideologien abgebaut werden (Beiler, 2020; Schwinge, 2017). Die Zentralität der TL-*Produktion* für den Unterricht wird in den Schaubildern der Auszüge 2.6.1.5 (BW), 2.6.1.6 (BY), 2.6.1.10 (BY) und 2.6.1.12 (HH) deutlich. Die BW-Handreichung Sek I stellt die produktiven Kompetenzen der SuS (Lesen, Schreiben, Fähigkeit zur Teilhabe an bedeutungsvoller Kommunikation, Problemlösefähigkeit) in den Mittelpunkt und zeigt die immer wiederkehrenden Komplikationen auf, die durch mangelnde Förderung der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen im Unterricht entstehen (siehe auch LS, 2016b, S. 51). Durch das päd. TL, das Sprachkompetenz über Sprachgrenzen hinweg in den Unterricht integriert, könnte diesem Teufelskreis entgegengewirkt werden, da die SuS sich nicht ausschließlich auf die kognitiv-akademischen Kompetenzen in der „Zweitsprache“ stützen müssten. Das Schaubild der HH-Bildungspläne zeigt außerdem die Bestandteile der PL-Kompetenz auf. Auch hier sind die meisten wichtigen erzielten Kompetenzen im Sinne des päd. TL-Ansatzes mit inbegriffen, es fehlt jedoch die für das päd. TL essenzielle Involvierung der bereits vorhandenen Kompetenzen in diesem Schaubild, die dabei helfen können, die hier aufgezeichneten Kompetenzen zu erwerben. Das Fehlen dieses Aspekts ist umso auffälliger, ob der expliziten Erwähnung dieser „verfügbaren kommunikativen Ressourcen“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 7) in der Definition der PL-Kompetenzen in eben diesem Dokument. Auch die Schaubilder der BY-Fachprofile wollen die produktiven Kompetenzen der SuS in all ihren Facetten fördern, jedoch involviert nur das Kompetenzstrukturmodell des BY-Fachprofils GS die Zielsetzung „Mehrsprachigkeit nutzen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken“ (ISB München, 2024a, Absatz 2.1). Für eine gewinnbringende Durchführung des päd. TLs müsste auch hier ein größerer Fokus auf den bereits vorhandenen Kompetenzen der SuS in *allen* Bereichen liegen.

Auch in weiteren Auszügen der Bildungsdokumente wird sichtbar, dass die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS häufig keine Beachtung finden. Der BW-Orientierungsrahmen hat

zum Ziel, „die vorhandenen (Schreib-)Kompetenzen in der Erstsprache“ (KM, 2019b, S. 37) wertzuschätzen und auszubauen. Jedoch wird an dieser Stelle eine konkrete Handlungsanweisung, diese Kompetenzen in einer Reflexion des multilingualen Sprachgebrauchs zu nutzen, wie es im TL-*Design* geschieht, nicht gegeben. Auch in den HH-Bildungsplänen wird zwar auf bisherige Erfahrungen mit Schriftsystemen, die vom lateinischen abweichen, hingewiesen (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 8). Allerdings werden kaum explizite Handlungsanweisungen gegeben, aktiv die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS einzubinden, wie im päd. TL üblich. Diese Kompetenzen werden weder als hilfreich für die Textarbeit (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 16) und die „systematische Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz“ (HH & BSB, 2022, S. 7) erachtet, noch die multilingualen Erfahrungen in den „möglichst realen Sprachverwendungszusammenhängen“ (HH & BSB, 2022, S. 11, 2024a, 2024b, S. 12) und den „authentischen Sprachhandlungen“ (HH & BSB, 2022, S. 14) mit eingeschlossen. Auch die BY-Fachprofile heben die grundlegende Bedeutung „[h]ohe[r] Sprechanteile [...] für den Ausbau der Sprachkompetenz“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) hervor und betonen, dass „[i]m natürlichen Spracherwerb [...] die Sprache zunächst durch mündliche Kommunikation erworben“ (ISB München, 2024a, Absatz 2.2) wird. Auch die Schwierigkeiten des Zweitschriftspracherwerbs stellen sie offen heraus (ISB München, 2024a, Absatz 2.2). Dennoch sehen sie erneut die deutsche Sprache als „das zentrale Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation“ (ISB München, 2024a, Absatz 2.2) und erachten auf ideologischer Basis eine aktive Einbeziehung der bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen im Unterricht nicht als förderlich. Zuletzt ist ebenso das BAMF-Rahmencurriculum zwar bestrebt, „die grundlegenden Kommunikationsbedürfnisse von Menschen im Allgemeinen“ (BAMF et al., 2016, S. 19) im Unterricht widerzuspiegeln – es sieht jedoch die deutsche Sprache als Bestandteil „alle[r] Lebensbereiche von Migrantinnen und Migranten in Deutschland“ und die „Kommunikation in der deutschen Sprache [...] [als] Basis für die Zugewanderten“ (BAMF et al., 2016, S. 14) an. Dies ist zwar im momentanen ideologisierten Verständnis von Integration in Deutschland durchaus erstrebenswert – durch diese Anschauungsweise werden jedoch die alltäglichen multi- und translingualen Praktiken dieser Bevölkerungsgruppen ignoriert. Diese leben oft in TL-Räumen, in denen die deutsche Sprache eben nicht alleiniger Bestandteil des Sprachgebrauchs ist, was die TL-Erfahrungen und -Praktiken der multilingualen Spr. diskreditiert und negiert.

4.2.2.3.1 Reflexion über Konventionen

Teil der *TL-Produktion* ist auch eine Diskussion über unterschiedliche Sprachgebräuche vor verschiedenen Hintergründen und in wechselnden Situationen (Alshobaki, 2023). Auch die Studie von Jørgensen (2008) betont die multiplen Sprachstrategien, die die multilingualen SuS für ihre Kommunikation nutzen (hier werden diese allerdings als *Polylinguaging* (siehe Kapitel 2.2) bezeichnet). Diese multilingualen Sprachgebräuche sind eng mit den Normen und Werten der Gesellschaft verknüpft und werden von den SuS mehr oder weniger bewusst und explizit angewandt. Die BW-Handreichung GS stellt hier beispielsweise „die Kenntnis besonderer Ausspracheregeln und pragmatischer Aspekte der Kommunikation sowie der Unterschiede zwischen der deutschen Sprache (einschließlich ihres Schriftsystems) und anderen Sprachen“ (LS, 2016a, S. 9) in den Vordergrund. Auch wenn hier von einzelnen Nationalsprachen und nicht von Ressourcen eines vereinten Repertoires (wie im erweiterten TL-Verständnis) die Rede ist, gibt dieser Auszug dennoch einen Hinweis darauf, auf welche Aspekte eine solche Diskussion zum vergleichenden Sprachgebrauch zielen könnte. Auch das BAMF-Rahmencurriculum thematisiert die Sprache als „hauptsächliche[n] Träger des sozialen Handelns“ (BAMF et al., 2016, S. 14), verpasst hier jedoch erneut die Gelegenheit, die multilingualen Sprachgebräuche der SuS in die Diskussion einzubinden, wie es im päd. TL getan wird. Auszüge 1.7.3 und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** der BW- und HH-Bildungsdokumente verfolgen außerdem das Ziel, die kulturellen Verschiedenheiten der SuS als Bereicherung wahrzunehmen, was, nach dem *TL-Design*, einen gegenseitigen Wissensaustausch über diese Unterschiede mit sich bringt (HH & BSB, 2022, S. 31, 2024a, 2024b, S. 32; LS, 2016a, S. 141). Die HH-Dokumente wollen die Reflexion der „soziokulturelle[n] Prägung der Sprache“ und das Entwickeln von „Sensibilität in der eigenen Kommunikationsgestaltung“ fördern, was „zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 10) führen soll. Hier werden aktiv die unterschiedlichen Hintergründe der SuS für einen reflektierten Umgang mit Multilingualität genutzt, was die SuS in ihrer eigenen multilingualen Identität fördert und was in weiten Teilen mit den Bestrebungen des päd. TLs übereinstimmt.

Der BY-LehrplanPlus DaZ GS hat schließlich zum Ziel, „sprachliche Probleme [...] durch geeignete Strategien“ (ISB München, 2024c, Absatz 1.4.1) zu überwinden, „über kulturspezifische Körpersprache und Intonation“ (ISB München, 2024c, Absatz 4.3.1) und „über positiven und negativen Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache“ (ISB München, 2024c, Absatz 4.4.1) zu reflektieren und diesen situationsgemäß einzusetzen. Auch der Lehrplan der MS hat als Inhalt „Wörter und

überschaubare sprachliche Wendungen [...] aus unterschiedlichen Sprachen“ (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.4) zu verwenden und diese gegenüberzustellen, „literarische Texte, auch aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen, in Szenen um[zusetzen]“ (ISB München, 2024d, Absatz 1.6.2). Ebenso sollen „Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zur Erstsprache“ (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.2) genutzt und „spezifische Aspekte der Körpersprache und Intonation [...] mit denen anderer Kulturen“ verglichen und diese „funktional bei der Gestaltung eigener Äußerungen verwende[t]“ (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.2) werden, um „dadurch deren Eigenarten kennen und wertschätzen [zu] lernen“ (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.4). Dies betont auch das BY-Fachprofil MS, mit dem „respektvoll[en Umgang] mit Unterschieden“ und der Offenheit „für Aspekte anderer Kulturen“ (ISB München, 2024b, Absatz 5). Auch das BY-Fachprofil GS will „[a]nknüpfend an ihre Spracherfahrungen [...] [das] Sprachgefühl weiter[entwickeln]“ und durch „Vergleiche mit der Erstsprache Strukturen [entwickeln] und [...] unterschiedlichen Zugang zu sprachlichen Fragen“ (ISB München, 2024a, Absatz 2.2) bieten. Hier zeigen die BY-Dokumente als einzige der Bildungsdokumente große Ähnlichkeiten zwischen ihrer sprachvergleichenden und -reflektierenden Zielsetzung und dem päd. TL und haben zum Ziel, aktiv die vorhandenen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse in diesen Bereich der Sprachvermittlung einzugliedern. Allerdings könnte an dieser Stelle erneut von einem vereinten Repertoire anstatt von verschiedenen Sprachen gesprochen werden, um das ideologische Umdenken im Sinne des sprachpolitischen TL-Verständnisses zu fördern.

4.2.2.3.2 Sprachpolitische Aspekte im Unterricht

Nachdem sich die LK selbst der Wichtigkeit sprachpolitischen Wandels bewusst wird, muss sie diesen aktiv durch bestimmte Lerninhalte im Klassenzimmer einbringen, um auch die SuS zu einer Reflexion ihres politischen Sprachverständnisses anzuregen (Beiler, 2021). Eine bewusste Anwendung und Hinterfragung der aktuellen Sprachpolitik im Rahmen der *Criticality* steht im Zentrum des TL-Verständnisses, da nur durch ein Entgegenreten gegen die vorherrschenden sprachlichen Standards die dominierenden Ideologien abgebaut und alle sprachlichen Ressourcen der multilingualen SuS in den Unterricht gebracht werden können (Block, 2015; Duarte, 2019). Während das BAMF-Rahmencurriculum von zu behandelnden „Kultur-, Identitäts-, Integrationskonflikte[n]“ und der „Formulierung eigener Interessen und Meinungen“ (BAMF et al., 2016, S. 11) spricht, kommt es hier nicht zu einem sprachpolitischen Ansatz zur multilingualen Emanzipation nach dem sprachpolitischen päd. TL-Ansatz. Im BW-Orientierungsrahmen findet ebenfalls nur die Demokratiebildung Erwähnung (KM, 2019b, S. 40). Die BW-Handreichung GS spricht jedoch von einer „Beschäftigung mit den

Erstsprachen“ im Zusammenhang mit der „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen und Abläufen [...] im Sinne einer altersgemäßen politischen Bildung“ (LS, 2016a, S. 9). Hier finden sich erste Ansätze zur sprachpolitischen Bildung vergleichbar mit dem TL-Verständnis, die jedoch nicht explizit ausgeführt werden und keine klare Handlungsanweisung in dieser Richtung bieten. Des Weiteren erwähnen die Handreichungen den Begriff der *Transkulturalität* (LS, 2016a, S. 214, 2016b, S. 196). An dieser Stelle wäre jedoch, im Rahmen des sprachpolitischen TL-Verständnisses, nicht nur der hybride transkulturelle, sondern auch der *translinguale* Hintergrund der SuS zu erwähnen, der ebenfalls sprachliche Grenzen selbstverständlich überwindet. Die HH-Bildungspläne formulieren ein sehr viel sprachpolitischeres Ziel: Sie wollen erreichen, dass „Schülerinnen und Schüler [...] Zusammenhänge von Diversität und Ungleichheit“ erkennen und „darin bestärkt [werden], verschiedene Handlungsmöglichkeiten abzuwägen, sich gegen Abwertung zu wehren, ihre eigene Perspektive einzubringen und sich für ihre eigenen Bedürfnisse starkzumachen“ (HH & BSB, 2022, S. 7, 2024a, 2024b, S. 7–8). Ein sprachpolitisches Ziel gemäß dem päd. TL-Ansatz ist hier sehr viel besser erkennbar und bietet den SuS die Möglichkeit, offen für ihr individuelles TL einzustehen.

4.2.2.3.3 Institutionellem Schweigen entgegenwirken

Durch eine aktive TL-*Produktion* wird allen Beteiligten die Chance gegeben, aktiv am Unterricht teilzunehmen, ohne dass eine ideologisch errichtete Sprachbarriere überwunden werden muss. Dadurch kann dem institutionellen Schweigen entgegengewirkt werden. Vaish (2020) ermittelte beispielsweise eine erhöhte Anzahl von substanziellen und länger währenden SuS-Äußerungen und Interaktionen durch eine freie Nutzung von TL im Klassenzimmer. Viele der untersuchten Bildungsdokumente erkennen die Schwierigkeiten, die in einem monolingualen Klassenraum auftreten, zwar an, sehen multilinguale und translinguale Sprachnutzung gleichzeitig weiterhin als ein Problem, das es zu lösen gilt, anstatt diese Ressourcen aktiv im Unterricht einzusetzen, wodurch es zu negativen Selbst- und Fremdzuschreibungen kommen kann (Sierk, 2021). Das BAMF-Rahmencurriculum erkennt die „besondere Lebenssituation“ von DaZ-Lerner*innen an, betont die Wichtigkeit, ihre Lebenssituation, Bedürfnisse und Schwierigkeiten „sprachlich thematisieren zu können“ (BAMF et al., 2016, S. 10), und beschreibt die Herausforderung, diesen „häufig ausschließlich in ihrer Muttersprache Ausdruck verleihen [zu] können“ (BAMF et al., 2016, S. 9). Es gibt an dieser Stelle jedoch keinen Hinweis, die vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS in den Unterricht einzubinden, um diesen Schwierigkeiten entgegenzutreten, wie es im päd. TL-*Design* vonnöten wäre. In gleicher Weise erkennt auch das BY-Fachprofil MS die „Vielzahl oft unverständlicher Informationen und Verhaltensweisen“ (ISB

München, 2024b, Absatz 1.2) im Unterricht an, gibt jedoch ebenfalls keine Hinweise auf eine Lösung dieser Diskrepanzen, welche im päd. TL liegen könnte.

Auch der BW-Orientierungsrahmen thematisiert die „doppelte Sprachlosigkeit“ (KM, 2019b, S. 6), mit der viele der SuS aufgrund der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse und der fehlenden Kommunikationspartner*innen in der „gleiche[n] Herkunftssprache“ (KM, 2019b, S. 6) konfrontiert sind. Die BW-Handreichung GS spricht ebenfalls von „erzählerischen Kompetenzen[, die] in der deutschen Sprache eingeschränkt erscheinen, obwohl die Kinder entsprechende aufweisen“ (LS, 2016a, S. 36). Hier würde sich, nach dem päd. TL-Ansatz, eine automatische Schlussfolgerung der Einbeziehung und Nutzung dieser „Kompetenzen in der Erstsprache“ in den Unterricht schließen lassen (Beiler, 2020). Doch auch in diesen Dokumenten greifen erneut die ideologisierten Standardisierungen im deutschen Bildungssystem, die einerseits Hemmungen des Einbezugs der Multilingualität und andererseits mangelnde Unterstützung der LKs für den multilingualen oder päd. TL-Unterricht zur Folge haben.

Die BW-Handreichung Sek I, mit einer älteren Zielgruppe, geht außerdem besonders auf den Aspekt des erschwerten Bildungsspracherwerbs ein. Sie zeigt Probleme zwischen Fach- und Alltagssprache auf und weist auf das „deutlich schlechtere[...] Abschneiden [von DaZ-Lernern] in den naturwissenschaftlichen Disziplinen gegenüber Lernenden mit Erstsprache Deutsch“ hin, „da die Lernenden ihr eigentliches Wissen nicht mitteilen können und sich am fachlichen Austausch nicht beteiligen können“ (LS, 2016b, S. 16). Aus diesem Grund sollen hier die CALP-Fähigkeiten der SuS in der deutschen Sprache ausgebaut werden. Auch in den Auszügen 2.6.3.6 und 2.6.3.7 dieser Veröffentlichung wird von der zu erlernenden deutschen Fachsprache gesprochen. Der Erwerb einer standardisierten Fach- oder Bildungssprache ist jedoch eben nicht das Ziel des päd. TL-Ansatzes. Laut diesem Ansatz können, um fach(sprach)liches Wissen zu erlernen, die bereits bestehenden Ressourcen der SuS im Fachunterricht mit angesprochen werden und das benötigte Wissen den SuS über multilinguale und multimodale Kanäle nähergebracht werden (Flores, 2021). Durch eine ausschließliche Verwendung der standardisierten Nationalsprache werden den SuS an dieser Stelle erneut Bildungshürden in den Weg gelegt und daran gehindert, sich unbeschränkt neues Wissen anzueignen.

Auch der HH-Bildungsplan GS thematisiert zuletzt die „besondere Lebenssituation“ der SuS, in welcher es diesen schwerfällt, „sprachlich das thematisieren zu können, was sich aus ihrer

Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, aber auch aus ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt“ (HH & BSB, 2022, S. 11). Anders als die ersten beiden Dokumente orientiert sich auch in diesem Aspekt der HH-Bildungsplan GS „am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an ihren individuellen Sprachvoraussetzungen an“ (HH & BSB, 2022, S. 11). Damit nutzt der HH-Bildungsplan GS die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen im Sinne des päd. TLs, um dem institutionalisierten Schweigen entgegenzuwirken (Alshobaki, 2023).

4.2.2.4 TL-Reflexion

Die letzte Aktivität des päd. TL-*Designs* ist, laut García und Kleifgen (2020), die TL-*Reflexion*. Mit dieser soll ein kritisches multilinguales Sprachbewusstsein gefördert und den SuS die Möglichkeit gegeben werden, über ihre persönliche Multilingualität und ihre vorhandenen bedeutungsschaffenden Ressourcen zu reflektieren und ein metasprachliches Bewusstsein für eine nachhaltige Sprachbildung zu schaffen. Auch die BW-Handreichung Sek I unterstreicht den „Kompetenzbereich ‚Sprachgebrauch und Sprachreflexion‘“ (LS, 2016b, S. 130), bemängelt jedoch die Aufmerksamkeit, die diesem einerseits in den Bildungsplänen und andererseits in der Lehrerausbildung zugutekommt. Die „vermittelten Modelle des Sprachunterrichts gehen in der Regel nach wie vor implizit von altersgemäß kompetenten Muttersprachlern aus“ (LS, 2016b, S. 130) und weisen erneut eine sprachliche Ideologisierung und einen Mangel in der Qualifizierung der LKs für diese diverse und komplexe Zielgruppe auf. Auch laut Bredthauer (2019) mangelt es stark an der tatsächlichen Implementierung dieser mehrsprachigen Konzepte, weshalb sie Hinweise für die benötigte Gestaltung von Fortbildungen mehrsprachiger Reflexion im Unterricht gibt.

4.2.2.4.1 Förderung des Sprachbewusstseins

Eine aktive Sprachreflexion kann die SuS dazu befähigen, im Unterricht aktiv als Expert*innen ihrer eigenen Sprachkompetenzen aufzutreten und für diese einzustehen (Alshobaki, 2023; Cekaite, 2022; García et al., 2015). Ebenso führt eine aktive TL-*Reflexion* zu einem metasprachlichen Bewusstsein, das den SuS mehr Kompetenzen in ihrer Sprachnutzung gibt (Vaish, 2020). Das BAMF-Rahmencurriculum hebt „[d]ie Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstsein“ als „wesentliche[n] Bestandteil jedes Sprachlernprozesses“ (BAMF et al., 2016, S. 12) hervor, da dies, wie auch in der TL-*Reflexion*, das Bewusstsein für sprachliche Phänomene und die Sensibilisierung für sprachliche Strukturen und Funktionen fördert. Jedoch geht das Curriculum nicht genauer mit konkreten Handlungsvorschlägen auf diese Entwicklung ein.

Das BW-Orientierungsrahmen-Curriculum unterstützt eine „kontrastive Sprachbetrachtung“, um „die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Phänomene [zu] lenken, die Deutschlernenden potenziell Schwierigkeiten bereiten“ (KM, 2019a, S. 17). Der *Language-Awareness-Ansatz* wird in den BW-Handreichungen ebenfalls vorgeschlagen, um „das explizite oder auch implizite strukturelle Wissen der Herkunftssprache“ zu berücksichtigen und „Strukturen der Zielsprache in das vorhandene sprachliche Netz“ (LS, 2016a, S. 211, 2016b, S. 192), wie in der *TL-Reflexion*, zu integrieren. Die BW-Handreichung Sek I geht von den Annahmen aus, dass „„Sprachbewusstsein‘ [...] dann besonders [...] produktiv [ist], wenn die Reflexion über Sprache möglichst viel Vorwissen aufgreift und systematisiert“ und dass „,[e]in entsprechend gestalteter, regelmäßiger und systematischer Grammatikunterricht [...] die Chance für gute und sogar sehr gute Leistungen“ (LS, 2016b, S. 132) bietet. Sie gibt das Anwendungsbeispiel zur Übersetzung und Rückübersetzung, mit dem die SuS als Expert*innen ihrer Sprachkompetenzen wahrgenommen werden und gleichzeitig „Einsichten in semantische und syntaktische Strukturen“ (LS, 2016b, S. 136) erhalten und ihre metasprachliche Kompetenz verbessern können. Des Weiteren verweist die BW-Handreichung Sek I auch auf Selmani (2014), der ebenfalls für Sprachvergleiche im Deutschunterricht argumentiert und einige konkrete Handlungsanwendungen zu graphemischen und syntaktischen Vergleichen gibt. Zuletzt weist die BW-Handreichung GS auf das intuitive Können der SuS hin, das durch den Grammatikunterricht bewusst gemacht und weiterentwickelt werden soll. Mit „eine[r] handelnde[n], forschende[n] Sprachbetrachtung [...] kann im ersten Schuljahr begonnen werden“ (LS, 2016a, S. 41) um spielerisch Sprachphänomene aufzuzeigen (Alshobaki, 2023). Hier finden sich einige Ansätze der päd. *TL-Reflexion* wieder, um die (natürlichen) Kompetenzen und das Vorwissen der SuS hervorzuheben und zu nutzen und das Interesse der SuS durch einen spielerischen Ansatz zu steigern.

In gleichem Zuge will auch der BY-LehrplanPlus DaZ GS eine Reflexion über die „Sprachen [der SuS] zur Weiterentwicklung ihrer Sprachbewusstheit nutzen“, die „Kenntnisse aus ihrer Erstsprache [...] in den Unterricht“ einbringen und „dadurch ihr Interesse an Sprachen und [dem E]ntdecken [von] Gemeinsamkeiten und Unterschiede[n]“ (ISB München, 2024c, Absatz 4.4.1) steigern, was auch die Zielsetzungen des päd. *TL-Designs* beinhalten. Dies wird auch in den BY-Fachprofilen deutlich, welche „,[a]nknüpfend an ihre Sprachlernerfahrungen und altersbedingten Reflexionsfähigkeiten“ die „zunehmend detaillierte[...] Reflexion über die Funktion von sprachlichen Einheiten“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) nutzen will, um die Sprachbewusstheit der SuS weiter zu fördern (siehe auch Auszug 2.7.2.7). Es wird also eine Sprachreflexion zur Förderung des Sprachbewusstseins auf Basis

der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen ersichtlich, auch wenn das BY-Fachprofil GS an dieser Stelle erneut von der „Erstsprache“ spricht.

Die HH-Bildungspläne weisen ebenfalls auf die Wichtigkeit von Sprachvergleichen und das Nachdenken über sprachliche Phänomene für die Entwicklung von Sprachbewusstheit hin (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 10). Für die HH-Bildungspläne STS/Sek I beinhaltet Sprachbewusstheit „die bewusste Wahrnehmung und Reflexion sprachlich vermittelter Kommunikation“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 10). Die Zielsetzungen für diese Bildungsdokumente sind das Erkennen und Beschreiben von „Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede[n] zwischen Sprachen“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30) bzw. „Unterschiede[n], Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Herkunftssprache und der deutschen Sprache“ (HH & BSB, 2022, S. 27, 2024a, 2024b, S. 30), wobei sich Parallelen zur päd. TL-*Reflexion* ziehen lassen. Multilinguale Sprachbetrachtung und Sprachvergleiche haben, ähnlich dem päd. TL, in allen drei Bundesländern einen hohen Stellenwert. Sie alle haben zum Ziel, die Entwicklung des Sprachbewusstseins aktiv in den Unterricht einzubringen (die BW-Dokumente geben hierfür sogar explizite Handlungsbeispiele). Jedoch fällt in den BW- und HH-Dokumenten der Begriff der *Herkunftssprache*, und in den BY-Dokumenten wird von der *Erstsprache* gesprochen. Um die Sprachreflexion vollständig am päd. TL-Ansatz auszurichten, würde es hier weiterer Loslösung von der Abgrenzung und Zählung zwischen den Nationalsprachen und einem Fokus auf den vorhandenen sprachlichen Ressourcen der SuS erfordern.

4.2.2.4.2 Entwicklung von Sprachlernkompetenzen

Für einen nachhaltigen Spracherwerb ist es wichtig, sich seines eigenen Sprachlernprozesses bewusst zu werden (Bredthauer, 2019). Dem stimmt auch das BAMF-Rahmencurriculum zu, indem es die Bedeutung des Austauschs über den „eigenen Umgang mit dem Sprachenlernen“ (BAMF et al., 2016, S. 12) und das „emanzipatorische Potenzial [...] der Migrationssituation“ hervorhebt, um sich „für neue Lerntechniken und Kommunikations- sowie Arbeitsformen [zu] öffnen“ (BAMF et al., 2016, S. 13). Auch die BY-Fachprofile betonen in diesem Sinne, sich dem „negative[n] Transfer (Interferenz) zwischen Erst- und Zweitsprache bewusst [zu machen], um ihn in Zukunft zu vermeiden und Sprachbewusstheit aufzubauen“ (ISB München, 2024a, Absatz 1.2) und so ein „zunehmend differenziertes Wissen über den Prozess des Sprachenlernens“ (ISB München, 2024b, Absatz 2.2) zu erwerben.

Der BW-Orientierungsrahmen hebt die Bedeutung eines hohen sprachlichen Angebots im Unterricht hervor, um sich „nach und nach ein System der Sprache zu erschließen“ und dies „dann selbst produktiv und kreativ nutzen“ (KM, 2019b, S. 13) zu können. Die BW-Handreichung Sek I betont „die individuellen sprachlichen Strategien [die multilinguale SuS auf natürliche Art und Weise entwickeln] explizit zu erkennen und für weiteres Lernen nutzbar zu machen“ (LS, 2016b, S. 8). Der Auszug 2.7.4.5 hebt diesen Aspekt ebenfalls hervor:

Die Sprachkompetenz, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Schule bringen können, sollte im Unterricht genutzt werden, indem immer wieder Anlässe zur Reflexion über Gesetzmäßigkeiten und Gebrauch der Sprache für die ganze Lerngruppe geschaffen werden. So erhalten die Lernenden automatisch das Handwerkszeug, um über ihr eigenes Lernen, insbesondere ihre Lernfelder nachzudenken und Probleme zu artikulieren. So können sie zu professionellen Mitarchitekten an ihren eigenen Förderplänen werden [...]. (LS, 2016b, S. 11)

In den BW-Dokumenten ist eine klare Orientierung zur Entwicklung einer nachhaltigen Sprachlernkompetenz gegeben, wie sie sich ebenfalls im päd. TL-Ansatz findet.

Auch die HH-Bildungspläne behandeln die Sprachlernkompetenz der SuS, um mittels verschiedener Techniken (siehe auch Auszug 2.7.4.13) „Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess“ zu übernehmen und diesen „selbst einzuschätzen und mitzugestalten“ (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 16). Dies schließt auch, wie im HH-Bildungsplan GS ausgeführt, das Zurückgreifen auf „ihr mehrsprachiges Wissen [...] und auf individuelle Sprachlernerfahrungen“ mit ein, wodurch sie „für den Einfluss bereits erworbener Sprachen für das Erlernen weiterer Sprachen“ (HH & BSB, 2022, S. 9) sensibilisiert werden. Und auch die HH-Bildungspläne STS/Sek I betonen die bedeutende Rolle der Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang und eine aktive Nutzung dieser im Sprachlernprozess (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 11). Die in diesen Bildungsdokumenten festgesetzten Zielsetzungen beinhalten die in Auszug 2.7.4.11 dargestellten Lernstrategien. Auf diese Weise können individuelle Lernwege gefunden und das Dokumentieren und Reflektieren des eigenen Lernfortschritts geübt werden (HH & BSB, 2022, S. 22). Des Weiteren sollen ausgewählte, an die SuS angepasste Materialien, ein „Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 29) und eine selbstständige Erschließung von unbekanntem Inhalt und Wörtern genutzt werden, um ein nachhaltiges Sprachenlernen, auch im Sinne der *TL-Reflexion*, zu fördern. Die Ansätze der Bildungsdokumente stimmen demnach überwiegend mit dem Design der päd. *TL-Reflexion* überein

und geben den SuS die Chance, eigenständig und selbstbestimmt ihre Kompetenzen und Ressourcen zum Spracherwerb einzusetzen. Sie beinhalten eine Reflexion ihres Sprachenlernens und geben den SuS Techniken und Strategien an die Hand (weiter ausgeführt auch im nächsten Abschnitt), um selbstbestimmt und nachhaltig ihr weiteres eigenständiges Lernen voranzutreiben. Auch hier werden ähnliche Ziele wie im päd. TL-*Design* verfolgt, auch wenn in den einzelnen Dokumenten unterschiedlich stark und explizit auf die Verwendung der bereits vorhandenen Sprachkompetenzen eingegangen wird.

4.2.2.4.3 Strategieentwicklung

Um eine erfolgreiche Sprach(lern)reflexion zu erzielen, braucht es die Entwicklung von Strategien, mit denen die Lerner*innen diese Prozesse eigenständig in ihrem persönlichen Lernprozess anwenden können. Dies fördert ein nachhaltiges Lernen, und hilft dabei, die SuS nach und nach zu eigenständigen Lerner*innen auszubilden (García et al., 2015; Vaish, 2020). Die Bildungsdokumente geben hierzu einige beispielhafte didaktische Methoden zur Entwicklung solcher Strategien: Die BW-Handreichung Sek I schlägt beispielhaft die Schlüsselwortmethode vor, die die vorhandenen Sprachkompetenzen mit der Ln verknüpft (LS, 2016b, S. 83). In weiteren Auszügen fehlt jedoch die Verknüpfung der Strategieentwicklung mit den vorhandenen Sprachkenntnissen: Die hier erwähnten „kooperative[n] Arbeitsformen“ (LS, 2016b, S. 19) und „Lesestrategien“ (LS, 2016b, S. 70) müssten, um im Rahmen der päd. TL-*Reflexion* zu stehen, aktiv mit den bereits vorhandenen sprachlichen Ressourcen der SuS im Unterricht verbunden und reflektiert werden. Der BY-LehrplanPlus DaZ MS integriert in seinen Vorschlägen das Verstehen und Verwenden von Komposita und Ableitungen (Auszug 2.7.3.12), das Ableiten von Regelmäßigkeiten mit diversen Strategien und das Vergleichen von sprachlichen Strukturen (Auszug 2.7.3.14), die Verwendung von Internationalismen und Fremdwörtern zur Erschließung von Zusammenhängen (Auszug 2.7.3.11) und die Nutzung von Lehnwörtern sowie die systematische Strukturierung von neuem Wortschatz zur Wortschatzerweiterung (Auszug 2.7.3.13). Ebenso heben auch die BY-Fachprofile diese Aufgabe der Strategieentwicklung für einen nachhaltigen Spracherwerb hervor (siehe Auszüge 2.7.3.7 - 2.7.3.10). Mit diesen Strategien werden die vorhandenen Sprachkompetenzen im Sinne einer TL-*Reflexion* angesprochen und reflektiert. Der Fokus liegt jedoch auch hier erneut auf den „grammatikalischen Strukturen der Zweitsprache [Herv. im Original]“ (ISB München, 2024a, Absatz 2.2). Zuletzt regen die HH-Bildungspläne dazu an, eine konstruktive Fehlerkultur im Klassenzimmer und „Möglichkeiten zur Selbstkorrektur“ (HH & BSB, 2022, S. 14, 2024a, 2024b, S. 15) einzusetzen und die außerhalb des Klassenzimmers erlernte „implizite

Grammatik“ (HH & BSB, 2022, S. 9, 2024a, 2024b, S. 10) (als herausragendes Merkmal des DaZ-Erwerbs) durch induktive Grammatikarbeit bewusst weiterzuentwickeln und zu reflektieren. Darüber hinaus thematisieren diese Bildungspläne auch „[d]as Verwenden von Begriffsnetzen“ (HH & BSB, 2022, S. 8, 2024a, 2024b, S. 9) für den Wortschatzaufbau, bei der jedoch erneut die Einbeziehung der bereits erlernten Sprachkompetenzen und des Vokabulars nicht in den Blick genommen wird. Auch die HH-Bildungsdokumente nutzen die vorhandenen Sprachkapazitäten der SuS für eine sprachreflektierte Strategieentwicklung im Sinne des päd. TL-*Designs* nur zum Teil. Das BAMF-Rahmencurriculum hebt zuletzt die Bedeutung des Erwerbs von „Strategien zum Sprachenlernen“ (BAMF et al., 2016, S. 12) hervor, gibt jedoch keine weiteren expliziten Handlungsbeispiele, die in den Unterricht eingebracht werden können, und ist damit nur ansatzweise hilfreich für die LK des DaZ-Unterrichts, die Mehrsprachigkeitsdidaktik oder das päd. TL im Unterricht einbringen will.

4.2.2.4.4 Registerunterscheidung

Im päd. TL-Ansatz wird angenommen, dass ein Sprachgebrauch, der gezielt „socially relevant practices, including standard language practices for academic purposes“ (García & Li, 2014, S. 71) einsetzt, eine der Kompetenzen ist, die multilinguale SuS durch das päd. TL erwerben. Das Ziel der Entwicklung einer standardisierten Bildungssprache wird, wie in Kapitel 2.3.4 erörtert, im päd. TL-Ansatz abgelehnt und durch die damit verknüpfte implizite Diskriminierung sogar als abträglich für die Entwicklung der multilingualen Kompetenzen der SuS angesehen. Vielmehr sollen die vorhandenen Kompetenzen mit den neu erlernten verknüpft werden und auf individuelle Art und Weise die Sprache kontextuell zielgerichtet eingesetzt werden (Alshobaki, 2023; García et al., 2015). Für die deutschen Bildungsdokumente ist diese bildungssprachliche Förderung jedoch eines der zentralen Elemente, wie im Folgenden zu erkennen ist. (Das BAMF-Rahmencurriculum steht als einziges der Dokumente nicht im Schulkontext und behandelt aus diesem Grund das Konzept der Bildungssprache nicht.)

Der BW-Orientierungsrahmen hebt den „Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen“ als „Kernaufgabe schulischer Bildung“ (KM, 2019b, S. 26) hervor, der alle Lerner*innen betrifft, und auch die BW-Handreichung Sek I setzt den „souveränen Umgang mit der deutschen Bildungssprache“ (LS, 2016b, S. 15) zum Ziel und sieht das „Bildungssprachlernen als ständige Aufgabe des Deutschunterrichts“ (LS, 2016b, S. 131–132). Die Entwicklung der CALP-Fähigkeiten gilt besonders für die ältere Zielgruppe als zentral für diese schulischen Bildungsdokumente (LS, 2016b, S. 16), und steht damit der Abwendung von einem bildungssprachlichen Anspruch des päd. TLs entgegen. Dies

gründet sich erneut in der langjährigen Standardisierung und Ideologisierung des deutschen Schulsystems, das einen hohen allgemeinen Bildungsanspruch besitzt. Um hier weitgreifende Neuerungen im Rahmen des päd. TLs zu schaffen, würde es tiefgreifender Veränderungen dieser Standards in den Grundsätzen der Bildungspolitik erfordern. Die BW-Handreichung Sek I zeigt jedoch auch Probleme hinsichtlich dieser standardisierenden Ideologie auf, da „Lehrkräfte Schülertexte auch schlechter [bewerten], wenn sie nicht bildungssprachlich verfasst sind [...] und sich [die SuS] so am fachlichen Austausch nicht beteiligen können“ (LS, 2016b, S. 16). Sie gibt jedoch keine Hinweise darauf, wie diese Diskrepanzen durch die Nutzung der vorhandenen Sprachkapazitäten verringert werden könnten, wie es im päd. TL geschieht.

Auch die BY-MS-Dokumente haben zum Ziel, „Fach- und bildungssprachlichen Wortschatz [zu] verstehen und situationsgerecht an[z]uwenden“ (ISB München, 2024d, Absatz 4.1.2), und wollen „zur Herausbildung der grundlegenden fach- und bildungssprachlichen Kenntnisse der jeweiligen Unterrichtsfächer bei[tragen]“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.1). Die HH-Bildungspläne setzen ebenfalls „[d]ie Unterscheidung und bewusste Verwendung von Alltags- und Bildungssprache [...] [in das] Zentrum des Unterrichts in Internationalen Vorbereitungsklassen“ (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 5). Hier wird ersichtlich, dass die Bildungsdokumente BYs und HHs den Fokus weniger strikt auf den Aufbau von standardisierten, bildungssprachlichen Kompetenzen legen. Vielmehr fokussieren sie die Bedeutung, die die Bildungssprache für die multilingualen SuS besitzt, und wollen diese für die multilingualen oder translingualen Zwecke der Lerner*innen für kreative, selbstbestimmte Sprachpraktiken nutzbar machen – damit gleichen sie sehr viel eher den Zielen einer päd. TL-Nutzung der Bildungssprache nach Flores (2021).

Der BW-Orientierungsrahmen hebt auch die Bedeutung des „alltagssprachliche[n], umgangssprachliche[n] Register[s]“ für den Verstehensprozess des Unterrichtsgesprächs hervor und betont: „Die Alltagssprache kann hier als Referenzsprache auch zwischen Lehrkraft und Lerner*innen genutzt werden: Sie ist das gemeinsame Sprachregister der Verständigung. Von ihr ausgehend werden die bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt“ (KM, 2019b, S. 27). Darüber hinaus erkennt er „die Hürden der Bildungssprache“ (KM, 2019b, S. 26) und die Wichtigkeit der Differenzierung zwischen Registern bestimmter Kommunikationssituationen und „fach- und alltagssprachliche[n] Begriffe und Strukturen“ (KM, 2019b, S. 29) für SuS mit nicht vorhandener oder geringer Schulbildung an und ähnelt in diesen Auszügen dem päd. TL-*Design* sehr viel eher.

Auch der BY-LehrplanPlus DaZ hat die Zielsetzung der Reflexion sprachlicher Verständigung sowie der Unterscheidung und situationsgemäßen Verwendung „[z]wischen Sprachregistern und Sprachvarietäten“ (ISB München, 2024c, Absatz 4.3.2). Das BY-Fachprofil MS will außerdem „ungesteuert erworbene Sprachkenntnisse aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden auf (z. B. Dialekt, Umgangs- und Alltagssprache)“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.2) aufgreifen und diese „hinsichtlich der Situation, des Adressaten und der sozialen Gegebenheit“ (ISB München, 2024a, 2024b, Absatz 5) „zur Reflexion über Sprache heran[ziehen]“ (ISB München, 2024b, Absatz 1.2). An dieser Stelle ist zwar ein Ansatz zu erkennen, die bereits vorhandenen Kompetenzen der SuS in den Unterricht einzubeziehen, dennoch wird sich erneut ausschließlich auf deutsche und nicht etwa multilinguale Sprachkompetenzen bezogen, wie es im päd. TL essenziell ist. Auch die Unterscheidung „zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit“ (ISB München, 2024c, Absatz 4.3.2) / konzeptioneller Mündlichkeit [...] und [...] Schriftlichkeit (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.2) und eine Betonung der Kommunikationskompetenz der SuS wird in den Bildungsdokumenten BYs (allerdings nur in der deutschen Sprache) herausgestellt (siehe auch Auszug 2.7.5.2), die auch in der *TL-Reflexion* erzielt wird.

Des Weiteren haben die HH-Bildungspläne STS/Sek I die Unterscheidung von „Wörter[n] und Formulierungen, Sätze[n] und Texte[n] der Alltags- und Bildungssprache“ (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30) und die situationsgemäße Anwendung dieser zum Ziel. Auch der HH-Bildungsplan GS hat die Anforderung, zwischen „Alltags- und Bildungssprache“ und „zwischen gesprochener und geschriebener Sprache“ (HH & BSB, 2022, S. 27) zu unterscheiden und diese situationsgemäß zu verwenden. Dieser fokussiert die situationsgemäße, flexible Nutzung von Registern im individuellen Sprachgebrauch, die auch die *TL-Reflexion* erzielt. Zuletzt hebt das BAMF-Rahmencurriculum die Bedeutung einer Entwicklung der „Sensibilität für Registerdifferenzierungen“ hervor, die die SuS in „asymmetrischen mündlichen Kommunikationssituationen“ beachten sollten, um sprachlich verdichtete Register (mündlicher oder schriftlicher Form) leichter zu durchdringen (BAMF et al., 2016, S. 12). An dieser Stelle könnte jedoch erneut der Fokus nicht nur auf „[s]ubstandardsprachliche und regional variierende mündliche Formen des Deutschen“ (BAMF et al., 2016, S. 12) gelegt werden, sondern auch die multilingualen Praktiken der SuS thematisiert und reflektiert werden, um diese ebenfalls nutzbringend und wertschätzend in die alltäglichen Sprachpraktiken der SuS einzubringen und dem TL-Ansatz eher zu entsprechen. Die Bildungsdokumente erkennen damit die durch die Standardisierung entstehenden Probleme an und stoßen die aktive Reflexion von verschiedenen

Sprachregistern im Unterricht an. Sie unterstützen die SuS nicht nur in ihrem eigenen Sprachverhalten, sondern regen die SuS auch dazu an, die Sprachgewohnheiten ihrer Umwelt zu reflektieren. Die Bildungsdokumente geben ihnen Ansätze, diese standardisierten Register in ihrem eigenen Sprachgebrauch situations- und zielgerichtet anzuwenden und einzubauen. Dies ist im Sinne des päd. TLs, wie Flores (2019) es versteht. Erneut werden jedoch zumeist die vorhandenen Sprachkapazitäten in der TL-*Reflexion* nicht explizit mit eingebunden.

4.2.3 Shifts: Raum für Flexibilität?

Die *Shifts* bilden neben der *Stance* und dem *Design* die dritte Säule des päd. TLs und finden konstant im Klassenzimmer statt. Durch die natürliche dynamische multilinguale Sprachnutzung der SuS ist der Unterricht in ständiger Bewegung, und es entstehen stetig neue Ansatzmöglichkeiten, Sprachpraktiken zu erkunden, multimodale Texte zu erschließen und neue Bedeutungen zu erfassen und zu erschaffen. Diese *Shifts* basieren einerseits auf der Bereitwilligkeit aller Beteiligten – auch der, der LK – voneinander und miteinander zu lernen, und andererseits auf einer bestimmten Offenheit, diese dynamischen Bewegungen flexibel und spontan im Unterricht zuzulassen und einzubinden (Creese & Blackledge, 2010; García et al., 2015; Guozogi, 2023; Vaish, 2020). Durch diese Offenheit haben die SuS die Möglichkeit, mit all ihren Ressourcen am Unterrichtsgespräch teilzuhaben und eigene Redebeiträge zu initiieren (Beiler, 2020; Cekaite, 2022). Dieser letzte Aspekt des päd. TLs wird von den deutschen Bildungsdokumenten nur in wenigen Aspekten reflektiert.

Diesen Aspekt der flexiblen TL-*Shifts* binden hauptsächlich die BW-Bildungsdokumente ein: In der BW-Handreichung GS werden „[d]ie Kinder [...] als Expertinnen und Experten mit Hintergrundwissen und Vorerfahrungen“ (LS, 2016a, S. 30) angesehen und der „Wille der Lehrkraft, sich mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen und von Kindern zu lernen“ (LS, 2016a, S. 33) wird vorausgesetzt. Die SuS werden, wie auch im päd. TL, als Expert*innen ihrer Sprachkompetenzen gestärkt und durch ein gemeinsames Lernen von- und miteinander in ihrer Motivation und ihrem Selbstvertrauen unterstützt (Cekaite, 2022). Der BW-Orientierungsrahmen betont darüber hinaus „[e]ine Kombination von alltagsintegrierter Unterstützung durch sprachsensiblen Fachunterricht und Einbindung in den außerunterrichtlichen Schulalltag mit additiver Sprachförderung“ (KM, 2019b, S. 42). Das BW-Orientierungsrahmen-Curriculum unterstützt die Orientierung an den „Schülerreflexionen“ die „[d]ie Lehrkraft ergänzt oder modifiziert“ und anhand dieser „die für den Deutschunterricht relevanten Fachbegriffe“ (KM, 2019a, S. 10) einführt. Diese Dokumente erzielen, wie auch das päd. TL, die

Einbeziehung der vorhandenen Kompetenzen der SuS in allen Bereichen der Bildung. Die BW-Handreichung Sek I weist außerdem auf die Bedeutung der LK als Sprachvorbild hin, die besonders „in der individuellen Unterstützung“ und durch „offene Unterrichtsformen“ „ein vielfältiges, großes Angebot an Sprachhandlungen im Unterricht, vor allen Dingen in kooperativen Lernformen“ (LS, 2016b, S. 4) bieten kann. Und auch die BW-Handreichung GS unterstützt „[o]ffene Unterrichtsformen und vielseitige Handlungsmöglichkeiten“, die das „[s]prachliche[...] Lernen von Kindern [...] in besonderer Weise“ (LS, 2016a, S. 29) durch die LK als Vorbild zum Erfolg führen können. In diesem Rahmen können offene und ungesteuerte Unterrichtssituationen, in denen den SuS die Freiheit gegeben wird, außerunterrichtliche Inhalte zu erwerben (LS, 2016a, S. 52), umgesetzt werden und die Vorbildfunktion der LK kann in gleicher Weise wie mit den TL-*Shifts* genutzt werden.

Auch die BY-Fachprofile heben, wie es im päd. TL geschieht, das „Miteinander und voneinander Lernen [...] [als] wichtiges Ziel“ (ISB München, 2024a, Absatz 5) im DaZ-Unterricht hervor und wollen „Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler [...] im Sinne des *peer learnings* nutzbar“ (ISB München, 2024b, Absatz 5) machen. Ebenso soll der Unterricht „auch ungesteuert erworbene Sprachkenntnisse auf[greifen]“(ISB München, 2024a, Absatz 1.2) und auch wenn sich in diesem Punkt erneut nur auf deutschsprachige Kenntnisse bezogen wird, könnte dies einen Anhaltspunkt darstellen, den Unterricht auch an den multilingualen Äußerungen der SuS zu orientieren. Zuletzt wird auch im HH-Bildungsplan GS gefordert, die „Ausdrücke und Ausdrucksweisen, die Schülerinnen und Schüler aus der außerunterrichtlichen Kommunikation entnehmen“ (HH & BSB, 2022, S. 12), im Unterricht aufzugreifen. Die Orientierung an den sprachlichen Äußerungen der SuS im Unterricht wird auch hier betont und das Unterrichtsgeschehen offen und flexibel an den SuS orientiert. Die bereits vorhandenen multilingualen Kompetenzen der SuS werden in diesem Zusammenhang jedoch nicht ausdrücklich erwähnt, und der Fokus liegt weiterhin hauptsächlich auf deutschsprachigen Äußerungen und damit in der institutionalisierten, standardisierten Unterrichtssprache.

Kapitel 5

Diskussion

Es wird deutlich, dass die Bildungsdokumente zwar in Teilen an einer Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht oder einer Mehrsprachigkeitsdidaktik interessiert sind und dieser wohlwollend gegenüberstehen. Es fehlen jedoch an vielen Stellen konkrete Handlungshinweise, wie dieser Einbezug der vorhandenen Sprachkenntnisse der SuS tatsächlich durchzuführen ist. Neben der Natur der Lehrpläne als übergreifende Richtlinie liegt dies zu großem Teil an den immer noch weit verbreiteten sprachlichen Ideologien zur deutschen Standardsprache. Dies bringt einen oftmals geringen Einbezug der Mehrsprachigkeit im Unterricht, in der Ausbildung der LKs und in der Ausarbeitung der Bildungsmaterialien mit sich. Nicht nur die LKs sind bei der Nutzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht auf sich allein gestellt, auch die SuS werden nur bedingt darin unterstützt, all ihre vorhandenen mehrsprachigen Kompetenzen für ein nachhaltiges Lernen zu nutzen.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Das BAMF-Rahmencurriculum ist an vielen Stellen noch sehr weit vom Ansatz des päd. TLs entfernt. Einige Aspekte der *Stance* sowie die *TL-Affordanzen* und *-Zusammenarbeit* und die dritte Säule der *Shifts* konnten in diesem Dokument nicht identifiziert werden. Des Weiteren kommt es hier nicht zu einer Einbeziehung der sprachpolitischen Thematik in der Zielsetzung. Dennoch finden sich Anklänge des päd. TLs in der durchzuführenden Sprachlernreflexion und in der Reflexion über die im Sprachraum angewandten Sprachregister. Weiterhin werden die bereits vorhandenen Sprachkompetenzen der SuS, entgegen dem päd. TL, an nahezu keiner Stelle als förderlich betrachtet. Vielmehr werden die Lernenden in einem monolingualen, deutschsprachigen Umfeld verortet und die translingualen Identitäten der Lerner*innen in den Aspekten der *TL-Produktion* und *-Reflexion* damit nach Ansicht des sprachpolitischen TLs untergraben. Das BAMF-Rahmencurriculum ist jedoch durch seinen Adressatenkreis der Prüfungsentwickler*innen und Lehrbuchautor*innen stark ideologisiert: Diese haben oftmals das Ziel einer standardisierten Prüfung, welche entschieden entgegen der Zielsetzung des päd. TLs geht. Dies erklärt die großen Diskrepanzen zwischen dem Dokument und dem untersuchten Ansatz. An einigen Stellen sind zwar Ansätze erkennbar, die mit dem päd. TL übereinstimmen, es finden sich jedoch keine expliziten Handlungsanweisungen und -beispiele für die LK. Dadurch, dass sich das BAMF-Rahmencurriculum explizit nicht als Lehrplan definiert, ist es

jedoch einleuchtend, dass diese hier nicht gegeben werden. Ein Problem ergibt sich hier dennoch durch das Alleinstellungsmerkmal dieses Dokuments als einziges allgemeingültiges Bildungsdokument für den deutschen Bildungsbereich: Mehrsprachigkeitsorientierung wird (beispielsweise durch den Plurilingualismus oder die Mehrsprachigkeitsdidaktik) als kontemporäre Richtung der DaZ-Bildung in Forschung und Praxis immer präsenter. Es stellt sich deshalb die Frage, ob ein solches übergreifendes Dokument nicht stärker auf diesen Bereich eingehen und nicht, wie es das BAMF-Rahmencurriculum tut, diese Verantwortung an die ausführenden LKs, die in dieser Hinsicht oftmals ohnehin unzureichend ausgebildet sind, weitergeben sollte. Dieses Problem könnte jedoch auch im älteren Erscheinungsjahr 2016 des Dokuments liegen, als das Thema der Mehrsprachigkeit noch sehr viel weniger diskutiert wurde.

Die BY-Dokumente zeigen, trotz ihres reduzierteren Volumens im Vergleich zu denen der anderen Bundesländer, an vielen Stellen, außer in einigen Aspekten der *Stance* und in der *TL-Zusammenarbeit*, Ansatzpunkte für das päd. TL. Jedoch lassen sich auch die Annahme eines gesamtheitlichen Sprachrepertoires sowie Anregungen zur sprachpolitischen Bildung im Unterricht nicht finden. Es ergibt sich eine große Diskrepanz zum päd. TL, da diese beiden Punkte essenziell für diesen Ansatz sind: Auch wenn die Wertschätzung der sprachlichen Kompetenzen der SuS als bedeutungsvoll für die Entwicklung der Identität der SuS angesehen wird, finden sich kaum konkrete Hinweise, inwiefern diese in den Unterricht eingegliedert werden sollen. Vielmehr sehen die Dokumente die deutsche Sprache als essenziell für den DaZ-Unterricht an und folgen somit der Ideologisierung der deutschen Standardsprache. Sie sehen ebenso die sprachliche Lebensrealität der SuS zumeist im Deutschen und ignorieren die multi- und translingualen Sprachpraktiken, welche die SuS dem TL-Verständnis nach mitbringen. Des Weiteren reflektieren die BY-Dokumente im mehrmals erwähnten Begriff der „Erstsprache“ ein strenges Verständnis der Trennung zwischen den etablierten Nationalsprachen. Die Dokumente für die MS setzen für diese ältere Zielgruppe außerdem bildungssprachliche Ansprüche, fokussieren jedoch eine situationsgerechte Anwendung, was Raum für einen päd. TL-Ansatz nach Flores (2019) bietet. Hinsichtlich der *TL-Reflexion* lassen sich jedoch einige engere Parallelen zum päd. TL ziehen, da hier an vielen Stellen Bezüge zu den „Erstsprachen“ oder den vorhandenen Kenntnissen der SuS hergestellt werden sollen. Letztlich wird auch im Rahmen der Shifts das Miteinander- und Voneinanderlernen als zentrales Ziel des DaZ-Unterrichts herausgestellt. Dennoch ist in den BY-Dokumenten eine hohe Sprachideologisierung ersichtlich, die sich eng an der Standardisierung des Deutschen orientiert. Trotz der leicht zu aktualisierenden Webseite werden hier

deutlich traditionellere Standards vertreten, als sie momentan in der Forschung erarbeitet werden. Um das päd. TL in diesen Lehrplan einzubinden, bedürfte es also zunächst einer elementaren Umstrukturierung der zugrundeliegenden Ideologie.

Aus den HH-Bildungsdokumenten können weitaus größere Ähnlichkeiten zum päd. TL gezogen werden, da sich besonders die HH-Bildungspläne STS/Sek I am PL orientieren. Dieser ähnelt als populärer mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz in Europa dem päd. TL-Ansatz in vielen seiner Grundsätze (siehe Kapitel 3.3). Dies ist besonders sichtbar in Bezug auf der Annahme eines vereinten sprachlichen Repertoires und der Zielsetzung der Dokumente, die vorhandenen Kompetenzen in der *Produktion* aktiv für die Identitätsbildung zu nutzen. Jedoch muss hier auf das leicht unterschiedlich verortete sprachpolitische Verständnis von TL und PL hingewiesen werden. Da PL im Gegensatz zum TL auf der konzeptionellen Trennung zwischen Sprachen basiert, wird dies beispielsweise in der Reflexion zum Sprachbewusstsein ersichtlich. Trotz der PL-Ausrichtung wird auf die Nutzung der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen weder im Kompetenz-Schaubild noch in der Sprachlernreflexion oder der Registerunterscheidung hingewiesen, und auch in den offenen Unterrichtsweisen der *Shifts* werden diese nicht explizit erwähnt. Der Fokus liegt hier stattdessen zumeist auf den standardisierten, deutschsprachigen Äußerungen der SuS. An anderer Stelle, wie in der *Produktion* oder der *Reflexion* und dem Zulassen von offenen Unterrichtsformen mit den TL-*Shifts*, werden die vorhandenen Kompetenzen und das Wissen der SuS dennoch aktiv genutzt und reflektiert. Damit werden die Identität und das Selbstbewusstsein der SuS in ihre multilingualen Sprachpraktiken und TL-Hintergründe gestärkt, eine nachhaltige Sprachbildung gewährleistet und auch die sprachpolitischen Ziele des PL, bzw. des päd. TLs verfolgt. Des Weiteren soll laut dem Bildungsplan STS/Sek I der Erwerb der Bildungssprache für die älteren SuS nicht standardgemäß stattfinden, sondern Elemente dieser situationsgerecht in die Sprachpraktiken der SuS eingearbeitet werden. Zuletzt wird auch der Rolle von Vorbildern eine hohe Bedeutung zugesprochen, und diese Vorbilder, ähnlich dem TL-Ansatz, als Modelle für die multi- oder translinguale Sprachverwendung für die SuS wertgeschätzt. Die Dokumente fokussieren außerdem die Notwendigkeit einer ausgefeilten fachlichen Expertise vonseiten der LK, um die einzelnen SuS dieser heterogenen Gruppen angemessen und individualisiert fördern zu können. Während der ältere Rahmenplan (2018) noch keine Beziehungen zum PL herstellt, erwähnt der Bildungsplan GS (2022) bereits die PL-Kompetenz der SuS und die Bildungspläne STS/Sek I (2024) stützen sich explizit auf den PL. Damit ist eine deutliche Entwicklung zur Mehrsprachigkeitsorientierung zu erkennen, und eine Integration des päd. TLs wäre hinsichtlich dieser

positiven Einstellung mit weniger Hürden verbunden. Auch wenn es sich bei drei der Dokumente namentlich um Bildungspläne handelt, geben diese dennoch einige explizitere Handlungsanweisungen für den Unterricht, und eine ideologische Motivierung ist im Vergleich zu den BY-Dokumenten deutlich weniger erkennbar.

In den BW-Bildungsdokumenten lassen sich zuletzt, auch aufgrund des großen Volumens der aneinander angelehnten Dokumente und des expliziten Mehrsprachigkeitsbezugs, viele Parallelen zum päd. TL ziehen. An vielen Stellen sind diese allerdings nur in Ansätzen zu finden, und für einen ganzheitlichen päd. TL-Ansatz im Klassenzimmer müssten diese Zielsetzungen noch um einiges erweitert werden. Wie auch in den anderen Bildungsdokumenten kommt hier die aktive Nutzung der bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten der SuS zu kurz, und der Fokus liegt an vielen Stellen zumeist auf dem Erwerb des Deutschen, was die natürlichen TL-Sprachgebräuche der SuS außer Acht lässt. Des Weiteren hat besonders die Handreichung Sek I, aber auch der Orientierungsrahmen, einen großen Anspruch an die bildungssprachliche Entwicklung der (älteren) SuS (auch wenn sie in Teilen die darin liegenden Probleme anerkennen). Dieser standardisierte Erwerb der Bildungssprache ist nicht das Ziel des päd. TLs und ein großer Aspekt, in dem die BW-Dokumente vom untersuchten Ansatz abweichen. Mit der Betonung auf der Bildungssprache folgen die Dokumente einer althergebrachten ideologisierten Standardisierung von Sprache, die ungehinderte multilinguale und multimodale Kommunikation unter den SuS verhindert. Dies ist auch im sich vom erweiterten TL unterscheidenden Verständnis des Repertoires erkennbar, da laut den BW-Dokumenten die einzelnen Sprachkenntnisse der SuS aktiv im Unterricht zusammengebracht werden müssen, und zeigt sich ebenfalls in der strengen konzeptionellen Trennung zwischen verschiedenen Nationalsprachen. In den Dokumenten ist ein sprachpolitischer Ansatz zwar erkennbar – explizite sprachpolitische Handlungsvorschläge werden jedoch nicht geboten: Die BW-Bildungsdokumente zeigen einen mehrsprachlichen Anspruch und erkennen diesen als nutzbringend und nicht als Defizit an. Besonders die Handreichungen unterstützen die Nutzung von zweisprachigen Materialien (jedoch nicht von TL-Texten) und geben diverse explizite Anwendungshinweise für den Einbezug von Mehrsprachigkeit im Unterricht. Eine Nutzung des päd. TL-Ansatzes könnte jedoch auch den von den Dokumenten aufgezeigten potenziell negativen Einstellungen der SuS und LKs und dem Teufelskreis der produktiven Kompetenzen entgegenwirken. Zuletzt betonen die Dokumente auch die Bedeutung der LK und deren essenzielle ausgewogene, fachgerechte Ausbildung. Die Dokumente unterstützen nicht nur den Ausbau von Weiterbildungsmaßnahmen, sondern legen die Verantwortung auch auf die Politik und die Schulen, um

mit allen Beteiligten ein nachhaltiges Konzept zu erarbeiten. Ebenso ist, wie auch im päd. TL, nicht nur die Zusammenarbeit zwischen LK und SuS, sondern auch die unter den SuS von zentraler Bedeutung, da dies das soziale Lernen und das Vertrauen in die sprachlichen Fähigkeiten fördert. Nicht nur die Handreichungen, auch der Orientierungsrahmen BWs gibt somit einige explizite Vorschläge für eine Einbeziehung der Mehrsprachigkeit im Unterricht. Dennoch sind die Dokumente in Teilen, besonders hinsichtlich der Bildungssprache, noch stark ideologisiert, und es würde an diesen Stellen noch einiger Wirkungsarbeit verlangen, bis das päd. TL in seiner Gesamtheit in die BW-Bildungspolitik integriert werden könnte.

5.2 Interpretation der Erkenntnisse

Die untersuchten Bildungsdokumente stimmen in Teilen mit den Zielsetzungen des päd. TLs überein und geben trotz des Fokus auf dem Erwerb der deutschen Sprache eine Möglichkeit der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit und päd. TL, wie es auch Pitkänen-Huhta (2021) in ihrer Studie ausgemacht hat. Damit fließen zwar bereits einige Ideen der Mehrsprachigkeitsdidaktik in diese Dokumente ein, besonders bei den zentralen sprachpolitischen Antrieben des TL-Verständnisses sind jedoch oft noch große Unterschiede zu erkennen. Die Dokumente halten an vielen Stellen an den ideologisierten Einstellungen zur Standardisierung des Deutschen fest, auch wenn der Einbezug der im Klassenzimmer vorhandenen Mehrsprachigkeit als fördernd angesehen wird. Um hier das päd. TL in seinem vollen Umfang umzusetzen, muss eine grundlegende Umstrukturierung und Wandlung dieser ideologisierten Ansichten vonseiten aller Beteiligten angestoßen werden: der LKs, der Schulen, der Politik und auch der allgemeinen Gesellschaft. Nur so kann ein wertschätzender Umgang mit dem TL-Repertoire der multilingualen SuS nach dem päd. TL-Ansatz gewährleistet werden. Auch Beiler (2021) sieht diese Ideologien als die größten potenziellen Einschränkungen für die Implementation des päd. TLs in den schulischen Unterricht an, einerseits durch die Überzeugungen einer fördernden standardisierten monolingualen Sprachbildung und andererseits durch nationale linguistische Homogenisierung und die damit einhergehende Marginalisierung von Spr. minderheitlicher Sprachen. Dieser Prozess erfordert jedoch den vorhandenen Willen aller beteiligten Parteien zum Wandel der ideologisierten Vorstellungen, was nur im Rahmen einer schrittweisen und langwierigen Veränderung erfolgen kann. Trotz positiver Einstellung der Mehrsprachigkeit gegenüber finden sich oftmals Diskrepanzen zwischen der politischen Einstellung und der Unterstützung der durchführenden LKs sowie zwischen den politischen Vorgaben und Zielsetzungen und den theoretischen Ansätzen der Mehrsprachigkeit und

des päd. TLs im Besonderen – Diskrepanzen, die auch Pitkänen-Huhta (2021) in ihrer Studie fand. Zuletzt, wie auch Vaish (2020) hervorhebt, benötigt eine nachhaltige päd. TL-Implementation nicht nur eine kurzfristige Einbindung in den DaZ-Unterricht, sondern eine langfristige und umfassende Umsetzung dieses Vorgehens in allen Bereichen der Bildung, wie es in Ansätzen bereits mit dem sprachsensiblen Fachunterricht erzielt wird (Pitkänen-Huhta, 2021).

Des Weiteren muss, wie es auch Pitkänen-Huhta (2021) betont, der Kontext in Deutschland betrachtet werden, um die potenzielle Anwendung des päd. TLs fachgerecht einzuordnen. Dieser Kontext ist im Vergleich mit dem walisischen und dem amerikanischen stärker multilingual und multikulturell geprägt. Hier stellt sich die Frage, ob der päd. TL-Ansatz überhaupt ohne Weiteres vom oftmals bilingualen auf den deutschen multilingualen Kontext im DaZ-Unterricht übertragen werden kann. Wie auch Vaish (2020) im asiatischen Sprachraum bemerkte, haben die SuS in einigen Fällen ebenso schwächer ausgeprägte Sprachkompetenzen in den bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten, und es verlangt nach umfassenden (ersten) Alphabetisierungsmaßnahmen – auch für ältere SuS (Nakao, 2023). Ob der sehr viel diverseren sprachlichen Hürden, durch die die LK in den meisten Fällen nicht als Sprachmittler*in dienen kann, ist es wahrscheinlich, dass es nicht nur eine verbesserte Ausbildung von LKs braucht, sondern auch die Entwicklung weiterer Methoden, Materialien und anderer Hilfestellungen. Diese sollten außerdem alle vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS in den heterogenen Klassen berücksichtigen, einbeziehen und zu nutzen wissen. Auch wenn dies gegeben sein sollte, darf, ob der Diversität und der immer unterschiedlichen Kompetenzen der SuS in jedem Klassenzimmer, einer stetigen Adaption dieses Systems nicht außer Acht gelassen werden, was wiederum nur durch eine kompetente und ausreichend ausgebildete LK gewährleistet werden kann (Guczogi, 2023). Dies ist jedoch nur auf der Basis einer sorgfältigen Forschung in ebenjenem Kontext möglich, die, um optimale Wirksamkeit zu gewährleisten, noch weitreichende weitere Forschungsergebnisse benötigt (Becker, 2016; Beiler, 2021; Creese & Blackledge, 2010; Duarte, 2019; Hill, 2017; Schüler-Meyer et al., 2019; Vaish, 2020).

Trotz dieses aufgezeigten langwierigen Prozesses und der grundlegenden ideologischen Umstrukturierung kann der päd. TL-Ansatz bereits jetzt als genau das angesehen werden: ein Ansatz, der ein Umdenken unter ausführenden LKs und in der Gesellschaft zu einer Aufwertung von multilingualen Sprachpraktiken anstößt. Ein solches ideologisches Umdenken gebietet der individuellen Selbstreflexion jeder einzelnen durchführenden LK und jeder einzelnen Person in der breiteren Gesellschaft. Die hier vorliegende Arbeit kann und will keinen Anspruch auf eine klare

Handlungsanweisung für die Implementierung im deutschen DaZ-Unterricht erheben. Durch die in der Theorie und in den Bildungsdokumenten aufgezeigten Handlungsbeispiele können allerdings Lösungsansätze gefunden werden, um bereits jetzt die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der SuS im Unterricht zu nutzen und wertzuschätzen. Damit kann nicht nur der Spracherwerb, sondern auch die multi- und translinguale Identität der SuS gefördert werden. Somit können die umsetzenden LKs, im Einvernehmen mit den Zielsetzungen der Bildungsdokumente, erste Ansätze schaffen, ihren Unterricht nach dem *TL-Design* zu konzipieren (Vaish, 2020). Diesen Anspruch der Impulsgebung hat auch die BW-Handreichung Sek I, die dazu einlädt, „über Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts nachzudenken und sprachförderliche Maßnahmen im Unterricht [...] umzusetzen“ (LS, 2016b, S. 1).

5.3 Einschränkungen und Empfehlungen für die Forschung

Wie bereits festgehalten, kann diese Arbeit durch die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten und weiteren Schwächen qualitativer Analysen keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Reliabilität erheben. Des Weiteren müssten, um ein vollständiges Bild des multilingualen DaZ-Unterrichts in den deutschen Bildungsdokumenten zu erreichen, die Dokumente *aller* Bundesländer auf diesen Aspekt untersucht werden. Durch die begrenzten Ressourcen und den eingeschränkten Rahmen dieser Arbeit konnten nur die Bildungsdokumente dreier Bundesländer und ein für Deutschland allgemeingültiges Rahmencurriculum miteinbezogen werden. Dennoch war es möglich, Tendenzen der Einbindung von Mehrsprachigkeitsdidaktik in diesen exemplarischen Dokumenten zu finden sowie Parallelen und Einsatzmöglichkeiten zum päd. TL-Ansatz aufzuzeigen. Das im europäischen Raum noch wenig untersuchte päd. TL wurde in den deutschen Kontext eingebettet, und es wurden mögliche Ansatzpunkte gefunden, diesen theoretischen Rahmen in die Bildungsdokumente und schlussendlich auch in die Praxis zu integrieren. Um eine vollständige Erfassung der momentanen Mehrsprachigkeitsnutzung im deutschen DaZ-Unterricht durchzuführen, bräuchte es allerdings auch zusätzliche praktische Erforschung in den Klassenzimmern (die aufgrund der dürftigen Forschungslage noch nicht ausreichend gegeben ist), um herauszufinden, ob diese mit den offiziellen Vorgaben übereinstimmen oder, wie Pitkänen-Huhta (2021) ermittelt hat, die tatsächliche Umsetzung mit diesen Zielen (bislang) eher nicht übereinstimmt.

Wie ebenfalls eingangs erwähnt, konnte aufgrund von ethischen Regularien im Rahmen dieser Arbeit keine tatsächliche Studie im Klassenzimmer mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Es

wurde jedoch auf Basis der leider sehr begrenzten veröffentlichten praktischen Forschung versucht, die Arbeit immer wieder mit wissenschaftlichen Ergebnissen zu untermauern. Diese Arbeit schließt sich an die zahlreichen Erscheinungen an, die für eine nötige Erweiterung der Forschung zur Implementierung im Sprach- und DaZ-Unterricht plädieren. Dies bezieht sich nicht nur auf eine nötige abschließende Erforschung der umstrittenen förderlichen Wirkung des päd. TLs (siehe Kapitel 2.5), sondern auch auf eine genaue Untersuchung des Kontexts im Klassenzimmer. Diese müsste nicht nur die diversen vorhandenen (sprachlichen) Fähigkeiten, sondern auch die Bedürfnisse und andere benötigte Ressourcen der SuS genauer ermitteln, um daraus Schlüsse für die Ausbildung der LKs und die Erstellung von multi- und translingualen Lehrmaterialien zu ziehen.

Kapitel 6

Fazit

Diese Arbeit hatte im ersten Schritt den Anspruch, den aktuellen Forschungsstand der Konzeption des TLs in seinen verschiedenen Facetten einzuordnen. Hierzu wurde dieser Begriff auf der theoretischen Ebene mit den Ansätzen von Williams (im ursprünglichen Begriff ‚trawsiethu‘) und dem von García und Li erweiterten Ansatz dieses Konzepts aufgeschlüsselt, auf der deskriptiven Ebene mit dem Fokus auf den natürlichen TL-Räumen von multilingualen und multikulturellen Gemeinschaften erarbeitet, auf der politischen Ebene die mit dem sprachpolitischen TL-Verständnis verbundene Dekonstruktion von Sprache und das Entgegenwirken von Standardisierung und Sprachideologien erfasst und zuletzt der pädagogische TL-Ansatz untersucht. Diese letzte Ebene wurde nochmals in die drei Standbeine – die *Stance*, das *Design* und die *Shifts* – unterteilt und die für das *Design* zentralen Aktivitäten der *Affordanzen*, *Zusammenarbeit*, *Produktion*, (*Bewertung*) und *Reflexion* herausgearbeitet.

Die zweite zentrale Fragestellung widmete sich der Analyse der Bildungsdokumente vier verschiedener staatlicher Institutionen. Die zu beantwortende Fragestellung galt der bereits vorhandenen Einbeziehung und Beachtung von Mehrsprachigkeit und dem päd. TL im DaZ-Unterricht in den Empfehlungen und Vorgaben dieser Dokumente sowie der Erschließung weiterer möglicher Ansatzpunkte für das päd. TL. Hier konnte eine der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit allgemein wohlwollend gestimmte Haltung gefunden werden, auch wenn vielerorts an herkömmlichen Sprachideologien festgehalten wird. An vielen Stellen konnten Ansatzpunkte für eine zusätzliche Einbeziehung des päd. TLs gefunden werden, besonders in seinen sprachpolitischen Ansprüchen.

Es stellte sich jedoch auch heraus, dass, ob der immer noch vorhandenen ideologisierten Ausrichtung des deutschen Bildungssystems, eine Umsetzbarkeit des päd. TLs im DaZ-Unterricht in Deutschland zum jetzigen Zeitpunkt nur bedingt realisierbar ist. Der päd. TL-Ansatz könnte zwar in Teilen bereits heute in den DaZ-Unterricht eingegliedert werden – um die vollständigen sprachpolitischen Ziele des TL-Verständnisses als etabliert in der Gesamtgesellschaft zu erreichen, wird allerdings noch einige sprachpolitische Arbeit durch alle Beteiligten benötigt.

Diese Arbeit stellt einen Ansatz dar, päd. TL aus dem ursprünglichen (zumeist bilingualen) walisischen und amerikanischen Kontext in den deutschen DaZ-Unterricht einzubetten und so allen

beteiligten SuS die Möglichkeit zu geben, ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zielführend im Unterricht für ein nachhaltiges (Sprachen-)Lernen einzusetzen. Dadurch werden die SuS nicht nur in ihrer Sprachkompetenz gefördert, sondern auch durch die Wertschätzung ihrer multilingualen Kompetenzen in ihrer Identität und ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und lernen im Rahmen des sprachpolitischen Antriebs des TL-Verständnisses als aktive Gestalter*innen ihrer persönlichen Sprachpraktiken aufzutreten.

Data Material

Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2018). Die schulische Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler: Rahmenvorgaben für die Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen.

<https://www.hamburg.de/resource/blob/119564/e5fca0aa1571a00dfe990d86aa396bb1/ivk-data.pdf>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Goethe-Institut e. V. & Bundesministerium des Innern (Hrsg.). (2016). Rahmencurriculum: Für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache.

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Konzept_eLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=9

Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2022). Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Bildungsplan Grundschule.

<https://www.hamburg.de/resource/blob/122886/b39eb998df4cb5b57d34cb85560dcfa1/deutsch-zweitsprache-gs-2022-data.pdf>

Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2024a). Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I.

<https://www.hamburg.de/resource/blob/798506/d3c76b9314ca4c0328862842fe226fb8/daz-data.pdf>

Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2024b). Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen: Bildungsplan Stadtteilschule Jahrgangsstufen 5–11.

<https://www.hamburg.de/resource/blob/798372/8d67eedbd4723ce3499227b7925e7419/daz-data.pdf>

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2019). Niveaubeschreibungen: Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe II. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/25525/documents/53609>

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2024a). Niveaubeschreibungen: Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14490/documents/67622>

Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg.). (2024b). Niveaubeschreibungen: Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477/documents/67623>

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2016a). Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. <https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration->

[integration-
bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.
pdf](https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/deutsch_als_zweitsprache.pdf)

Landesinstitut für Schulentwicklung (Hrsg.). (2016b). Viele Sprachen – eine Schule: Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/fakten_kontakte_angebote.html/praxis_wissen/handreichungen/viele-sprachen_eine_schule.pdf

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern & Sprachbildung M-V (Hrsg.). (2023). Rahmenplan Sprachbildung: Für die schulartunabhängige Orientierungsstufe, den Sekundarbereich I und den Sekundarbereich II. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schule_n/sprachbildung/rahmenplan_sprachbildung_2023.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2019a). Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit: Curriculum. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/curriculum/curriculum.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2019b). Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit: Grundlagen und Anregungen für die Spracharbeit in Vorbereitungsklassen. https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vkl/mehrsprachigkeit/grundlagenpapier/km_broschuere_deutsch.pdf

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2020). Deutschlernen in der Primar- und Sekundarstufe I: Angebote zur fachlichen Ausgestaltung des RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung „Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler“ (BASS 13-63 Nr.3). <https://landesintegrationsrat.nrw/wp-content/uploads/2022/10/Deutschlernen-in-der-Primar-und-Sekundarstufe-I.pdf>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). (2024a). Fachprofile: Grundschule: Deutsch als Zweitsprache. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/daz>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). (2024b). Fachprofile:
Mittelschule: Deutsch als Zweitsprache.

<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/daz>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). (2024c). LehrplanPLUS DaZ:
Grundschule. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/daz>

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (Hrsg.). (2024d). LehrplanPLUS DaZ:
Mittelschule. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/mittelschule/5/daz>

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2021). Lehrplan für allgemein bildende
Schulen Primarstufe: Deutsch als Zweitsprache. [https://www.schulportal-
thueringen.de/tip/resources/medien/56609?dateiname=LP_Deutsch_als_Zweitsprache_Primarstufe_20211028.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/56609?dateiname=LP_Deutsch_als_Zweitsprache_Primarstufe_20211028.pdf)

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.). (2022). Lehrplan für allgemein bildende
Schulen Sekundarstufe I: Deutsch als Zweitsprache. [https://www.schulportal-
thueringen.de/tip/resources/medien/13700?dateiname=LP_Deutsch_als_Zweitsprache_SEK_I_2022_Endfassung.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13700?dateiname=LP_Deutsch_als_Zweitsprache_SEK_I_2022_Endfassung.pdf)

References

- Adolph, A. (2015). Lehrpläne als Steuerungsinstrument im Schulsystem: Eine Untersuchung zu Akzeptanz und Wirkungen von Lehrplänen allgemeinbildender Schulen [Dissertation]. Technische Universität Dresden, Dresden. <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A28585/attachment/ATT-0/>
- Alshobaki, S. (2023). Bridging languages, bridging cultures: AFL learners' translingual journeys. In D. Hird (Hrsg.), *Critical pedagogies for modern languages education: Criticality, decolonization, and social justice* (S. 104–120). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350298804.0014>
- Auer, P. (2022). 5 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (S. 126–153). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-007>
- Ballinger, S. (2015). Linking content, linking students: A cross-linguistic pedagogical intervention. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (S. 35–60). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.004>
- Becker, S. (2016). Translanguaging im transnationalen Raum Deutschland-Türkei. In A. Küppers, B. Pusch & P. Uyan Semerci (Hrsg.), *Bildung in transnationalen Räumen* (S. 35–52). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09642-7_2
- Beiler, I. R. (2020). Negotiating multilingual resources in English writing instruction for recent immigrants to Norway. *TESOL Quarterly*, 54, 5–29. <https://doi.org/10.1002/tesq.535>
- Beiler, I. R. (2021). Marked and unmarked translanguaging in accelerated, mainstream, and sheltered English classrooms. *Multilingua*, 40(1), 107–138. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0022>
- Bhatt, R. M. & Bolonyai, A. (2022). 6 Codeswitching and its terminological other – Translanguaging. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (154–180). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-008>
- Blackledge, A. (2004). 2. Constructions of identity in political discourse in multilingual Britain. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Hrsg.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (S. 68–92). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596483-005>

- Block, D. (2015). Becoming multilingual and being multilingual: some thoughts. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (S. 225–238). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.012>
- Blommaert, J. & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. In I. de Saint-Georges & J. J. Weber (Hrsg.), *Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies. The Future of Education Research: Bd. 2* (S. 11–32). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- Bonfiglio, T. P. (2010). Mother tongues and nations: The invention of the native speaker. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781934078266>
- Brandt, H. (2020). Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 293–299). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_43
- Braunagel, K. (2022). Zum Bildungshintergrund von Geflüchteten aus Eritrea und Somalia. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Forum angewandte Linguistik: Band 69* (99–134). Peter Lang Verlag. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59067>
- Bredthauer, S. (2019). Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24(1), 127–143. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Bredthauer, S. & Dewitz, N. von. (2022). Mehrsprachige Unterrichtselemente in Vorbereitungsklassen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Forum angewandte Linguistik: Band 69* (S. 159–178). Peter Lang Verlag. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59067>
- Brehmer, B., Steinbach, D. & Arifulin, V. (2021). Heritage languages and the ‘multilingual boost’: Intercomprehension skills of Russian and Polish heritage speakers in Germany. *Multilingua*, 40(6), 839–858. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0017>
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4-5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>

- Bundesministerium des Innern und für Heimat (Hrsg.). (2023, 2. November). Nationales und internationales Minderheitenrecht. Heimat & Integration. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/minderheiten/minderheitenrecht/minderheitenrecht-node.html>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2021). Zusammenarbeit von Bund und Ländern. Bildung. https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2021, 8. Dezember). Geschichte der Migration nach und aus Deutschland. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/regionalprofile/deutschland/341068/geschichte-der-migration-nach-und-aus-deutschland/>
- Cekaite, A. (2022). Children’s perception of multilingual landscapes in interaction. In A. Stavans & U. Jessner (Hrsg.), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism* (S. 649–667). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.035>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (S. 1–15). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024655.002>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Charalambous, M. (2022). 9 Creating pedagogical spaces for translingual and transcultural meaning-making and student agency in a London Greek complementary school. In V. Lytra, C. Ros í Solé, J. Anderson & V. Macleroy (Hrsg.), *Liberating language education* (S. 186–204). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927956-013>
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <http://www.jstor.org/stable/25612290>

- Cummins, J. (2017a). Teaching for transfer in multilingual school contexts. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 103–115). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_8
- Cummins, J. (2017b). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- Deutscher Bildungsserver (Hrsg.). (2024, 12. März). Lehrpläne und Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache. <https://www.bildungsserver.de/lehrplaene-richtlinien-3271-de.html>
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
- Edele, A., Kempert, S. & Stanat, P. (2020). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 151–155). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_22
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. (AKI-Forschungsbilanz, 4). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI-. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-113493>
- Flores, N. (2019). From academic language to language architecture: Challenging raciolinguistic ideologies in research and practice. *Theory Into Practice*, 59(1), 22–31. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1665411>
- Flores, N. & Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344–355. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01202.x>
- Fried, F. & Gawlitzek, I. (2021). Interdisziplinäre Entwicklung eines Kerncurriculums: „Deutsch als Erwerbsobjekt und Unterrichtssprache im mehrsprachigen Klassenzimmer“. In K. Karst, D. Thoma, J. Derkau, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener*

- Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen (114–138). Waxmann.
<https://madoc.bib.uni-mannheim.de/59655/>
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12
- García, O., Flores, N. & Woodley, H. H. (2015). Constructing in-between spaces to ‘do’ bilingualism: A tale of two high schools in one city. In J. Cenoz & D. Gorter (Hrsg.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (S. 199–224). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781009024655.011>
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Brookes Publishing.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan Limited.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.), *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 117–130). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Gawlitzeck-Maiwald, I. & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34(5), 901–926.
<https://doi.org/10.1515/ling.1996.34.5.901>
- Gehring, W. (2023). *Fremdsprache Deutsch (DaF/DaZ) unterrichten 2: Eine kompetenzorientierte Methodik* (2. Aufl.). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838560380>
- Geist, B. (2021). Sprachen in Deutschlehrwerken als Baustein einer Mehrsprachigkeitsdidaktik im Deutschunterricht der Grundschule? Ergebnisse einer Lehrwerksanalyse. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung. Deutsch als Zweitsprache - Positionen, Perspektiven, Potenziale: Bd. 2* (S. 119–142). Waxmann.

- Genesee, F. (2022). 7 Evidence for differentiated languages from studies of bilingual first language acquisition. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (S. 183–200). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-009>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Internationale Hochschulschriften: Bd. 101. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I. (2013). The „monolingual habitus“ as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam*, 13(2), 38–49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>
- Gogolin, I., Schnoor, B. & Usanova, I. (2021). Crossing the bridge to literacy in foreign languages: C-test as a measure of language development. *Multilingua*, 40(6), 771–790. <https://doi.org/10.1515/multi-2021-0018>
- Gogolin, I. & Tracy, R. (2021). Vom mehrsprachigen zum mehrstimmigen Klassenzimmer: Eine Bildungsreise. In K. Karst, D. Thoma, J. Derkau, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* (161-179). Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830993438>
- Guczogi, T. (2023). Translanguaging in Austrian primary teacher education. In D. Hird (Hrsg.), *Critical pedagogies for modern languages education: Criticality, decolonization, and social justice* (S. 201–217). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350298804.0023>
- Hill, R. (2017). Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 329–345). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_23-1
- Hinnenkamp, V. (2020). Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 67–73). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_9
- Holzer, J. (2022). Sprachbiografien junger Geflüchteter aus Syrien, Iran und Afghanistan. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.). *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten. Forum angewandte Linguistik: Band 69* (S. 135–158). Peter Lang Verlag. https://www.peterlang.com/free_download?document_id=1285851&product_form=ebook&publication_type=pdf

- Hopp, H., Kieseier, T., Jakisch, J., Sturm, S. & Thoma, D. (2021). Do minority-language and majority-language students benefit from pedagogical translanguaging in early foreign language development? *Multilingua*, 40(6), 815–837. <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0164>
- Hoskyn, M. & Moore, D. (2022). Plurilingualism and young children's perspectival cognition. In A. Stavans & U. Jessner (Hrsg.), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism* (S. 472–488). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.025>
- John, O. (2021). 11 Doing multilingual language assistance in Swedish for Immigrants classrooms. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (S. 203–225). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-013>
- Jørgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>
- Krüger-Potratz, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 341–346). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_50
- Kunnan, A. J. & Saville, N. (2021). Setting standards for language learning and assessment in educational contexts: A multilingual perspective. In W. Ayres-Bennett & J. Bellamy (Hrsg.), *The Cambridge handbook of language standardization* (S. 496–516). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108559249.019>
- Leung, C. & Valdés, G. (2019). Translanguaging and the transdisciplinary framework for language teaching and learning in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 103(2), 348–370. <https://doi.org/10.1111/modl.12568>
- Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Linguistic Integration of Adult Migrants (Hrsg.). (2016). GER, Niveaustufe und Profile (W. Hassler & S. Plassmann, Übers.). Europarat. <https://www.coe.int/de/web/lang-migrants/cefr-and-profiles>

- Lytra, V. (2022). 4 Making sense of the internal diversities of Greek schools abroad: Exploring the purposeful use of translation as communicative resource for language learning and identity construction. In V. Lytra, C. Ros í Solé, J. Anderson & V. Macleroy (Hrsg.), *Liberating language education* (S. 72–90). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927956-006>
- MacSwan, J. (2022). 4 Codeswitching, translanguaging and bilingual grammar. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (83-125). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-006>
- Makalela, L. (2017). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with Ubuntu translanguaging. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (297-309). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_14
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2006). Chapter 1: Disinventing and reconstituting languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and reconstituting languages* (S. 1–41). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599255-003>
- May, S. (2022). Afterword: The multilingual turn, superdiversity and translanguaging: The rush from heterodoxy to orthodoxy. In J. MacSwan (Hrsg.), *Multilingual perspectives on translanguaging* (S. 343–355). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800415690-015>
- Mayo, P. (2015). Gramsci, Education and Power. In A. Kupfer (Hrsg.). *Power and Education: Contexts of Oppression and Opportunity*. Springer eBook Collection Humanities, Social Sciences and Law (S. 41–57). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137415356_4
- Nakao, A. (2023). *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch bei neu zugewanderten Seiteneinsteiger_innen in der Sekundarstufe I [Dissertation]*. Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg. <https://doi.org/10.60530/opus-3185>
- Office for National Statistics (Hrsg.). (2022, 29. November). *Language, England and Wales: Census 2021*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/bulletins/languageenglandandwales/census2021>

- Pitkänen-Huhta, A. (2021). 12. Multilingualism in language education: Examining the outcomes in the context of Finland. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (226-245). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-014>
- Plöger, S. (2022). Chancen und Grenzen des integrativen Modells für die Spracharbeit mit neu zugewanderten SchülerInnen: Ein ethnographischer Einblick in eine Hamburger Stadtteilschule. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.). *Spracharbeit mit Geflüchteten: Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten*. Forum angewandte Linguistik: Band 69 (S. 73–95). Peter Lang Verlag. https://www.peterlang.com/free_download?document_id=1285851&product_form=ebook&publication_type=pdf
- Plutzar, V. (Juni 2020). *Translanguaging: Hintergründe, Zugänge und Umsetzungsmöglichkeiten: Beschreibung der Umsetzung an einer Wiener Neuen Mittelschule*. Bildungsdirektion Wien. https://europabuero.wien/files/BIG_SKAT_Konzept_Translanguaging.pdf
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.). (2007). *Der Nationale Integrationsplan: Neue Wege – Neue Chancen*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf>
- Quehl, T. (2022). 1 ‚I don’t think we encourage the use of their home language...‘: Exploring ‚multilingualism light‘ in a London primary school. In V. Lytra, C. Ros í Solé, J. Anderson & V. Macleroy (Hrsg.), *Liberating language education* (S. 21–39). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927956-003>
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Sarter, H. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule: Eine Einführung*. WBG.
- Schmenk, B. (2022). Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus: Kritik und Kontroversen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33(2), 163–187.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Kuzu, T., Wessel, L. & Redder, A. (2019). Is formal language proficiency in the home language required to profit from a bilingual teaching intervention in

- mathematics? A mixed methods study on fostering multilingual students' conceptual understanding. *Int J of Sci and Math Educ*, 17(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9857-8>
- Schwinge, D. (2017). Biliteracy and multiliteracy in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education* (S. 147–159). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_11
- Selmani, L. (2014). Sprachvergleich im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 66(3), 71–75.
- Sierk, J. (2021). 9. Language 'barriers' or barriers to translanguaging? Language as a 'problem' in the new Latinx diaspora. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (S. 167–185). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-011>
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places* (7. Aufl.). Blackwell.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2023, 21. Februar). 80 % der Bevölkerung sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101–129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tian, Z., Aghai, L., Sayer, P. & Schissel, J. L. (2020). Envisioning TESOL through a translanguaging lens in the era of post-multilingualism. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer & J. Schissel (Hrsg.). *Envisioning TESOL through a translanguaging lens. Educational Linguistics: Bd. 45* (S. 1–20). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9_1
- Train, R. & Kramersch, C. (2021). Standard languages and standardization in the context of bilingual education. In W. Ayres-Bennett & J. Bellamy (Hrsg.), *The Cambridge handbook of language standardization* (S. 470–495). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108559249.018>
- Treffers-Daller, J. (2022). Code-switching among bilingual and trilingual children. In A. Stavans & U. Jessner (Hrsg.), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism* (S. 190–214). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.011>

- United States Census Bureau (Hrsg.). (2022, 6. Dezember). What Languages Do We Speak in the United States? <https://www.census.gov/library/stories/2022/12/languages-we-speak-in-united-states.html>
- Vaish, V. (2020). Translanguaging in multilingual English classrooms: An Asian perspective and contexts. Springer, Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1088-5>
- Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (IntV) (2023). <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf>
- Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) (2023). https://www.gesetze-im-internet.de/vwvfg/_23.html
- Wang, D. (2019). Multilingualism and translanguaging in Chinese language classrooms. Palgrave Studies in Teaching and Learning Chinese. Palgrave Macmillan, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02529-8>
- Warren, A. R. (2021). 7. Semiotic assemblages in study guidance in the mother tongue. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives (S. 119-145). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-009>
- Wedin, Å. (2021). 8. (Trans)languaging mathematics as a source of meaning in upper-secondary school in Sweden. In P. Juvonen & M. Källkvist (Hrsg.), Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives (S. 146–166). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788927383-01>
- Williams, C. (2002). A language gained: A study of language immersion at 11-16 years of age [Education Transactions, University of Wales, Bangor]. WorldCat.
- Woll, N. (2018). Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What think-aloud protocols revealed about the cognitive processes involved in positive transfer from L2 to L3. Language Awareness, 27(1-2), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1432057>
- Wright, W. E. & Baker, C. (2017). Key concepts in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin & S. May (Hrsg.). Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of Language and Education (S. 65–79). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_2

Young, A. S. (2022). Being plurilingual in the language classroom. In A. Stavans & U. Jessner (Hrsg.), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism* (S. 355–375). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108669771.020>

Zellerhoff, R. (2009). *Didaktik der Mehrsprachigkeit: Didaktische Konzepte zur Förderung der Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen. Schulformübergreifende Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Sprache. Europäische Hochschulschriften. XI*

Appendix

Auszüge aus den Bildungsdokumenten

1.	Stance
1.1.	Gesamtheitliches Repertoire
1.1.1.	BW-Handreichung Sek I Wenn die anderen Sprachen der Schülerinnen und Schüler wie im Beispiel einbezogen werden, ist das jedoch nicht nur eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler, sondern auch eine Gelegenheit, ansonsten getrennt gehaltene Sprachkompetenzbereiche zu verbinden und so ein höheres Sprachbewusstsein (language awareness) zu erreichen. (LS, 2016b, S. 135)
1.1.2.	HH-Bildungsplan GS Sprachbewusstheit: Sprachen werden nicht in getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr übergreifend die kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache führt zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt. Mehrsprachigkeit wird als Potenzial aufgegriffen und anerkannt. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die sprachlichen Mittel des Deutschen und vergleichen ausgewählte Phänomene mit ihrer Herkunftssprache und anderen Sprachen. (HH & BSB, 2022, S. 10)
1.1.3.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Plurilinguale Kompetenz: Plurilinguale Kompetenz ist das übergeordnete Ziel sprachlicher Bildung. Darunter wird nicht die Beherrschung einzelner Sprachen verstanden, die getrennt voneinander gelernt werden. Plurilinguale Kompetenz zu erwerben heißt vielmehr, ein ganzheitliches linguistisches und non-verbales Repertoire zu entwickeln, das auf allen verfügbaren kommunikativen Ressourcen basiert. Dies können sowohl verschiedene Sprachen (z. B. Herkunftssprachen und Regionalsprachen), Dialekte und sprachliche Teilkompetenzen (z. B. rezeptive Kompetenzen in nah verwandten Sprachen) als auch soziolinguistisches und pragmatisches Wissen, Mimik oder Gestik sein. Die plurilinguale Kompetenz basiert also auf der individuellen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und integriert die im Folgenden genannten Kompetenzen. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 7)
1.2.	Fördernde Wirkungsweise des TL
1.2.1.	BAMF-Rahmencurriculum Das Rahmencurriculum macht auftragsgemäß keine Aussagen zum methodischen Vorgehen in den Integrationskursen. Somit wird auch der Umgang mit nicht standardgemäßen Sprachbeständen [...], wie sie besonders in zweitsprachlichen Repertoires von Lernenden mit geringer formaler Bildung anzutreffen sind, nicht thematisiert. Ebenso wenig sind Hinweise zum Umgang [...] der Einbeziehung der individuellen Mehrsprachigkeit in den Spracherwerb enthalten. [...] eine erfolgreiche Umsetzung des Rahmencurriculums [setzt] entsprechende methodisch-didaktische Kenntnisse bei den Lehrenden voraus bzw. macht solche Kenntnisse erforderlich. Deshalb sind diese Hinweise an anderer Stelle zu erstellen. (BAMF et al., 2016, S. 5)
1.2.2.	BAMF-Rahmencurriculum Die Sprache bzw. Sprachen der aufnehmenden Gesellschaft, in die sich Migranten integrieren möchten, und die Sprachen, die bereits Teil ihres individuellen sprachlichen Repertoires sind, formen ihre Identität als aktive, demokratische Bürger. Ein mehrsprachiger und interkultureller Ansatz beim Sprachunterricht des aufnehmenden Staates stellt sicher, dass die Sprache zum Instrument der Inklusion wird, das Menschen vereint und nicht trennt. (Council of Europe / Language Policy Unit, 2016, S. 2) (BAMF et al., 2016, S. 10)
1.2.3.	BW-Orientierungsrahmen Das sprachliche Lernen der einzelnen Kinder und Jugendlichen im gesamten Unterricht einer Vorbereitungsstufe orientiert sich [...] an der Didaktik der Mehrsprachigkeit [...], denn die Kinder und Jugendlichen bringen Kompetenzen in mindestens einer Sprache, oft in mehreren mit, um ihre sprachlichen Kompetenzen wertschätzend zu würdigen und die Lernenden so zu stärken, um ihre Erstsprachen wann immer möglich und mit ihrer Zustimmung in den Unterricht einfließen zu lassen, sodass das gesamtsprachliche Lernen gefördert wird und somit auch der Erwerb der deutschen Sprache unterstützt wird, und um die Identitätsbildung und das interkulturelle Lernen der gesamten Klasse zu fördern. (KM, 2019b, S. 7)
1.2.4.	BW-Orientierungsrahmen Deshalb wird der Familiensprache eine besondere Bedeutung zugemessen. Eltern oder andere Bezugspersonen gehen über die Nutzung der Familiensprache mit ihrem Kind eine tiefe emotionale Bindung ein. Dadurch dass diese Sprache in der Schule miteinbezogen wird, werden Sprachentwicklung und -bewusstheit gefördert. Die Identität des Kindes mit seinem mehrsprachigen Reichtum wird stabilisiert. Den Erwerb der neuen Sprache mit der Pflege der Muttersprache(n) zu verbinden, wirkt deshalb als Bereicherung für eingewanderte Kinder und Jugendliche. (KM, 2019b, S. 22)
1.2.5.	BW-Orientierungsrahmen Schulen und Kollegien, die sich interkulturell öffnen, verstehen Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource und nutzen diese gezielt in ihrem Unterricht. Mehrsprachige Kinder oder Jugendliche besitzen zumeist ganzheitliche, komplexe Sprachkompetenzen und einen größeren Sprachschatz als monolinguale. Lernzuwachs in der einen Sprache kommt auch dem Lernen und den Fähigkeiten in der anderen zugute. Die Lehrerinnen und Lehrer der Vorbereitungsstufen nutzen nach Möglichkeit die Erstsprache als Brücke zur Zweitsprache Deutsch. (KM, 2019b, S. 22)

1.2.6.	BW-Orientierungsrahmen-Curriculum In diesem Kontext sei auch darauf hingewiesen, dass sich die Berücksichtigung der Erstsprachen sowie bereits gelernter Fremdsprachen begünstigend auf den Sprachlernprozess und die Entwicklung des Sprachbewusstseins auswirken kann. Beispielsweise lässt sich durch eine kontrastive Sprachbetrachtung die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Phänomene lenken, die Deutschlernenden potenziell Schwierigkeiten bereiten (siehe Seite 17). Durch Sprachvergleiche und die Einbeziehung ihrer Erstsprache(n) erfahren die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus eine Wertschätzung ihrer Mehrsprachigkeit, was sich förderlich auswirkt auf die transkulturelle Identität und die Akzeptanz der Lebenssituation im Einflussbereich mehrerer Kulturen (siehe LehrplanPLUS DaZ, ISB München). (KM, 2019a, S. 10)
1.2.7.	BW-Handreichung Sek I Die vorliegende Handreichung folgt der grundsätzlichen Einstellung, Mehrsprachigkeit nicht als Defizit zu sehen. Häufig wird die Sprachkompetenz zweisprachiger Lerner noch als mangelbehaftet betrachtet, was nicht selten zu einem negativen Selbstbild und zu Unsicherheit in der Entwicklung der eigenen Identität führt. Daraus können schwerwiegende soziale Folgen für den Einzelnen und für die ganze Gesellschaft erwachsen. (LS, 2016b, S. 3)
1.2.8.	BW-Handreichung Sek I Mehrsprachigkeit bereichert die Persönlichkeitsentwicklung. Indem Kinder und Jugendliche zwei oder mehr Sprachen erlernen, erhalten sie vielfältigen Input. Entscheidend ist die Einsicht, dass diese Kinder und Jugendlichen sprachkompetent im Sinne ihrer persönlichen Sprachbiografie sind. Sie benutzen die Sprache, die sie geboten bekommen und die sie dazu befähigt, in ihrem Umfeld sprachlich erfolgreich zu handeln. Ihre Sprachbeherrschung ist somit nicht defizitär im Sinne der Sprachaneignung, sondern verschieden entwickelt im Sinne einer schulisch geforderten Norm. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich eine wertschätzende Haltung gegenüber der Sprachkompetenz der einzelnen Kinder und Jugendlichen; der wertschätzende Blick richtet sich auf das, was schon da ist, und nimmt in Angriff, was als nächstes zu fördern ist. (LS, 2016b, S. 3)
1.2.9.	BW-Handreichung Sek I In einer Studie mit zweisprachigen Kindergartenkindern wurde nachgewiesen, dass sich begriffliche Assoziationsnetze sehr früh bilden und damit auch nachhaltig beide Sprachen beeinflussen. Deshalb sollte beim Erlernen neuer Inhalte, die dann mit vorhandenem Vorwissen verknüpft werden, die Erstsprache berücksichtigt werden (vgl. Apeltauer 2007, S. 11–33). (LS, 2016b, S. 10)
1.2.10.	BW-Handreichung Sek I Entsprechend gelten Lernarrangements als erfolgreich, die bewusst und gezielt an Vorwissen anknüpfen und dieses aktivieren und dadurch Lernenden die Möglichkeit geben ihre Erstsprache einzubeziehen. (LS, 2016b, S. 11)
1.2.11.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: Dem Fach Deutsch als Zweitsprache kommt in besonderer Weise die Aufgabe zu, an die jeweilige Lernausgangslage des Kindes anzuknüpfen und eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur anzubahnen und auszubauen. Der Spracherwerb verläuft individuell. Er wird beeinflusst durch Unterricht, durch Vorerfahrungen und die Kompetenzen der Kinder sowie die emotionale Bindung an die deutsche Sprache und Kultur. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)
1.3.	Kompetenzen
1.3.1.	BAMF-Rahmencurriculum [...] im Prozess der Integration sind beide Seiten, Migrantinnen und Migranten ebenso wie das Aufnahmeland, offen dafür, eine neue gemeinsame Basis des Zusammenlebens zu schaffen, und dies unter Wahrung der bereits gebildeten Identität. Dies gibt Migrantinnen und Migranten eine Chance, die Ressourcen zu nutzen, die sie mit sich bringen, und ihre Identität zu erweitern und dabei neue Ideen und eine neue Sprache zu erwerben. Gleichzeitig wird das Aufnahmeland in den Migrantinnen und Migranten Menschen sehen, die die sprachlichen und kulturellen Dimensionen des Landes bereichern. (Krumm, Plutzar, 2008, S. 1) (BAMF et al., 2016, S. 14)
1.3.2.	BW-Orientierungsrahmen Im Gegensatz zu anderen Schulfächern, deren Bildungspläne einen linearen Lernfortschritt ausweisen, sind die Lernprozesse in der Vorbereitungsklasse komplexer (siehe Abb. 2). Alle bisher dargestellten Bedingungen, Faktoren und Strukturen lassen es nicht zu, lineare curriculare Vorgaben für den Spracherwerb, die Sprachbildung und die Sprachförderung der Lernenden in der VKL zu erstellen, z. B. als Ablaufprogramm im Sinne eines Sprachkurses oder als Liste nacheinander zu behandelnder Themen. (KM, 2019b, S. 8)
1.3.3.	BW-Orientierungsrahmen Die Schule versucht eine Umgebung zu schaffen, in der sich das Kind oder der Jugendliche willkommen und akzeptiert fühlt. Wo immer möglich werden schon integrative Anknüpfungspunkte im Alltag der Regelschule gesucht. Den Schwierigkeiten beim Lernen wird mit einem adäquaten Sprachangebot, mit Verständnis und Hilfestellungen begegnet. Am Beginn steht vor allem auch der Beziehungsaufbau. (KM, 2019b, S. 11)
1.3.4.	BW-Orientierungsrahmen Die Erstsprachkompetenzen und die Mehrsprachigkeit der Kinder oder Jugendlichen werden vor dem Hintergrund von Interkulturalität und Vielfalt als Bereicherung für den Unterricht gesehen und aufgegriffen. (KM, 2019b, S. 11)
1.3.5.	BW-Handreichung GS/Sek I Diversität: Die Lernenden werden als unterschiedlich wahrgenommen. Unterschiedlichkeit dient als Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen und Entwicklung. Unterschiede werden als Gewinn und als Lernressource gesehen. (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 189)
1.3.6.	BW-Handreichung GS Bezüge zur Herkunftssprache können sich, insbesondere bei älteren Kindern, die während der Schulzeit einwandern, in Sprachmischungen (Interferenzen) äußern, bei denen Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. [...] Das Wissen der Kinder in ihrer Herkunftssprache zeigt sich z. B. daran, dass sie beim Erwerb des Wortschatzes und der Wortbedeutung auf ihr Vorwissen zurückgreifen. Eine häufig genutzte Strategie ist das Einfügen eines Wortes der Erstsprache in sprachliche Strukturen der Zweitsprache (z. B.: „Die Frau hat eine diş fırçası (türk.: Zahnbürste).“) Dies dient der

	Aufrechterhaltung der Kommunikation und ermöglicht es den Kindern, vorhandene semantische Netzwerke zu nutzen. (LS, 2016a, S. 12–13)
1.3.7.	BW-Handreichung GS Wo immer möglich, sollten die Kinder auch in der Erstsprache lesen und schreiben lernen. Sie sollten lernen, alle von ihnen genutzten Sprachen als Komponenten ihrer persönlichen Sprachkompetenz zu sehen und anzuwenden. (LS, 2016a, S. 30)
1.3.8.	BW-Handreichung GS Andererseits sollte darauf geachtet werden, dass die vorhandenen (Schreib-) Kompetenzen in der Erstsprache wertgeschätzt und so weit möglich unterstützt werden (vgl. Kap. 5.1). (LS, 2016a, S. 60)
1.3.9.	BW-Handreichung Sek I Die entscheidende Basis für gesellschaftliche Teilhabe und damit für erfolgreiche Integration sind die Beherrschung der deutschen Sprache und ein entsprechend positives, integrationsförderliches Selbstkonzept. (LS, 2016b, S. 5)
1.3.10.	BW-Handreichung Sek I Jedes Kind und jeder Jugendliche bringt eine unverwechselbare Persönlichkeit mit, es hat seine Stärken und Schwächen. Es muss nun darum gehen, die Stärken so zu fördern, dass dies dazu verleitet, sich mit anderen zu verbinden, zu kommunizieren und letzten Endes gemeinschaftlich Aufgaben anzugehen. (LS, 2016b, S. 11)
1.3.11.	BW-Handreichung Sek I Sprachliche Kompetenz ist für die Persönlichkeitsentwicklung und das beruflich erfolgreiche Fortkommen unabdingbar und damit nicht nur eine Angelegenheit aller am Schulleben Beteiligten, sondern aller öffentlicher Bildungseinrichtungen. (Adamic et al., 2016, S. 4)
1.3.12.	BY-Fachprofil GS Bedeutung und Aufgabe des Faches: [...] Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit fördert die transkulturelle Identität, die Akzeptanz der Lebenssituationen im Einflussbereich mehrerer Kulturen, und ist für eine gelungene Integration zentral. (ISB München, 2024a, Absatz 1.1)
1.3.13.	BY-Fachprofil MS Bedeutung und Aufgabe des Faches: [...] Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit fördert die Identitätsfindung, die Akzeptanz der Lebenssituationen im Einflussbereich mehrerer Kulturen und ist für eine gelungene Integration von großer Bedeutung. (ISB München, 2024b, Absatz 1.1)
1.3.14.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) Die Erziehung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung hat in den letzten Jahren weltweit an Bedeutung gewonnen und durchdringt inzwischen alle Lebensbereiche. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich durch den Spracherwerb und die Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten in unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen nachhaltigkeitsrelevanten Themen zu nähern, sie zu begreifen und eigenes Handeln zu reflektieren. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 17)
1.4.	Sprachpolitik
1.4.1.	BW-Handreichung GS/Sek I Didaktik der Mehrsprachigkeit: Der monolinguale Habitus der Schulfächer wird im Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden aufgebrochen zu Gunsten der geplanten Einbeziehung der aktiv benutzten Herkunftssprachen und/oder der Fremdsprachen der sprachlich heterogenen Lerngruppe. Ziel ist eine gut ausgebildete Mehrsprachigkeit. (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 189)
1.4.2.	BW-Handreichung Sek I Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler muss also bemüht sein, diese als transkulturelle Individuen zu stärken. Wir müssen ihre Leistung anerkennen, in größeren und widersprüchlicheren Lebenswelten aufzuwachsen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit greift hier ein. Sie erkennt, dass Mehrsprachigkeit ebenso wenig ein Problem ist wie ein Migrationshintergrund, sondern eine Ressource: „Schule nimmt Vielfalt als Potenzial wahr.“ (KMK 2013, S. 6). (LS, 2016b, S. 8)
1.5.	Multilingualität im Klassenzimmer
1.5.1.	BW-Orientierungsrahmen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer bedeutet weit mehr als nur die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen. Kinder und Jugendliche, die mehrsprachig aufwachsen, unterscheiden sich im Rahmen der persönlichen Sprachbiografie (individuelle Mehrsprachigkeit) beträchtlich voneinander. Wertschätzung und Unterstützung der Mehrsprachigkeit müssen gewährleistet sein. Im Sinne einer kultursensiblen Bildungs- und Erziehungsarbeit muss Mehrsprachigkeit mehrperspektivisch betrachtet werden (Siehe die Themen „Mehrsprachigkeit“ und „Interkulturelle Öffnung“ auf dem Fachportal „Integration – Bildung – Migration“ auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg). (KM, 2019b, S. 22)
1.5.2.	BW-Handreichung GS/Sek I Diversity Management: [...] Durch die Nutzung der Stärken von transkulturellen Identitäten einer Gruppe soll Diskriminierung verhindert und Chancengleichheit befördert werden: Im Schulalltag der meisten deutschen Schulen sind Sprachen der Schülerinnen und Schüler wie Türkisch, Polnisch oder Tamil weniger angesehen (oder werden sogar auf dem Schulhof verboten) als Englisch, Spanisch oder Französisch. Das Diversity Management geht aktiv mit der Heterogenität um, arbeitet z. B. mit allen Sprachen gleich wertschätzend, stärkt die damit verbundene Identität und macht sie im Unterricht etwa durch Sprachvergleich (Didaktik der Mehrsprachigkeit, Language Awareness-Ansatz) nutzbar und erweitert durch Reflexionen jeglicher Art den kulturellen Horizont aller Schülerinnen und Schüler (interkulturelle Bildung). (LS, 2016a, S. 208, 2016b, S. 2189)

1.5.3.	BW-Handreichung GS Die häufig auftretenden großen Unterschiede hinsichtlich sozialer, kultureller und biografischer Erfahrungen und Interessen sowie sprachlicher Kompetenzen (in zwei oder mehr Sprachen) erfordern es, die einzelnen Kinder mit ihren Voraussetzungen ins Blickfeld zu rücken. Das unterrichtliche Arrangement entwickelt sich um diese individuellen Voraussetzungen herum. Zu ihm gehören insbesondere auch Angebote und Methoden, die dem einzelnen Kind seiner Leistungsfähigkeit entsprechende individuelle Unterstützung garantieren. (LS, 2016a, S. 29)
1.5.4.	BW-Handreichung Sek I Ein professioneller Umgang mit Diversität zeichnet sich demnach nicht dadurch aus, das Erlernen der Erstsprache in Frage zu stellen. Vielmehr sollte es darum gehen, der Pluralisierung der Gesellschaft in sprachlicher und kultureller Hinsicht mit didaktisch-pädagogischen Konzepten zu begegnen, welche der zunehmenden Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern Rechnung tragen (vgl. Engin 2008a, S. 8 f). Damit wiederum ist nicht gesagt, dass alle Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse von einer Lehrkraft erlernt werden müssen. Das Interesse für die Sprachen, die im Lebensumfeld der Lernenden eine Rolle spielen, soll geweckt werden. Die Herkunftssprachen erfahren in der Schule neben dem Deutschen eine positive Besetzung, da das auf das Erlernen der Zweitsprache Deutsch positive Auswirkungen haben kann (vgl. den languageawareness-Ansatz von Gürsoy (2010)). Dies gilt im Übrigen auch für eine positive Besetzung der Zweitsprache Deutsch durch das Elternhaus. (LS, 2016b, S. 9)
1.5.5.	BW-Handreichung Sek I Lehrerinnen und Lehrer sind Sprach- und Lernvorbilder, gerade auch im Umgang mit Schwierigkeiten. Sprachsensibler Unterricht, wie er im Folgenden vorgestellt wird, betrachtet die Schülerinnen und Schüler mit sprachlichem Förderbedarf als Lernende, die konkrete Anleitung und differenzierte Förderung benötigen. Diese Kinder und Jugendlichen brauchen fachliche und sprachliche Bildung, um zu dem ihnen gesteckten Ziel, dem souveränen Umgang mit der deutschen Bildungssprache, zu gelangen. Gleichzeitig tragen sie einen individuellen Erfahrungsschatz in sich, der bei vielen auf mindestens einer anderen sprachlichen und kulturellen Prägung gründet. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern gelingt, z. B. die Mehrsprachigkeit dieser jungen Menschen als persönliche Stärke und Bereicherung anzuerkennen, sie für den Unterricht sensibel zu nutzen und den Blick auf Lernfortschritte – nicht auf die Defizite – zu lenken, dann kann aus sprachlichem und kulturellem Wissen Lebenskompetenz erwachsen. (LS, 2016b, S. 15)
1.5.6.	BW-Handreichung Sek I Erstens sind dies negative stereotype Selbstzuschreibungen, z. B. im Hinblick auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten. Das kann bei Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarf dazu führen, dass sie sich zurückziehen und langfristig Herausforderungen vermeiden. (LS, 2016b, S. 56)
1.5.7.	BW-Handreichung Sek I Zweitens wurden sogenannte Erwartungseffekte beobachtet. Darunter ist zu verstehen, dass sich Lehrkräfte ein Bild von ihren Schülerinnen und Schülern machen und diese bewusst oder unbewusst als „gute“ oder „schlechte“ Schüler kategorisieren, wobei der Faktor Migrationshintergrund einen negativen Einfluss auf die Beurteilung hat. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte diesen Lernenden weniger anspruchsvolle Aufgaben geben, was eine Weiterentwicklung ebenso hemmt wie die selbst empfundene Geringschätzung der Leistungsfähigkeit. (LS, 2016b, S. 56)
1.6.	Lebensrealitäten
1.6.1.	BAMF-Rahmencurriculum Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache muss sich konzentrieren auf die sprachliche Bewältigung des Alltags, die sprachliche Bewältigung von Anforderungen in Beruf, Ausbildung und Studium, Hilfen bei der Informationsbeschaffung und Erkundung der Umwelt, der Kontaktaufnahme und Interaktion, die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen und Sensibilisierung für kulturell unterschiedliche Normen und Werte, Rechte und Pflichten sowie Erwartungen an Verhalten, Anregungen zur Reflexion über den persönlichen Stand der Integration und die damit verfolgten Ziele. (BAMF et al., 2016, S. 11)
1.6.2.	BW-Orientierungsrahmen Prototypisch für DaZ ist der Zweitspracherwerb des Deutschen bei Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Deutsch wird für sie unerlässliche Verständigungssprache. Sie erwerben die deutsche Sprache in deutschsprachiger Umgebung, also im Alltag. Der entsprechende, unterstützende Unterricht an einer Schule muss dies berücksichtigen, da er maßgeblich vom außerschulischen Lernen mitgeprägt wird. In den meisten Fällen ist die Heterogenität der sprachlichen Kompetenzen in den DaZ-Lerngruppen oder -Schulklassen viel größer als in einem Fremdsprachenunterricht (vgl. Abb. 2, Seite 8). (KM, 2019b, S. 23)
1.6.3.	BW-Orientierungsrahmen Wichtiger Bestandteil der Entwicklungsdokumentation ist die Beantwortung von Fragen, die sich mit dem bisherigen (sprachlichen) Lernen der Kinder oder Jugendlichen, der Sprachpraxis im sozialen Raum (z. B. in der Familie) bzw. mit den Sprachlernbedingungen hinsichtlich des Erwerbs der deutschen Sprache beschäftigen (siehe Didaktische Leitfragen von Knapp 1999 und Handreichung GS, Kap. 3.5, Seite 16). (KM, 2019b, S. 30)
1.6.4.	BW-Handreichung GS Die zweite Sprache muss so gelernt werden, dass sie die Grundlage für schulisches Lernen werden und eine tragende Funktion bei der Herausbildung einer zweisprachigen Identität übernehmen kann. Das Gelingen dieses Lernprozesses hängt von verschiedenen Faktoren ab: soziale und lebensweltliche Faktoren wie die Umstände der Migration (insbesondere bei Flüchtlingskindern), der Grad der gesellschaftlichen Integration, emotionale Faktoren wie die Lernmotivation und die Einstellung zur Lernersprache und nicht zuletzt die schulischen Lernbedingungen. (LS, 2016a, S. 13)
1.6.5.	BW-Handreichung GS Um den Zweitspracherwerb der Kinder zu fördern, muss Sprache in Alltagssituationen bewusst gestaltet werden. Allgemein gilt, dass die Reflexion des Sprachverhaltens der Bezugspersonen ein zentrales Förderelement ist, da Lehrerinnen und Lehrer wichtige Sprachvorbilder für die Kinder sind. (LS, 2016a, S. 14)

1.6.6.	BW-Handreichung Sek I Wenn Sprachförderung effektiv sein will, dann muss sie neben den sprachlichen Ressourcen der jungen Lernenden auch das berücksichtigen, was unter den Begriffen „kultureller Hintergrund“ oder „kulturelles Kapital“ zusammengefasst wird. Migration bringt Vielfalt und Mehrsprachigkeit mit sich. Es geht darum, Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource zu begreifen und dies für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. (LS, 2016b, S. 5)
1.6.7.	BW-Handreichung Sek I Die Identitäten aller Schülerinnen und Schüler müssen als transkulturell verfasst betrachtet werden. (LS, 2016b, S. 6)
1.6.8.	BY-Fachprofil MS Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen: [...] Kontrastierende Vergleiche zwischen Erstund Zweitsprache fördern die Bewusstheit für strukturelle Gemeinsamkeiten und vor allem Unterschiede, sodass auch mögliche Stolpersteine und Fehlerquellen aufgedeckt werden können. Auf diese Weise kann die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource zugunsten des Spracherwerbs genutzt werden. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
1.6.9.	BY-Fachprofil MS Sprachliche Bildung: [...] Das Fach unterstützt Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und daraus resultierendem Sprachförderbedarf in ihrer Alltags- und Fachsprache. (ISB München, 2024b, Absatz 5)
1.6.10.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Der Unterricht thematisiert die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erlebnisse und Erfahrungen mit kultureller und sprachlicher Diversität. Er vermittelt zwischen den vorausgegangenen Sprach- und Bildungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler und ihren Bildungsmöglichkeiten.
1.7.	Voneinander lernen und Identität entwickeln
1.7.1.	BW-Handreichung GS Die Kinder treten dabei (freiwillig und vorbereitet) als Expertinnen und Experten mit Hintergrundwissen und Vorerfahrungen auf und lernen so das Eigene sowie die Differenz zur aktuellen Lebenswelt besser kennen. Das fördert die Identitätsbildung und die Motivation, in der Schule mitzuarbeiten und weiter zu lernen. (LS, 2016a, S. 30)
1.7.2.	BW-Handreichung GS Voraussetzungen sind die Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten und der Wille der Lehrkraft, sich mit anderen Sprachen auseinanderzusetzen und von Kindern zu lernen. Unterrichtssituationen sollten so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, Wissen aus ihrer Erstsprache einzubringen und Sprach- oder Kulturvergleiche anzustellen. Dazu gehört ein Unterrichtsklima, das von Vertrauen, Solidarität und Achtung geprägt ist. Hierfür ist die Zusammenarbeit mit den Familien, Dolmetscherinnen und Dolmetschern, muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrern oder Schülerinnen und Schülern mit gleicher Erstsprache unumgänglich. (LS, 2016a, S. 33)
1.7.3.	BW-Handreichung GS Zielsetzung: [...] Verschiedene Nationalitäten und ihre kulturelle Verschiedenheit als Bereicherung erfahren und wertschätzen. Gegenseitigen Respekt empfinden / vertiefen. Fragestellungen für ein Interview erarbeiten / kennen. (LS, 2016a, S. 141)
1.7.4.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in den Basisklassen – ihre unterschiedlichen Herkunftsländer, Sprachen, Erfahrungen – führt zu einer Auseinandersetzung mit verschiedenen Werten, Einstellungen und Handlungsweisen. (HH & BSB, 2022, S. 31, 2024a, 2024b, S. 32)
1.8.	Über das Klassenzimmer hinaus
1.8.1.	BW-Handreichung Sek I Nimmt man darauf basierend die Aufgabe der interkulturellen Bildung als einen nachhaltigen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit ernst, so muss die „Entwicklung interkultureller Bildung und Erziehung [...] als kontinuierlicher Prozess verstanden [werden], der systemisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution gestaltet wird.“ (KMK 2013, S. 6). Das heißt, diese Maßnahmen sollten nicht nur von einzelnen Lehrkräften getragen werden, sondern müssen in der Schule verankert werden. Ein Sprachförderkonzept bzw. ein entsprechendes Schulkonzept fordert neben einzelnen fach- und sprachdidaktischen Maßnahmen vor allem das Bewusstsein einer sprachförderlichen Haltung aller am Schulleben Beteiligten. Darüber hinaus sollte die sprachliche Heterogenität im Unterricht gewinnbringend genutzt, Schülerinnen und Schüler gezielt und individuell gefördert und – nicht zuletzt – Lehrkräfte entsprechend aus- und fortgebildet werden. (LS, 2016b, S. 171)
1.8.2.	BW-Handreichung Sek I Die oben beschriebenen Schulbeispiele zeigen, dass solche Förderstrukturen von der ganzen Schule getragen werden. Die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern wird dadurch unabhängiger vom Einsatz einzelner Kolleginnen und Kollegen und kann damit nachhaltig im Sinne einer Förderkultur an der Schule verankert werden. (LS, 2016b, S. 179)
1.9.	Qualifizierung der LKs
1.9.1.	BW-Orientierungsrahmen Sie brauchen Grundkenntnisse darüber, wie der Spracherwerb bei mehrsprachigen Lernenden sich entwickelt, welche Besonderheiten den Zweitspracherwerb charakterisieren und welche Rolle bildungssprachliche Kompetenzen in der Vorbereitungsklasse spielen. (KM, 2019b, S. 3)
1.9.2.	BW-Orientierungsrahmen Diese teiltintegrativen Maßnahmen erfordern die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich grundsätzlich als sprachliche Vorbilder sehen und die betreffenden Schülerinnen und

	Schüler entlang eines durchgängigen Sprachlernkonzeptes unter anderem durch sprachsensiblen Fachunterricht unterstützen. Dazu bedarf es einer Intensivierung der entsprechenden Fortbildungsmaßnahmen. (KM, 2019b, S. 9)
1.9.3.	BW-Handreichung Sek I Eine wichtige Grundlage, um dies möglichst professionell und effektiv zu tun, ist dass alle Lehrkräfte um sprachliche Phänomene wissen, die hauptsächlich bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern eine große Rolle spielen (vgl. Tracy 2008, S. 7), [...]. Das sprachliche Rüstzeug der Unterrichtenden besteht darin, Bescheid zu wissen, wo die Schwierigkeiten dieser Lerngruppe beim Verstehen und Produzieren von Sprache liegen können. (LS, 2016b, S. 24)
1.9.4.	BW-Handreichung Sek I Die Wichtigkeit einer kontrastiven Vorgehensweise bei der zweitsprachlichen Förderung wird von einigen Forschern seit Jahren gefordert, findet jedoch in der Lehrkräfteausbildung und folglich in der schulischen Praxis immer noch keine angemessene Beachtung. (LS, 2016b, S. 54)
1.9.5.	HH-Rahmenverordnung Die in Vorbereitungsmaßnahmen eingesetzten Lehrkräfte sollen über spezifische Qualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und über eine interkulturelle Expertise verfügen, sprachsensibel unterrichten und sich auf heterogene Lerngruppen einstellen können. (BSB, 2018, S. 15)
1.10.	Zielsetzung
1.10.1.	BAMF-Rahmencurriculum Ziel des Integrationskurses ist die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Dies verbindet sich mit dem Ziel, die Bedeutung der Grundrechte für ein selbstbestimmtes Leben und ein konstruktives Miteinander sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Dabei gilt es auch, Spannungsfelder in den Einstellungen und im Erleben der Teilnehmenden reflektieren zu lassen und wechselseitige Erwartungshaltungen von Migrantinnen/Migranten und der Aufnahmegesellschaft einzubeziehen. (BAMF et al., 2016, S. 6)
1.10.2.	BAMF-Rahmencurriculum Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten. Die querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen bildet eine inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs. Sprach- und Orientierungskurs bieten damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders. Gleichzeitig entsteht für die Teilnehmenden ein Erprobungsraum für gesellschaftliche Teilhabe. (BAMF et al., 2016, S. 6)
1.10.3.	BAMF-Rahmencurriculum Ziel des Integrationskurses selbst ist die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. (BAMF et al., 2016, S. 15)
1.10.4.	BW-Orientierungsrahmen Der Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen ist Kernaufgabe schulischer Bildung und betrifft alle Lernenden. Dafür sind alle Schulfächer im Rahmen eines sprachsensiblen Fachunterrichts (siehe Kap. 4.3) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung verantwortlich: Jedes Fach vermittelt auch die sprachlichen Mittel, die es für die Darstellung und Reflexion seiner Inhalte benötigt. (KM, 2019b, S. 26)
1.10.5.	BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Obgleich der Rahmenplan Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit von einer sehr heterogenen Schülerschaft ausgeht, können mit dem vorliegenden Curriculum lediglich Schülerinnen und Schüler adressiert werden, die im Herkunftsland eine Schulsozialisation erfahren haben und alphabetisiert wurden. Schülerinnen und Schüler, die nicht diese Voraussetzungen erfüllen, benötigen deutlich mehr Zeit sowie zusätzliche Materialien und Methoden, um im Schulalltag und im Schriftsystem anzukommen. (KM, 2019a, S. 4)
1.10.6.	BW-Handreichung GS Gleichwohl und davon unabhängig hat die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in der Schule unter anderem sprachlich für die Partizipation am privaten und gesellschaftlichen Leben, sowie für Ausbildung und Beruf zu qualifizieren an Bedeutung gewonnen. (LS, 2016a, S. 7)
1.10.7.	BW-Handreichung GS Mit Blick auf die weitere Schullaufbahn und den notwendigen Abbau der in fast allen entsprechenden Studien (z. B. PISA, IGLU, Nationale Bildungsberichte ...) nachgewiesenen Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Kinder ist andererseits der Blick der schulischen Bemühungen schon von Anfang an und zunehmend auch auf bildungs- und fachsprachliche Anforderungen zu richten. (LS, 2016a, S. 9)
1.10.8.	BW-Handreichung Sek I Der vorliegende Band möchte dazu einladen, über Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Unterrichts nachzudenken und sprachförderliche Maßnahmen im Unterricht der Sekundarstufe I umzusetzen, ganz gleich in welchem Unterrichtsfach. (LS, 2016b, S. 1)
1.10.9.	BW-Handreichung Sek I Ziel einer pädagogisch wertvollen und gerechten Arbeit sollte es sein, die gestellten Arbeitsaufträge an die sprachlichen Ausgangsbedingungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. (LS, 2016b, S. 54)
1.10.10.	BW-Handreichung Sek I Es soll um die pragmatische Anpassung des Sprachunterrichts an veränderte Gegebenheiten gehen, ohne die grundsätzliche Forderung nach Integration, Funktionalität und Systematik aufzugeben. Vier Vorschläge werden unterbreitet: · Sprachenvergleich in den Grammatikunterricht integrieren, · mehrsprachige Wortschatzarbeit zu einem festen Bestandteil des Deutschunterrichts machen, · mehrsprachige Textarbeit betreiben, · Bildungssprachlernen als ständige Aufgabe des Deutschunterrichts transparent machen. (LS, 2016b, S. 131–132)
1.10.11.	BW-Handreichung Sek I Die Schule und insbesondere der Deutschunterricht können ein solches Defizit nicht kompensieren, sie können aber durchaus Impulse geben und eine Entwicklung zu einem selbstgesteuerten Erwerb sprachlicher Strukturen fördern.

	Deshalb sollte insbesondere auch im Deutschunterricht, und nicht nur beim Thema „Wortbildung“ in Klasse 5, Wortschatzarbeit betrieben werden. (LS, 2016b, S. 137)
1.10.12.	BY-Fachprofil GS Bedeutung und Aufgabe des Faches: [...] Sprachverstehen und Sprachhandlungsfähigkeit in der deutschen Sprache sind grundlegend für die Entwicklung zu einem selbstbewussten, sozial aktiven und an Bildung interessierten Menschen in der deutschsprachigen Umgebung. (ISB München, 2024a, Absatz 1.1)
1.10.13.	BY-Fachprofil GS Bedeutung und Aufgabe des Faches: [...] Im Fach Deutsch als Zweitsprache erwerben die Kinder die Kompetenz, die deutsche Sprache situationsgerecht, sprachlich korrekt und entwicklungsgemäß anzuwenden. Differenziertheit des Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen sowie der zunehmend sichere Umgang mit Texten in mündlicher, schriftlicher oder medial dargestellter Form entwickeln sich im Laufe des Spracherwerbs. (ISB München, 2024a, Absatz 1.1)
1.10.14.	BY-Fachprofil GS Zusammenarbeit mit anderen Fächern: Die Unterrichtssprache in allen Fächern (außer im Englischunterricht) ist Deutsch. Deshalb ist es wichtig, dass im Unterricht des Faches Deutsch als Zweitsprache die begrifflichen und sprachlichen Voraussetzungen für die Mitarbeit in den anderen Fächern entwickelt werden. (ISB München, 2024a, Absatz 4)
1.10.15.	BY-Fachprofil MS Bedeutung und Aufgabe des Faches: Sprachverstehen und Sprachhandlungsfähigkeit sind grundlegend für die Entwicklung zu einem selbstbewussten, sozial aktiven, verantwortungsvollen und an Bildung interessierten Menschen. Dies gilt für die jeweiligen Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler genauso wie für die deutsche Sprache, zumal die rezeptive und produktive Verfügbarkeit der deutschen Sprache unabdingbare Voraussetzung für den schulischen Erfolg in allen Fächern, für den Zugang zu allen Bildungsgängen sowie für die berufliche Zukunft ist. Das Erlernen von Sprachen ist ein wichtiges Bildungsziel. Gerade mehrsprachige Schülerinnen und Schüler erfahren durch die Einbeziehung ihrer Erstsprachen eine Wertschätzung ihrer vielfältigen sprachlichen Ressourcen. Diese sind zugleich eine wichtige Basis für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch. (ISB München, 2024b, Absatz 1.1)
1.10.16.	BY-Fachprofil MS Hören, Sprechen und Zuhören: [...] Das Verständnis der gesprochenen Sprache ist die Voraussetzung für den schulischen Lernerfolg und die gesellschaftliche Integration. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
1.10.17.	HH-Rahmenverordnung Ziele: - Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz, die den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, dem Unterricht in den Regelklassen bzw. in einer ESA 2 oder MSA 2 zu folgen - Vermittlung von Lernformen und Arbeitstechniken sowie Werten und Normen (BSB, 2018, S. 6)
1.10.18.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Im Unterricht in den Vorbereitungsklassen, d. h. in Basisklassen (BK) und Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK), erwerben Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen eine kommunikativ angemessene Verwendung der deutschen Sprache, um sich auf den weiteren Schulbesuch und das Leben in Deutschland vorzubereiten. Ziel ist der Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen, die es den Schülerinnen und Schülern im Anschluss ermöglicht, dem Unterricht in einer ihrem Alter entsprechenden Regelklasse zu folgen und somit einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu erreichen. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 4)
1.10.19.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Die Schülerinnen und Schüler erwerben in den Vorbereitungsklassen eine funktionale kommunikative Kompetenz. Darüber hinaus trägt der Unterricht zur Vermittlung und Aneignung übergeordneter und fächerübergreifender Bildungsziele bei. Neben der funktionalen kommunikativen Kompetenz, die im Zentrum des Kompetenzmodells für Sprachenlernen in Hamburg steht, tragen die im Folgenden dargestellten Kompetenzen und Kompetenzbereiche zur übergeordneten plurilingualen Kompetenz bei. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 6)
1.10.20.	HH-Bildungsplan GS Dabei führt er [der Unterricht] zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt. Mehrsprachigkeit wird als Potenzial aufgegriffen. Der Aufbau individueller Mehrsprachigkeit bzw. plurilingualer Kompetenz, vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) als Ziel definiert, wird im Rahmen der Schulbildung gefördert und ausgebaut. (HH & BSB, 2022, S. 6)
1.10.21.	HH-Bildungsplan GS Die im Fach Deutsch als Zweitsprache zu erwerbenden Kompetenzen werden in folgende Bereiche gegliedert, deren übergeordnetes Ziel der Aufbau plurilingualer Kompetenz ist. (HH & BSB, 2022, S. 19)
1.10.22.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Im Unterricht in den Vorbereitungsklassen, d. h. in Basisklassen (BK) und Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK), erlernen Schülerinnen und Schüler ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen eine kommunikativ angemessene Verwendung der deutschen Sprache, um sich auf den weiteren Schulbesuch und das Leben in Deutschland vorzubereiten. Ziel ist der Aufbau einer kommunikativen Sprachkompetenz im Deutschen, die es den Schülerinnen und Schülern im Anschluss ermöglicht, dem Unterricht in einer ihrem Alter entsprechenden Regelklasse zu folgen und somit einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schulabschluss zu erreichen. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 4)
2.	Design
2.1.	Sprachpolitik im Unterricht

2.1.1.	BAMF-Rahmencurriculum Der Unterricht muss einen Raum bieten, in dem Kultur-, Identitäts-, Integrationskonflikte aufgegriffen und sprachlich verarbeitet werden können. Im Sinne eines Erprobungsraumes für Selbstwirksamkeit üben die Teilnehmenden dabei auch die Formulierung eigener Interessen und Meinungen ein. (BAMF et al., 2016, S. 11)
2.1.2.	BW-Orientierungsrahmen Demokratiebildung als ein Fach, das in der Stundentafel der Vorbereitungsklasse gesondert ausgewiesen ist, erfolgt sprachsensibel. Der Inhalt steht im Vordergrund, die nötigen sprachlichen Mittel werden daran orientiert und auf dem jeweiligen Niveau entwickelt. Interkulturelle Aspekte gibt es hier in besonderem Maße zu bedenken. Kritisch hinterfragendes Denken kann hier im Austausch von verschiedenen Standpunkten angebahnt werden. (KM, 2019b, S. 40)
2.1.3.	BW-Handreichung GS In ein solches Konzept fließen auch die Beschäftigung mit den Erstsprachen (vgl. Kap. 2.6) sowie interkulturelle Hintergründe und Aspekte ein (vgl. Kap. 5.1). Nicht zuletzt spielt in diesem Zusammenhang die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen und Abläufen in Deutschland im Sinne einer altersgemäßen politischen Bildung eine wichtige Rolle. (LS, 2016a, S. 9)
2.1.4.	BW-Handreichung GS Sprachunterricht und Sprachförderung erfolgen im Rahmen der interkulturellen Erziehung unter Berücksichtigung der kulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen aller Kinder (vgl. Kap. 5.2). Dazu gehört neben der Schulung interkultureller Kompetenzen die Beschäftigung mit Inhalten (z. B. Feste), die explizit mit dem Leben in den Herkunftsländern bzw. -regionen der Kinder und ihrer Familien zu tun haben. (LS, 2016a, S. 30)
2.1.5.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Interkulturelle Kompetenz [...] So erkennen sie, dass jede Schülerin und jeder Schüler verschiedenen Gruppen zugleich angehören kann und dass diese Zugehörigkeiten einander nicht ausschließen. Auf dieser Grundlage gelingt es ihnen, auch in anderen Kontexten von sprachlicher und kultureller Diversität erfolgreich zu kommunizieren und respektvoll miteinander umzugehen. Die Schülerinnen und Schüler erkennen in ihrem Alltag die Zusammenhänge von Diversität und Ungleichheit, z. B. anhand der unterschiedlichen gesellschaftlichen Anerkennung von verschiedenen Sprachen oder regionalen Sprachvarietäten. [...] Sie werden darin bestärkt, verschiedene Handlungsmöglichkeiten abzuwägen, sich gegen Abwertung zu wehren, ihre eigene Perspektive einzubringen und sich für ihre eigenen Bedürfnisse starkzumachen (HH & BSB, 2022, S. 7, 2024a, 2024b, S. 7–8)
2.2.	Vorbereitung des Unterrichts & Unterrichtsumfeld
2.2.1.	BAMF-Rahmencurriculum [...] eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen, die vielfältige Arbeitsmöglichkeiten und damit eine wesentliche Voraussetzung für sprachliches Wachstum bietet (BAMF et al., 2016, S. 8)
2.2.2.	BW-Orientierungsrahmen In diesem von Veränderungen geprägten Umfeld übernimmt die Lehrkraft eine zentrale Rolle, indem sie eine positive Lernatmosphäre schafft, die von Vertrauen, Offenheit und Verlässlichkeit geprägt ist und die Beziehung zwischen sich und den Kindern oder Jugendlichen und ebenso der Schülerinnen und Schüler untereinander im Blick behält. (KM, 2019b, S. 32)
2.2.3.	BW-Handreichung GS/Sek I Cognitive Apprenticeship: In einem Modell präsentiert das Cognitive Apprenticeship den Lernprozess als mehrschrittig: 1. Modellierung (Präsentieren des zu Lernenden, z. B. durch Advance Organizer, Vormachen eines Experiments, einer Tätigkeit), 2. Scaffolding (durch die Lehrkraft vorgeplante und unterstützte Eigentätigkeit der Lernenden), 3. Fading (Abbau der Gerüste aufgrund steigender Kompetenz), 4. Coaching (Beobachten, Betreuen, Beraten), 5. Reflexion (Nachdenken über das eigene Handeln und Lernen). (LS, 2016a, S. 207, 2016b, S. 188)
2.2.4.	BW-Handreichung GS/SEK I Transkulturalität: Extremform von Hybridisierungsprozessen. Diese Form von Kultur zeichnet sich dadurch aus, dass „sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht“. (LS, 2016a, S. 214, 2016b, S. 196)
2.2.5.	BW-Handreichung Sek I Eine positive Lernatmosphäre ruht auf einer affektiven, einer kognitiven und einer sozialen Ebene. Der Mensch begreift ganzheitlich und fühlt sich dort wohl, wo er Anerkennung und Wertschätzung erfährt. Dies ist wiederum für seine soziale Integration in die Gesellschaft und für die soziale Teilhabe am öffentlichen Leben entscheidend (vgl. Schofield 2000). (LS, 2016b, S. 9)
2.2.6.	BW-Handreichung Sek I Das Erlernen von Sprache erfordert die Möglichkeit, individuelle Wege gehen zu können und innerhalb der Schule einen Rahmen vorzufinden, der neben direkter Instruktion, die Chance bietet, mit anderen Lernenden zu sprechen, Fehler zu machen und daraus zu lernen. (LS, 2016b, S. 13)
2.2.7.	BW-Handreichung Sek I Klarheit und Struktur der Lernsituation sind Voraussetzung für einen gelingenden kooperativen Unterricht. Das bedeutet, dass die Lehrkraft im Vorfeld wichtige Entscheidungen trifft (vgl. Wehr 2010, S. 21). Wie werden die Gruppen gebildet? Wie setzen sich die Gruppen zusammen? Welche Aufgaben sind vorgesehen? Dazu gehören auch eine präzise Zielsetzung sowie sämtliche Vorbereitungen bezüglich Raum, Material, Medien u. a. (LS, 2016b, S. 60)
2.2.8.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: [...] In einer positiven Lernatmosphäre werden durch lernstandsgerechte Aufgaben Interesse und Motivation gefördert, sich mit der deutschen Sprache auseinanderzusetzen, sie differenziert zu verstehen und sich in ihr auszudrücken. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)

2.2.9.	BY-Fachprofil MS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache: [...] Für die Lehrkräfte sind eine positive Willkommenskultur sowie zwischenmenschliches Feingefühl unabdingbar. Diese tragen zu einer positiven Haltung der Schülerinnen und Schüler zur gesellschaftlichen Umwelt bei, unterstützen das Bemühen sowohl um Integration als auch um Wahrung der eigenen Identität und erzeugen eine emotionale Bindung an die deutsche Sprache, die wesentlich für deren Erwerb ist. (ISB München, 2024b, Absatz 1.2)
2.3.	Methodenbeispiele
2.3.1.	BW-Orientierungsrahmen Eine zentrale Methode zur Förderung der Fachsprachen im Unterricht und somit zur Ausbildung eines bildungssprachlichen Registers ist das Scaffolding [...], sprachliche Hilfestellungen, die sich am aktuellen Sprach- und Lernstand der Lernenden orientieren und sie von dort ausgehend auf die nächste Ebene des Verstehens und Produzierens unterstützend begleitet. Scaffolding findet auch im Zusammenhang mit dem bilingualen Sachfachunterricht Anwendung. (KM, 2019b, S. 29)
2.3.2.	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 20%; font-size: small;"> <i>Didaktik der Sprachenvielfalt</i> </div> <div style="width: 60%; background-color: #ffffcc; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> „Andere Sprachen zulassen“: Deutsch ist im alltäglichen Schulbetrieb die Unterrichts- und allgemeine Kommunikationssprache. Das schließt nicht aus, dass Kinder oder Jugendliche mit anderen Erstsprachen diese an geeigneten Stellen und in angemessener Form einsetzen. Das betrifft u. a. auch die Verständigung mit Menschen, die auch Kenntnisse in der jeweiligen Sprache haben. Dazu kann und soll sogar ermuntert werden. Selbstverständlich dürfen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrkräfte durch den Gebrauch anderer Sprachen weder beleidigt noch von der Kommunikation ausgeschlossen werden. „Sprachaufmerksamkeit erkennen“: Kinder und Jugendliche ziehen immer wieder Vergleiche zwischen Dialekten, Soziolekten, Deutsch und anderen Sprachen. Sie tun das häufig nebenbei, sodass Lehrkräfte dies mit Blick auf ihre Zielsetzungen und Unterrichtsvorbereitungen gerne überhören oder nur beiläufig darauf reagieren. Tatsächlich zeigen die Lernenden hier eine „Sprachaufmerksamkeit“, die es für Lehrkräfte wertzuschätzen und nutzen gilt. „Vorschläge der Kinder aufgreifen“: Hier werden die oben genannten Vorschläge der Kinder oder Jugendlichen aufgegriffen und zum Gegenstand des Unterrichts mit Lerngruppen gemacht, sodass auch eine entsprechende Vorbereitung der Lehrkräfte möglich wird. Vergleichen lassen sich z. B. wichtige Wörter bei Themen („Haustiere“, „Jahreszeiten“, etc.) oder Wortarten (Artikel, Präpositionen, etc.). Lehrkräfte treten dabei in den Hintergrund und geben den Lernenden die Rolle der Experten und damit auch das Gefühl verantwortlich mitzugestalten. „Andere Sprachen herbeiholen“: Lehrkräfte gehen dazu über, immer wieder in geeigneten Situationen selbst nach Dialekten und den Sprachen der Kinder zu fragen, um sie in den Unterricht einzubeziehen. „Texte im Vergleich“, z. B. kleine Gedichte und Lieder in nichtdeutschen Sprachen, die gemeinsam von allen Schülerinnen und Schülern erschlossen werden.“ Hier könnten als Produkt auch Textversionen aus den verschiedenen Sprachen der Lernenden entstehen. „Sprachsysteme im Vergleich“, z. B. „die verschiedenen Schriftsysteme (...) und ihr Funktionieren“, die Verwendung von Schriften als Symbole, z. B. griechische Buchstaben, arabische oder römische Zahlen, lateinische Schrift in anderen Schriftsystemen, etc. „Alltagsroutinen im Vergleich“, z. B. „Begrüßung und Anrede“ „Philosophisches von und mit Kindern“, z. B. Gespräche, in denen darüber nachgedacht wird, warum man in verschiedenen Sprachen andere Wörter für den gleichen Gegenstand verwendet oder ob man ohne Worte denken kann, etc. </div> <div style="width: 15%; font-size: small;"> BW-Orientierungsrahmen (KM, 2019b, S. 34) </div> </div>
2.3.3.	BW-Orientierungsrahmen Die didaktische Herangehensweisen, die hier zur Anwendung kommen, kennt man aus dem Fremdsprachenunterricht bzw. aus dem bilingualen Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler werden an sprachliche Mittel für das Verständnis und die Produktion zu einem Themenfeld mit so genannten Scaffolds herangeführt, angefangen von Vokabeln bis hin zu Satzmustern. (KM, 2019b, S. 39)
2.3.4.	BW-Orientierungsrahmen Zwar steht die inhaltliche Vermittlung beim sprachsensiblen Fachunterricht im Vordergrund. Nichtsdestotrotz können hier auch Methoden zur Anwendung kommen, die aus dem Fremdsprachenunterricht und aus dem (bilingualen) Fachunterricht bekannt sind. Es wird dabei von CLIL (Content and Language Integrated Learning) gesprochen. Zu dessen Methodenrepertoire gehört etwa das Scaffolding bzw. Bootstrapping, also Gerüste und Einstiegsstrukturen, die die Lernenden dabei unterstützen, den nächsten Lernschritt zu erreichen (KM, 2019b, S. 55)
2.3.5.	BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Allgemeine Empfehlungen zur Unterrichtsplanung: [...] beim Einführen von Wortschatz ggf. an das Vorwissen in der Herkunftssprache anknüpfen, ein Vokabelheft einführen, Bildwörterbücher verwenden ab Klasse 1, ab BN / A1 (KM, 2019a, S. 50)



2.3.6.	<p>Hier einige Praxisbeispiele. (Weitere Vorschläge finden sich bei Schader (2013):)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachplakat, z. B. mit Farben oder Begrüßungsformen, Tiernamen (...) in den verschiedenen Sprachen, auch Vergleiche der Schriften (Tabellenform). • Interkulturelle Gestaltung der Lernumgebung (Schulhaus, Klassenzimmer): mehrsprachige Beschriftungen, Schulbücherei mit mehrsprachigen Büchern, Spielen und Musik-CDs in Herkunftssprachen, zweisprachige Wörterbücher, kulturspezifische Ausstellungen... • Ein Vorrat an Wörterbüchern und Bildwörterbüchern in den Sprachen der Kinder. • Internationale Wörter sammeln: Es gibt Wörter, die in vielen Sprachen ähnlich klingen. • Mehrsprachige Bilderbücher herstellen (Einzelarbeit oder als Klassenprojekt). • Reime und Abzählverse in anderen Sprachen sammeln. Die Lehrkraft lernt mit! • Memory zweisprachig (vgl. Kap. 6.2) • Rollenspiel: Zwei Kinder spielen eine Szene in ihrer Muttersprache. Was haben wir verstanden? Was hat uns dabei geholfen (Mimik, Gestik, einzelne Wörter)? Sprachmischung: Einige sprechen deutsch, andere in der Muttersprache – Wie können wir uns trotzdem verständigen? • Telefonspiel: Kinder dürfen auch ein Wort in ihrer Muttersprache weitersagen (vgl. Kap. 6.2). • Obstsalat international: Die Bezeichnungen für Früchte werden in einer Sprache geübt und dann in das Spiel integriert (vgl. Kap. 6.4.1). Ziel ist es zu erkennen, wie schwierig es ist, in fremden Sprachen rasch zu reagieren. • Briefe schreiben, u. a. klassenübergreifende Korrespondenz: Hier ist es möglich, dass Kinder gleicher Herkunftssprache sich schreiben oder dass Briefe übersetzt werden. • Feste mit Eltern und Verwandten: Es gibt viele Anlässe, um Klassenfeste mit Verwandten zu feiern, z. B. das Erntedankfest (Obst- und Gemüsewörter in anderen Sprachen), ähnliche Feste in anderen Ländern, ein kulinarisches Fest (Gerichte und typische Zutaten, Gewürze (Riechtafel, Geschmackstheke ... mit verschiedenen kulturellen Hintergründen), Feste in verschiedenen Religionen (zusammen mit dem Religionsunterricht)... • Das kann ich: Die Kinder gestalten für ihre Eltern eine Vorstellung. Hier dürfen auch Rollenspiele oder Lieder und Gedichte in der Herkunftssprache dargeboten werden. • Eltern erzählen Geschichten / Bücher aus anderen Ländern (evtl. mit Übersetzung). • Das tierische Wörterbuch: Tierimitationen in anderen Sprachen (siehe Lernfeld „Tiere“ in Kap. 7). • Stammbaum der Familie erstellen (siehe Lernfeld „Familie“ in Kap. 7). <p style="text-align: right;">BW-Handreichung GS (LS, 2016a, S. 34)</p>
2.3.7.	<p>BW-Handreichung Sek I Hier drei durchaus übliche Beispiele, wie im Rahmen des Deutschunterrichts sprachliche Heterogenität berücksichtigt werden kann:- Maßnahmen zur Leseförderung (z. B. www.antolin.de), · Methoden des sprachsensiblen Fachunterrichts (vgl. Kap. 5.1-5.4) oder · ein interkulturell ausgerichteter Literaturunterricht (vgl. Bachor-Pfeff 2014). (LS, 2016b, S. 52)</p>
2.4.	<h2>TL-Affordanzen</h2>
2.4.1.	<h3>Texte</h3>
2.4.1.1.	<p>BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Um die Sprachlernmotivation aufrechtzuerhalten, ist auf die Verstehbarkeit der ausgewählten Texte zu achten. Illustrierende Bilder, die Ersetzung oder Erklärung schwieriger Wörter sowie die Vereinfachung komplexer Satzstrukturen können hierzu beitragen. (KM, 2019a, S. 7)</p>
2.4.1.2.	<p>BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Auch wenn die für das Basisniveau ausgewiesenen sprachlichen Mittel (Seite 13–16) noch längst nicht zielsprachlich gebraucht werden, sollte dies nicht davon abhalten, den Schülerinnen und Schülern Strategien für die rezeptive und produktive Textarbeit zu vermitteln und ihnen operatorenspezifische Sprachbausteine an die Hand zu geben, die sie in die Lage versetzen, textbezogene Aufgaben des Unterrichtsfaches Deutsch zu bewältigen und mit verschiedenen Textsorten vertraut zu werden (siehe Seite 30). (KM, 2019a, S. 8)</p>
2.4.1.3.	<p>BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Kalendergeschichten, Sagen, längere Erzähltexte, Kinder-/Jugendliteratur, Jahreszeitengedichte, Haikus / Elfchen, Gedichte, Balladen, Lieder, Zeitungsartikel, Diagramme, Karten, Stadt-/Lagepläne, kurze Sachtexte, Tierbeschreibungen, Lexikonartikel, Definitionen, Gebrauchsanweisungen, Bastel- und Versuchsanleitung, Protokolle (KM, 2019a, S. 40)</p>
2.4.1.4.	<p>BW-Handreichung GS Eine besondere Schwierigkeit besteht darin, dass sich mündliche und schriftliche Texte grundsätzlich unterscheiden. Insofern sind Schwierigkeiten beim Lesen gerade bei den Lernenden zu erwarten, die wenig Leseerfahrungen (in der Erst- oder Zweitsprache) in die Schule mitbringen. Für Lernende des Deutschen als Zweitsprache kommen besondere Schwierigkeiten hinsichtlich des Wortschatzes und der Grammatik hinzu (s. u.). Durch wiederholtes Lesen bekannter Schriftbilder erlangen Kinder im Erwerb der Zweitsprache Sicherheit und entwickeln die Fähigkeit, auch unbekannte Worte aus Texten lesend zu entschlüsseln. Das sinnentnehmende (besser: sinnkonstruierende) Lesen ist eine komplexe Tätigkeit, die selbst bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern oft große Schwierigkeiten mit sich bringt. Wichtig ist, dass der Wortschatz bekannt ist (vgl. Boehrer 2004 S. 35). (LS, 2016a, S. 37)</p>
2.4.1.5.	<p>BW-Handreichung GS Eine Fibel, die für einsprachig deutsche Kinder konzipiert wurde, ist hinsichtlich der Übungen und Methoden grundsätzlich auch dafür geeignet, mehrsprachigen Kindern die deutsche Schrift zu vermitteln. Allerdings fehlen in diesen Fibern Ansätze zur Sprachförderung und somit die Unterstützung beim Auf- und Ausbau sprachlicher Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch. Zudem sind die meisten Fibern auf einsprachige und kulturell wenig differenzierte Klassen ausgerichtet,</p>

	was der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Deutschland nicht immer entspricht. Wird also mit einer traditionellen Fibel gearbeitet, muss die Lehrkraft ihren Unterricht um die Aspekte Sprachförderung und Multikulturalität erweitern. (LS, 2016a, S. 61)
2.4.1.6.	BW-Handreichung Sek I So kann beispielsweise im Deutschunterricht zum Thema Märchen oder Schelmengeschichten sprachvergleichend gearbeitet werden, indem Märchen und Schelme aus den Herkunftsländern der Lernenden thematisiert werden (vgl. Kap. 2). Zweisprachige Ausgaben, in denen z. B. Märchen aus Russland auf der linken Buchseite in russischer und rechts in deutscher Sprache abgedruckt sind, bieten eine erste Grundlage. Dieses Vorgehen nimmt die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihrer jeweiligen Sprachbiografie ernst und kann zu einem wertschätzenden sprach- und sprachsensiblen Unterricht beitragen. In der Praxis muss die einzelne Lehrkraft entscheiden, inwiefern dieses Vorgehen möglich und sinnvoll ist. (LS, 2016b, S. 17)
2.4.1.7.	BW-Handreichung Sek I Zur Lesekultur gehört z. B. eine gut sortierte Schulbibliothek, die auch Sachbücher und Literatur in den gängigen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler enthält. Eine Schulbücherei kann zum Selbstlernzentrum werden, zum lebendigen Ort des Recherchierens, Lesens und Lernens mit ruhigen Lesezonen. Lesepatent oder auch ältere Schülerinnen und Schüler, die sich als Lese-Scouts betätigen, können Lesefreude und Lesekompetenz positiv unterstützen. ⁴⁴ In zahlreichen Orten hat sich eine Kooperation zwischen Schulen und Stadtbibliotheken bewährt. Die Lesekultur in der Schule kann auch gefördert werden durch Lesenächte, Dichterlesungen, Vorlesewettbewerbe und auch durch Schülerlesungen von selbstverfassten, gelungenen Texten. (LS, 2016b, S. 68–69)
2.4.1.8.	BW-Handreichung Sek I Der Einsatz von Bildergeschichten ist traditionell Bestandteil des Deutschunterrichts in der Grundschule und der Orientierungsstufe. Die Abfolge von Bildern, die einen Vorgang oder eine Geschichte erzählen, regt zur Versprachlichung an und fördert den Wortschatz sowie die Ausgestaltung von Geschichten. Analog gilt dies auch für den Einsatz von Comics und Graphic Novels. (LS, 2016b, S. 75)
2.4.1.9.	BW-Handreichung Sek I Daher erscheint es besonders wichtig, bereits in den ersten Jahren der Alphabetisierung zweisprachige Kinderbücher zur Verfügung zu stellen und auch die Eltern dahingehend zu sensibilisieren. Dies setzt auch voraus, dass erstsprachliche Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Lehren der Zweitsprache genutzt werden. (LS, 2016b, S. 130)
2.4.1.10.	BW-Handreichung Sek I Der Gedanke einer mehrsprachigen Arbeit mit Gedichten kann jedoch in allen Klassenstufen umgesetzt werden, beispielsweise indem Elfchen zum Thema „Glück“ in unterschiedlichen Sprachen verfasst werden. (LS, 2016b, S. 138)
2.4.1.11.	BW-Handreichung Sek I Selbstverständlich lohnt es sich eventuell auch, unter gewissen Umständen auf Kinder- und Jugendbücher aus anderen Sprachen zurückzugreifen, man denke nur an „Herr der Fliegen“. Vielleicht finden sich unter aktuellen Titeln auch welche, die ansprechend und auf anspruchsvollem Niveau das Thema Migration bearbeiten. Sie können auch weitere Modelle der Leseförderung explizit auf Kinder- und Jugendliteratur aus oder in anderen Sprachen ausweiten. Euler schlägt einen „Literatur-Markt“ vor, an dem Schülerinnen und Schüler einer Mittelstufenklasse ihre Lieblingsbücher der neuen fünften Klasse vorstellen (vgl. Euler 2002). Denkbar wäre nun, dass die Klasse nach einem Ausflug in eine im internationalen Bereich gut sortierte Stadtbibliothek, wie die in Stuttgart, Bücher aus oder in ihren Muttersprachen vorstellen, vielleicht sogar Absätze übersetzen oder Übersetzungen präsentieren. Ebenso vielsprachig kann das in Mutter; Schurf (2013) vorgestellte Projekt „Das is(s)t die Welt – Sachtexte erschließen“ erweitert werden. (LS, 2016b, S. 142)
2.4.1.12.	BY-Fachprofil MS Lesen – mit Texten umgehen: [...] Um verschiedene Textsorten, Stilebenen, Textfunktionen und Gestaltungsmittel zu unterscheiden und zu reflektieren, setzen fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler zunehmend selbständig Textrezeptionsstrategien ein und wenden Verfahren zur Textstrukturierung an. Sie setzen sich mit Inhalt und Gehalt des Gelesenen produktiv auseinander. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.4.1.13.	BY-Fachprofil MS Schreiben: [...] Begleitend finden eine gemeinsame Reflexion sowie eine Überarbeitung des Geschriebenen (z. B. in Schreibkonferenzen) statt. Diese helfen dabei, Inhalte zusammenzufassen, über Texte zu diskutieren sowie Meinungen und Werthaltungen zu äußern. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.4.1.14.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Lesesituationen erfahren: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> - schildern (ggf. auch erstsprachige) Leseerfahrungen und vergleichen sie im Austausch miteinander. [...] - tauschen Leseinteressen aus und dokumentieren ihre Leseerfahrungen (z. B. Lesetagebuch, Leseportfolio). - wählen mediale Angebote nach eigenen Bedürfnissen und Interessen bewusst aus und beurteilen sie (z. B. im Hinblick auf Eignung für sachliche Informationen). (ISB München, 2024c, Absatz 2.1.1)
2.4.1.15.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Kinderliteratur aus verschiedenen Ländern lesen: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> - lesen und hören deutschsprachige und ggf. zweisprachige Bilder-, Kinder- und Hörbücher, bauen dabei ihre Leseerfahrung aus und steigern ihre Lesefreude. - zeigen Interesse an Kinderliteratur, auch aus anderen Kulturen in unterschiedlichen Medien. - vergleichen Kinderliteratur aus verschiedenen Kulturen und erkennen Gemeinsamkeiten, aber auch kulturspezifische Unterschiede. (ISB München, 2024c, Absatz 2.1.2)
2.4.1.16.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Epische, lyrische und dramatische Texte erschließen: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ...

	<ul style="list-style-type: none"> - bilden bei der Textbegegnung Bezüge zu ihren bisherigen Leseerfahrungen, ggf. aus literarischen Texten ihrer Erstsprache. [...] - entschlüsseln sprachliche Mittel (z. B. Metapher, Symbol) zum Verständnis des Textes, ggf. auch im Vergleich zur Erstsprache. (ISB München, 2024d, Absatz 2.3.1)
2.4.1.17.	<p>BY-LehrplanPlus DaZ MS Texte nach individuellem Sprachstand und vor dem Hintergrund der persönlichen Erfahrungen soziokulturell, historisch und ethisch analysieren Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenden bei der Textanalyse ihr Wissen über gesellschaftliche und kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie die Vielfalt kultureller Deutungsmuster an. - untersuchen ggf. motivgleiche literarische Texte aus verschiedenen Ländern und entwickeln somit ein Gespür für gesellschaftsrelevante Themen. - ermitteln kulturgeographische und historische Hintergründe in Texten (z. B. über Quellentexte, Filmmaterial), um das Geschehen den jeweiligen Zeitumständen zuzuordnen. - erklären ethische Aspekte in Texten und reflektieren diese vor dem Hintergrund eigener Wertvorstellungen. (ISB München, 2024d, Absatz 2.3.3)
2.4.2.	Materialien
2.4.2.1.	BW-Orientierungsrahmen Für alle sprachlichen Arbeits- und Lernprozesse muss reichhaltiges und an die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder oder Jugendlichen angepasstes Material zur Verfügung stehen. (KM, 2019b, S. 11)
2.4.2.2.	BW-Orientierungsrahmen Für das Handschreiben ist es wichtig, dass verschiedene Mehrliniensysteme angeboten werden, die sich z. B. an Systeme anlehnen, die die Kinder oder Jugendlichen aus ihrer Erstschrift kennen. Buchstabenverbindungen, die sie auf der Grundlage ihrer Erstschrift kennen, sollten akzeptiert werden. (KM, 2019b, S. 38)
2.4.2.3.	BW-Handreichung GS Lauttabellen, die für deutschsprachige Kinder konzipiert wurden, bergen die Gefahr, dass ein Kind mit nichtdeutscher Herkunftssprache das Bild mit dem Anlaut aus seiner Erstsprache verbindet. [...] Zunächst sollten Buchstaben eingeführt werden, die in beiden Sprachen gleich lauten und gleich geschrieben werden [...] Dann werden Buchstaben eingeführt, die anders geschrieben werden, aber Laute beinhalten, die in der Erstsprache bekannt sind.[...] Im Idealfall kann so eine mehrsprachige Anlautabelle hergestellt werden. [...] Für das Handschreiben ist es wichtig, dass Kindern verschiedene Mehrliniensysteme angeboten werden, die sich z. B. an Systeme anlehnen, die sie aus ihrer Erstschrift kennen. Buchstabenverbindungen, die Kinder auf der Grundlage ihrer Erstschrift kennen, sollten akzeptiert werden. (LS, 2016a, S. 60)
2.4.2.4.	BW-Handreichung Sek I Zur Verwirklichung eines solchen Lernortes bedarf es materieller Voraussetzungen. Beispielsweise müssen zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung stehen, die dem Lernenden die Möglichkeit geben, Begriffe in der Erstsprache nachzuschlagen, um so Aufgaben besser bearbeiten zu können. Es entsteht die Möglichkeit, dass Lernende wenigstens zeitweise in homogenen Sprachgruppen, soweit dies organisatorisch möglich scheint, lernen können, um dann in einem zweiten Schritt den Austausch mit anderen zu suchen. (LS, 2016b, S. 12)
2.4.2.5.	BW-Handreichung Sek I Die Bereitstellung unterschiedlicher Entlastungsmaterialien wie beispielsweise Wörterlisten, Wörterbücher und Ähnlichem unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Erschließung von Texten. Gerade für DaZ-Lernende ist es während des Lesens dringend notwendig, sich daran zu gewöhnen, stets und in allen Fächern mit dem Wörterbuch zu arbeiten (einsprachig oder zweisprachig, je nach Leistungsstand) und die neuen Begriffe in ein Vokalheft oder Wortglossar zu übertragen. Bei Nomen empfiehlt sich dies immer mit Artikel und der Pluralform (vgl. Kapitel 3.2). (LS, 2016b, S. 71)
2.4.2.6.	BW-Handreichung Sek I Da Wissen nicht nur sprachlich, sondern in besonderem Maße auch bildlich konstruiert und gespeichert wird, ist die Visualisierung als Lehr- und Lernstrategie besonders wichtig. Deshalb benötigen die Schülerinnen und Schüler verschiedene Visualisierungsmethoden, damit sie zunehmend ihre eigenen Lernstrategien anwenden können. Dazu gehören: Symbole, Bildergeschichten, Comics o. Ä. zeichnen, Zeitleisten, Cluster, Fluss-, Kreis-, Säulendiagramme, Conceptmaps, Wordclouds, Advance Organizer anlegen, etc. „Wenn ein Text in eine grafische Struktur transformiert wird, dann erfordert dies notwendigerweise eine vertiefte aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt.“ (Brüning und Saum 2007, S. 6) (LS, 2016b, S. 71–72)
2.4.2.7.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Daneben besteht im (sprachsensiblen) Fachunterricht das Ziel, durch die gezielte Integration von Verfahren, Methoden und Materialien die Schülerinnen und Schüler bei der sprachlichen Bewältigung fachspezifischer Lernsituationen zu unterstützen. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 6)
2.4.3.	Neue Medien
2.4.3.1.	HH-Bildungsplan GS Die Digitalisierung eröffnet Möglichkeiten für das mehrsprachige Handeln, die im Unterricht aufgegriffen und reflektiert werden sollen. Dabei werden die vorhandenen digitalen Werkzeuge genutzt, um den eigenen Sprachlernprozess zu unterstützen und Kommunikation zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich zunehmend mit den Potenzialen und Einschränkungen der digitalen Werkzeuge auseinander und erlernen einen verantwortungsvollen Umgang mit ihnen. (HH & BSB, 2022, S. 10)

2.4.3.2.	HH-Bildungsplan GS In ihm werden digitale Medien zur Unterstützung des Sprachenlernens eingesetzt, z. B. durch Wortzuordnungen an der digitalen Tafel oder das Aufnehmen und Hören eigener gesprochener Texte. Die Schülerinnen und Schüler nutzen altersgerechte digitale Medien zur Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen. (HH & BSB, 2022, S. 15)
2.4.3.3.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Die Schülerinnen und Schüler erwerben Methodenwissen zu digitalen Anwendungen und KI-Tools im Sprachenunterricht. Sie kennen deren Chancen und Grenzen für ihren eigenen Sprachlernprozess und ihr mehrsprachiges Handeln. Für den Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache sind insbesondere Anwendungen zum kollaborativen Arbeiten, unterschiedliche Präsentationsformen (z. B. Audio- und Videobeiträge und Animationen) sowie Lern- und Diagnostiktools (z. B. adaptive Lernsoftware) zur individuellen Steuerung des eigenen Sprachlernprozesses von Bedeutung. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 11)
2.4.3.4.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Im Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache werden digitale Medien zur Unterstützung des Sprachenlernens eingesetzt, z. B. durch Wortzuordnungen an der digitalen Tafel oder das Aufnehmen und Hören eigener gesprochener Texte. Die Schülerinnen und Schüler nutzen altersgerechte digitale Medien zur Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30)
2.4.3.5.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Die Schülerinnen und Schüler [...] verwenden digitale Hilfsmittel adressaten-, situations- und zweckangemessen, um die Kommunikation und Interaktion im Deutschen zu unterstützen bzw. zu ermöglichen, (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30)
2.4.4.	Personen
2.4.4.1.	HH Rahmenvorgaben Schulen haben die Möglichkeit, in begrenztem Umfang Sprach- und Kulturmittler als Honorarkräfte für die Mitarbeit in Vorbereitungsmaßnahmen zu gewinnen. Das Antragsformular ist über das Referat „Steigerung der Bildungschancen“ erhältlich. Anträge können halbjährlich gestellt werden. (BSB, 2018, S. 17)
2.5.	TL-Zusammenarbeit
2.5.1.1.	BW-Orientierungsrahmen Den beschriebenen heterogenen Voraussetzungen kann unter anderem mit kooperativen Lernformen begegnet werden. Einerseits bieten sie die aufgezeigten Möglichkeiten der Differenzierung. Andererseits verhindern sie eine unerwünschte Isolierung durch ausschließlich individualisiertes Lernen. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem dazu angeleitet, ihre Kenntnisse zu festigen, indem sie sie anderen vermitteln: z. B. fortgeschrittene Anfängerinnen und Anfänger oder ältere Schülerinnen und Schüler unterstützen jüngere (Lernen durch Lehren). Durch die produktiv arbeitenden Gruppenkonstellationen gewinnt die Lehrkraft freie Kapazitäten, weil fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler zum Teil die Rolle der Lehrkraft übernehmen, z. B. bei Wortschatzübungen oder als Lesepatinnen und -paten. In einem solchen kooperativen Umfeld ist es für die Lehrkraft möglich, flexibler auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Das ist gerade bei der Eingliederung unterjährig hinzukommender Kinder und Jugendlicher von Vorteil. Bei eher frontal ausgerichteten Unterrichtsformen ist Differenzierung nur sehr eingeschränkt möglich. Grundlage für Binnendifferenzierung und für kooperatives Lernen sind methodische Kompetenzen der Kinder oder Jugendlichen, deren Förderung daher von Anfang an zentraler Bestandteil des Unterrichts sein muss (siehe oben und Kap. 3.4 und 5.1). (KM, 2019b, S. 32)
2.5.1.2.	BW-Orientierungsrahmen Zur Förderung nachhaltigen Lernens haben sich folgende Rituale bewährt, die gleichzeitig Individualisierung und gemeinsames Voneinanderlernen innerhalb einer Gruppe ermöglichen. Auf diese Weise stärken sie den Teamgeist der Klasse sowie das Selbstvertrauen jedes Einzelnen. Sie vermitteln zudem den Schülerinnen und Schülern Verlässlichkeit und Verbindlichkeit, was für eine durch Verständnisschwierigkeiten, Heimatverlust oder sogar Kriegs- und Fluchterfahrung verunsicherte Schülerschaft besonders wichtig ist. (KM, 2019b, S. 58)
2.5.1.3.	BW-Orientierungsrahmen Die unten angesprochenen Tandems können aus Kindern oder Jugendlichen gleicher Erstsprache bzw. gleichen oder unterschiedlichen Sprachniveaus gebildet werden. In letzterem Fall vertiefen die Fortgeschrittenen ihre Kenntnisse, indem sie dem Tandempartner oder der -partnerin helfen, etwas erklären oder kontrollieren (Lernen durch Lehren). Diese Form des kooperativen Lernens (siehe Kap. 3.2) sollte möglichst früh anhand von einfachen Aufgaben eingeführt und regelmäßig trainiert werden. Sie bildet die Basis für komplexere Arbeitsformen wie z. B. die Gruppenarbeit. (KM, 2019b, S. 58)
2.5.1.4.	BW-Handreichung Sek I Verschiedene Weltansichten treffen hierbei aufeinander, Jugendliche reflektieren eigene und fremde Werthaltungen und Normen. Gleichzeitig besteht die Chance, auch Familien in das unterrichtliche Geschehen mit einzubeziehen. (LS, 2016b, S. 12)
2.5.1.5.	BW-Handreichung Sek I Das Arbeiten in offenen Arbeitsformen innerhalb eines Lernateliers, in dem jeder Lernende einen eigenen Arbeitsplatz hat, und innerhalb wechselnder Sozialformen, mal alleine, dann zu zweit oder innerhalb einer Gruppe. (LS, 2016b, S. 12)
2.5.1.6.	BW-Handreichung Sek I In kooperativen Lernformen soll jedes Individuum einen eigenen, aktiven Beitrag leisten und kann sich nicht hinter der Gruppe verstecken. Dies wird dadurch erreicht, dass jedes Gruppenmitglied Verantwortung für eine Teilaufgabe trägt, das Gruppenziel aber nur gemeinsam erreicht werden kann. Die Gruppe wird also als eine Einheit betrachtet, deren Leistung als Gesamtheit gewürdigt wird, sodass keine Wettbewerbsverhältnisse nach außen entstehen. Die Leistungen einzelner Lerner bleiben jedoch als solche sichtbar und werden in einem Feedback gewürdigt. Aufgaben werden so strukturiert, dass zur Lösung ein sprachlicher Austausch nötig ist. So braucht jedes Gruppenmitglied neben fachlichem Wissen auch soziale Kompetenzen,

	um erfolgreich arbeiten zu können. Im Mittelpunkt stehen der sprachliche Austausch von Ergebnissen sowie die Reflexion über den Arbeitsprozess. So schafft das kooperative Lernen nicht nur Gelegenheit zur Kommunikation, sondern gibt einzelnen Lernern langfristig Vertrauen in ihr eigenes Potenzial und verhindert negative Selbstzuschreibungen (vgl. Johnson et al. 1983 sowie 2005). (LS, 2016b, S. 56)
2.5.1.7.	BW-Handreichung Sek I Beim kooperativen Unterricht verändert sich die Lehrerrolle. Die Lehrkraft gibt den kooperativen Lernprozessen einen Rahmen. Sie initiiert, sie unterstützt Lernprozesse und schließt sie ab. Dabei nimmt sie die Lernausgangslagen in den Blick, organisiert und moderiert die Lernsituation und begleitet und unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim aktiven Lernen (vgl. Green 2007, S. 98). (LS, 2016b, S. 59)
2.5.1.8.	BW-Handreichung Sek I Im kooperativen Unterricht setzen sich die Jugendlichen mit dem Lerngegenstand aktiv auseinander. Sie tauschen sich aus, entwickeln gemeinsam Lösungen und erweitern ihren Horizont. Sie sprechen, erwerben Wissen und erweitern ihre Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten in kleinen Gruppen eng zusammen, sie brauchen sich gegenseitig. Dabei haben sie eine gemeinsame Aufgabe und jeder trägt seinen Teil zum Gelingen bei. Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich aus, sie besprechen sich, sie beraten sich gegenseitig, sie helfen einander und begegnen sich gleichwertig. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei zu beobachten, zu unterstützen, zu regulieren, zu ermutigen und die Gruppenprozesse ganzheitlich im Blick zu haben (vgl. Green 2007, S. 101). Sie steht den Lernenden als Ansprechpartnerin, aufmerksame Beobachterin und individuelle Beraterin während Gruppenarbeitsphasen zur Seite. (LS, 2016b, S. 60)
2.5.1.9.	BY-Fachprofil GS Sprachliche Bildung: [...] Sie nutzen sach- und partnerbezogene Situationen zur Erweiterung ihrer Sprachhandlungskompetenz und pflegen angemessene Sprach- und Umgangsformen als Ausdruck gegenseitiger Wertschätzung und des Respekts. (ISB München, 2024a, Absatz 5)
2.6.	TL-Produktion
2.6.1.1.	BAMF-Rahmencurriculum Die deutsche Sprache spielt in alle Lebensbereiche von Migrantinnen und Migranten in Deutschland hinein. Kommunikation in der deutschen Sprache ist die Basis für die Zugewanderten, damit sie sich mit ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen in die deutsche Gesellschaft einbringen, sich umfassend informieren, eigene Rechte wahrnehmen, an schulischer und beruflicher Bildung und Weiterbildung teilhaben und – nicht zuletzt – damit sie soziale Kontakte aufbauen und pflegen können. Mit anderen Worten: Der Erwerb oder die Verbesserung von Deutschkenntnissen ist nicht das „eigentliche“ Ziel des Deutschlernens, sondern ein Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt. (Szablewski-Çavuş, 2006, S. 2) (BAMF et al., 2016, S. 14)
2.6.1.2.	BAMF-Rahmencurriculum Zu den übergreifenden Kommunikationsbereichen ist generell zu sagen, dass Lernziele, die hier aufgeführt sind, die grundlegenden Kommunikationsbedürfnisse von Menschen im Allgemeinen widerspiegeln (Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, Umgang mit Dissens und Konflikten, Gestaltung sozialer Kontakte) und von Migrantinnen und Migranten im Besonderen (Umgang mit der Migrationssituation, Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen) (BAMF et al., 2016, S. 19)
2.6.1.3.	BW-Orientierungsrahmen Dabei wird darauf geachtet, dass die vorhandenen (Schreib-)Kompetenzen in der Erstsprache wertgeschätzt und so weit möglich unterstützt, eventuell sogar ausgebaut werden. (KM, 2019b, S. 37)
2.6.1.4.	BW-Handreichung Sek I Besonders deutlich ist der Einfluss der Erstsprache bei Sprachmischungen zu beobachten, wenn Lerner ihr vorhandenes erstsprachliches Wissen auf die Zweitsprache übertragen. Dieser Vorgang wird als Transfer bezeichnet, das Resultat des Transfers als Interferenz (Jeuk 2010, S. 42). (LS, 2016b, S. 49)
2.6.1.5.	<p>Abbildung 2: Aus einer reduzierten kognitiv-akademischen Sprachkompetenz in der Erstsprache resultierender Teufelskreis¹⁰ (Quelle: S. Tunç)</p> <p style="text-align: right;">BW-Handreichung Sek I (LS, 2016b, S. 53)</p>

2.6.1.6.	<p>Deutsch als Zweitsprache</p>  <p>Hören, Sprechen und Zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laute und Silben heraushören • verstehend zuhören • Laute, Wörter und Sätze bilden und aussprechen • zu anderen sprechen • Gespräche führen • szenisch spielen <p>Lesen – mit Texten umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Lesererfahrungen verfügen • über Lesefertigkeiten verfügen • über Lesefähigkeiten verfügen • Texte erschließen • Texte präsentieren <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Schreibfertigkeiten verfügen • Texte planen und schreiben • Texte überarbeiten <p>Methoden, Arbeitstechniken, Umgang mit Medien werden mit den Inhalten der Kompetenzbereiche erworben</p> <p>Sprache – Wortschatz und Strukturen entwickeln und untersuchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz situationsgemäß verwenden • sich in der deutschen Sprache bewusst ausdrücken • sprachliche Verständigung untersuchen • Mehrsprachigkeit nutzen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken • Wortschatz richtig schreiben und Rechtschreibstrategien anwenden <p>BY-Fachprofil GS Kompetenzstrukturmodell (ISB München, 2024a, Absatz 2.1)</p>
2.6.1.7.	<p>BY-Fachprofil GS Hören, Sprechen und Zuhören: Im natürlichen Spracherwerb wird die Sprache zunächst durch mündliche Kommunikation erworben. Dabei stellen <i>Hören</i> und Verstehen die Grundlagen dar, aus denen sich <i>Sprechen</i> und Reflektieren in der zu erwerbenden Sprache entwickeln. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)</p>
2.6.1.8.	<p>BY-Fachprofil GS Hören, Sprechen und Zuhören: [...] Da die Sprache das zentrale Mittel aller schulischen und außerschulischen Kommunikation ist, setzt schulischer Lernerfolg Verstehen, ausdauerndes und Inhalte verknüpfendes Zuhören sowie Mitredenkönnen in der Unterrichtskommunikation voraus. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)</p>
2.6.1.9.	<p>BY-Fachprofil GS Lesen – mit Texten umgehen: [...] Beim Schriftspracherwerb in der Zweitsprache müssen die Schülerinnen und Schüler neben den allgemeinen Herausforderungen auch Probleme mit einem nicht gesicherten Lautsystem, einem oft unbekanntem, unsicheren Wortschatz und ggf. mit unterschiedlichen Schriftsystemen in der Erst- und Zweitsprache bewältigen, um Geschriebenes zu erfassen. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)</p>
2.6.1.10.	<p>Deutsch als Zweitsprache</p>  <p>Hören, Sprechen und Zuhören</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laute, Silben und Wörter heraushören • verstehend zuhören • Laute, Silben, Wörter und Sätze bilden und aussprechen • zu anderen sprechen • Gespräche führen • szenisch spielen <p>Lesen – mit Texten umgehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Lesefertigkeiten verfügen • über Lesefähigkeiten verfügen • Textsorten verstehen und nutzen <p>Schreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • über Schreibfertigkeiten verfügen • Texte planen und schreiben • Texte überarbeiten und veröffentlichen <p>Methoden, Arbeitstechniken und Umgang mit Medien werden mit den Inhalten der Kompetenzbereiche erworben</p> <p>Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz erarbeiten und situationsgemäß verwenden • Sprachstrukturen entwickeln und Sprachgebrauch reflektieren • richtig schreiben und Rechtschreibstrategien anwenden <p>BY-Fachprofil MS Kompetenzstrukturmodell (ISB München, 2024b, Absatz 2.1)</p>
2.6.1.11.	<p>BY-Fachprofil MS Hören, Sprechen und Zuhören: [...] Hohe Sprechanteile der Jugendlichen in funktional unterschiedlichen Kommunikationssituationen sind von grundlegender Bedeutung für den Ausbau der Sprachkompetenz. Fehler sollten daher von den Lehrkräften behutsam korrigiert und produktiv aufgegriffen werden. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)</p>

2.6.1.12	<div style="text-align: center;"> <p>Plurilinguale Kompetenz</p> <p>Interkulturelle Kompetenz (soziokulturelles Orientierungswissen; gelingende Kommunikation und respektvoller Umgang im Kontext sprachlicher und kultureller Diversität)</p> <p>Funktionale kommunikative Kompetenz:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: middle;"> <p>Kommunikative Fertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Hör- und Hör-Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> ○ an Gesprächen teilnehmen ○ zusammenhängendes Sprechen • Schreiben </td> <td style="width: 50%; vertical-align: middle;"> <p>Verfügung über die sprachlichen Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Rechtschreibung </td> </tr> </table> <p>Fachbezogene digitale Kompetenz Text- und Medienkompetenz literarisch ästhetische Kompetenz</p> </div>	<p>Kommunikative Fertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Hör- und Hör-Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> ○ an Gesprächen teilnehmen ○ zusammenhängendes Sprechen • Schreiben 	<p>Verfügung über die sprachlichen Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Rechtschreibung 	<p>HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I (HH & BSB, 2022, S. 11, 2024a, 2024b, S. 7)</p>
<p>Kommunikative Fertigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leseverstehen • Hör- und Hör-Sehverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> ○ an Gesprächen teilnehmen ○ zusammenhängendes Sprechen • Schreiben 	<p>Verfügung über die sprachlichen Mittel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Rechtschreibung 			
2.6.1.13	<p>HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Lesen und Schreiben: Zweitschriftspracherwerb Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Herkunftsland alphabetisiert worden sind, verfügen über Erfahrungen mit einem Schriftsystem, auch wenn dieses nicht das lateinische Alphabet ist. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 8)</p>			
2.6.1.14	<p>HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Verknüpfung von Kompetenzen und Inhalten: Im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zeigt sich die funktionale kommunikative Kompetenz in sprachlich erfolgreich bewältigten Situationen. Um dies zu erreichen, erwerben die Schülerinnen und Schüler in vielfältigen Lernarrangements kumulativ und in möglichst realen Sprachverwendungszusammenhängen rezeptive, produktive und interaktive sprachliche Fertigkeiten. Kompetenzen, d. h. Fähigkeiten, Kenntnisse und Haltungen, lassen sich nur über Inhalte erwerben. Diese orientieren sich an Themenkreisen, die im Sinne eines Spiralcurriculums wiederholt und erweitert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihr Repertoire an sprachlichen Mitteln schrittweise aufbauen und diese miteinander verknüpfen können (HH & BSB, 2022, S. 11, 2024a, 2024b, S. 12)</p>			
2.6.1.15	<p>HH-Bildungsplan GS Funktionale kommunikative Kompetenz: Die systematische Entwicklung der funktionalen kommunikativen Kompetenz zeigt sich daran, dass Schülerinnen und Schüler zunehmend über kommunikative Fertigkeiten und über die zu ihrer Realisierung notwendigen sprachlichen Mittel verfügen. Der Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten im Hör- und Hörsehverstehen, im Leseverstehen, Sprechen und Schreiben zu entwickeln. [...] der kommunikative Erfolg einer Äußerung im Mittelpunkt steht – nicht primär der fehlerfreie Gebrauch der sprachlichen Mittel. Die erworbenen Kompetenzen sind die Voraussetzung für eine treffende und sachangemessene Kommunikation im Deutschen. (HH & BSB, 2022, S. 7)</p>			
2.6.1.16	<p>HH-Bildungsplan GS Es zielt auf die Bewältigung lebensrelevanter Herausforderungen ab. Das heißt, passend zu den jeweiligen Inhalten und Themen werden Kommunikationsanlässe geschaffen, die in authentischen Sprachhandlungen münden und so eine hohe Schüleraktivierung ermöglichen. (HH & BSB, 2022, S. 14)</p>			
2.6.1.17	<p>HH-Bildungsplan STS/Sek I Auf diese Weise entwickeln die Schülerinnen und Schüler Schreibstrategien und Schreibroutinen. Sie entwickeln und bauen ein Repertoire an Textsorten auf. Dies ermöglicht es ihnen, immer komplexer werdende schriftliche Texte zunehmend selbstständig zu formulieren. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 16)</p>			
2.6.2.	<p>Reflektieren über unterschiedliche Konventionen & Hintergründe</p>			
2.6.2.1.	<p>BAMF-Rahmencurriculum Sprache ist der hauptsächlichliche Träger des sozialen Handelns, mit ihr werden komplexe Handlungen gesteuert, sie ermöglicht Verständigung und Kooperation. Mit der Sprache wird Gruppenzugehörigkeit markiert; sprachlich handelnd nehmen wir teil an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit, der Gesellschaft. Wer der Sprache nicht mächtig ist – auch in ihrer schriftlichen Ausprägung –, kann nicht aktiv an der Gestaltung seiner Welt teilnehmen. (Lüdi, 2006, S. 3) (BAMF et al., 2016, S. 14)</p>			
2.6.2.2.	<p>BW-Handreichung GS Einerseits geht es um die alltägliche Kommunikationsfähigkeit im Sinne des Verstehens von Gehörtem und Gelesenem, sowie um entsprechende produktive Kompetenzen beim Sprechen und Schreiben. Dazu gehört auch die Kenntnis besonderer Ausspracheregungen und pragmatischer Aspekte der Kommunikation sowie der Unterschiede zwischen der deutschen Sprache (einschließlich ihres Schriftsystems) und anderen Sprachen. (LS, 2016a, S. 9)</p>			
2.6.2.3.	<p>BY-Fachprofil GS Sprache – Wortschatz und Strukturen entwickeln und untersuchen: [...] Anknüpfend an ihre Spracherfahrungen entwickeln die Kinder ihr Sprachgefühl weiter und gehen bewusst mit Sprache um. In altersgemäßen, lebensnahen Sprach- und Kommunikationssituationen erfahren und untersuchen sie die deutsche Sprache in ihren Verwendungszusammenhängen. Wenn möglich, verdeutlichen Vergleiche mit der Erstsprache Strukturen und bieten unterschiedlichen Zugang zu sprachlichen Fragen. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)</p>			

2.6.2.4.	BY-Fachprofil MS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache: Das Fach Deutsch als Zweitsprache knüpft in besonderer Weise an die jeweilige Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler an und bahnt eine positive Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur an, die sukzessive ausgebaut wird. Der Spracherwerb verläuft individuell unterschiedlich. Er hängt vom Lerntempo, von der Sprachenbiografie, von Vorerfahrungen und vorhandenen Kompetenzen jeder einzelnen Schülerin und jedes einzelnen Schülers ab. (ISB München, 2024b, Absatz 1.2)
2.6.2.5.	BY-Fachprofil MS Interkulturelle Bildung: Mit der zunehmenden Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache auszudrücken und somit sich selbst mitzuteilen, können kulturelle und religiöse Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Worte gefasst erkannt werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die eigenen Einstellungen mit denen anderer zu vergleichen. Sie akzeptieren andere in ihrer kulturellen Eigenart, gehen einfühlend sowie respektvoll mit Unterschieden um und sind offen für Aspekte anderer Kulturen. (ISB München, 2024b, Absatz 5)
2.6.2.6.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Sich funktionsangemessen ausdrücken: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] - erzählen eigene Erlebnisse, Geschichten aus unterschiedlichen Kulturen und selbsterfundene Geschichten nach Vorgaben (z. B. Bilder, Figuren, Gegenstände). [...] - überwinden sprachliche Probleme (z. B. fehlender Wortschatz, Tempus) durch geeignete Strategien (z. B. Umschreiben, nonverbales Untermauern, Code-Switching, Pausen, die den Gesprächspartner zu Hilfestellung auffordern). (ISB München, 2024c, Absatz 1.4.1)
2.6.2.7.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Den Zusammenhang zwischen Ausdruck und Wirkung erkennen: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] - reflektieren über kulturspezifische Körpersprache und Intonation und setzen sie adressaten-, situations- und intentionsgemäß ein. - erkennen und reflektieren die Absicht und Wirkung sprachlicher Mittel (z. B. in Medien: Werbung verführt, Appelle rufen zum Handeln auf). (ISB München, 2024c, Absatz 4.3.1)
2.6.2.8.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Nach sprachlichen Vorlagen Szenen gestalten: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] - setzen literarische Texte, auch aus unterschiedlichen Kultur- und Sprachräumen, in Szenen um. (ISB München, 2024d, Absatz 1.6.2)
2.6.2.9.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Sprachliche Verständigung untersuchen und reflektieren: Kompetenzerwartungen und Inhalte Die Schülerinnen und Schüler [...] - unterscheiden spezifische Aspekte der Körpersprache und Intonation, indem sie diese mit denen anderer Kulturen vergleichen und sie funktional bei der Gestaltung eigener Äußerungen verwenden. [...] - verstehen die Bedeutung von Redensarten des Deutschen, indem sie deren wörtlichen und übertragenen Sinn gegenüberstellen [...]. Sie nutzen ggf. auch Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zur Erstsprache.[...] identifizieren und benennen Unterschiede zwischen konzeptioneller Mündlichkeit (z. B. private E-Mail, Small Talk) und konzeptioneller Schriftlichkeit (z. B. wissenschaftlicher Vortrag, Fachtext) bezüglich Wortwahl, Satzbau, Textstruktur. untersuchen Sprachvarietäten (z. B. Standard- und Hochsprache, Fachsprache, Dialekte: regionale Sprachfärbungen, Ethnolekte: Sprache einer Bevölkerungsgruppe, Soziolekte: Sprache unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen) hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Funktion (z. B. Identität, Zugehörigkeit zu Familie, Heimat, Peergroup, Gesellschaft) und vertiefen so ihre Sprachbewusstheit (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.2)
2.6.3.	Institutionellem Schweigen entgegenwirken
2.6.3.1.	BAMF-Rahmencurriculum Die Belastungen, die die Situation der in Deutschland lebenden Migranten [...] mit sich bringt, und denen die Betroffenen infolge mangelnder Deutschkenntnisse und mangelnder Kontakte häufig ausschließlich in ihrer Muttersprache Ausdruck verleihen können, haben unterschiedliche Ursachen. (BAMF et al., 2016, S. 9)
2.6.3.2.	BAMF-Rahmencurriculum Lerner der Zweitsprache Deutsch befinden sich in einer besonderen Lebenssituation. Abgesehen von beruflichen Perspektiven, die sie mit dem Spracherwerb verbessern wollen, ist es für sie auch wichtig, sprachlich thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2006, S. 8) (BAMF et al., 2016, S. 10)
2.6.3.3.	BW-Orientierungsrahmen Viele dieser Kinder und Jugendlichen erleben eine „doppelte Sprachlosigkeit“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2015) (Hrsg.): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule, Seite 12). Sie beherrschen die deutsche Sprache nicht, und sie können auch noch nicht hinreichend über das Erlebte sprechen, weil die psychischen und physischen Belastungen zu hoch waren bzw. sind oder weil Gesprächspartnerinnen und -partner fehlen, die die gleiche Herkunftssprache beherrschen. (KM, 2019b, S. 6)
2.6.3.4.	BW-Handreichung GS Die Aneignung der Erzählkompetenz in der Zweitsprache verläuft im Wesentlichen nach denselben Gesetzmäßigkeiten wie in der Erstsprache. Probleme beim Erzählen in der Zweitsprache bereiten den Kindern vor allem Wortschatzlücken sowie die Grammatik (vgl. Griebhaber 2010). Dementsprechend können die erzählerischen Kompetenzen in

	der deutschen Sprache eingeschränkt erscheinen, obwohl die Kinder entsprechende Kompetenzen in der Erstsprache aufweisen. (LS, 2016a, S. 36)
2.6.3.5.	BW-Handreichung Sek I Bei Deutschlernenden verursacht der Wechsel verschiedener Abstraktionsebenen, zwischen Alltags- und Fachsprache, oft Verstehens- und Sprachprobleme, wodurch ihr deutlich schlechteres Abschneiden in den naturwissenschaftlichen Disziplinen gegenüber Lernenden mit Erstsprache Deutsch erklärt werden kann (vgl. PISA-Konsortium 2007, Abbildung 2a). Darüber hinaus beurteilen Lehrkräfte Schülertexte auch schlechter, wenn sie nicht bildungssprachlich verfasst sind, da die Lernenden ihr eigentliches Wissen nicht mitteilen können und sich so am fachlichen Austausch nicht beteiligen können (vgl. Tajmel 2011, S. 25). Was Lernende also innerhalb der schulischen Kommunikation brauchen, sind die sogenannten „CALP“-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency, vgl. Cummins 2000), da sie für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung sind. (LS, 2016b, S. 16)
2.6.3.6.	BW-Handreichung Sek I Deutschlernende stehen hier vor einer großen Herausforderung, da sich die im Unterricht vorherrschende Fachsprache ihnen erst dann erschließt, wenn sie bereits über Fachwissen oder Sprachwissen im Sinne von Sprachkompetenz verfügen. Darüber hinaus werden sprachliche Mittel benutzt, die so in der Alltagssprache kaum vorkommen (wie z. B. Passivkonstruktionen, Nominalisierungen und Komposita; vgl. Kap. 3.2). (LS, 2016b, S. 16)
2.6.3.7.	BW-Handreichung Sek I Hinzu kommt, dass die komplexen Lerninhalte des Schulunterrichts in einer der nicht-deutschsprachigen Schülerschaft häufig unzugänglichen Fachsprache vermittelt werden, wodurch viele zweisprachige Schülerinnen und Schüler sich bereits in der Grundschule als unverständlich erleben und frustriert sind. (Adamic et al., 2016, S. 49) (LS, 2016b, S. 49)
2.6.3.8.	BW-Handreichung Sek I Neben dem Einfluss rein struktureller Merkmale der Erstsprache auf den Zweitspracherwerbsprozess stellt das Niveau der jeweiligen Erstsprache zum Zeitpunkt des Zweitspracherwerbs eine weitere entscheidende Einflussgröße für die Entwicklung der kognitiv-akademischen Sprachkompetenz und den damit verbundenen Schulerfolg dar. Durch eine mangelhafte erstsprachliche Kompetenz können verschiedene Lernschwierigkeiten eintreten, die sich bereits in den ersten Schuljahren bemerkbar machen können, wenn das zweisprachig aufwachsende Kind nun zum ersten Mal mit der schulischen Lesesozialisation konfrontiert wird. Das Nicht-Erreichen einer angemessenen Lesekompetenz hat zur Folge, dass auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten stark beeinträchtigt werden. Die mangelhafte Beherrschung dieser Grundfähigkeiten führt zu einer Lernverzögerung im kognitiv-akademischen Sprachbereich, zumal dessen Entwicklung in Wechselwirkung mit dem Erwerb von Lesen und Schreiben steht. Ferner ist bei einer unterentwickelten Erstsprache die kognitiv-akademische Sprachentwicklung im Bereich der Begriffsbildung gefährdet. Der Erwerb und die Entwicklung des Wortschatzes zeichnen sich vor und während der Grundschulzeit primär durch die Bildung von Alltagsbegriffen aus, die auf der sinnlichen Wahrnehmung basieren (Fthenakis et al. 1985, S. 54). (LS, 2016b, S. 51)
2.6.3.9.	BW-Handreichung Sek I Schreiben ist nicht nur ein funktionaler Vorgang, sondern immer auch eine Form der „Entäußerung“ der schreibenden Person, in dem Sinne, dass sie etwas Eigenes weggibt. Das gilt in ganz besonderem Maße für Menschen mit starken biografischen Brüchen. Themenbereiche wie Heimat, Heimweh, Fremdsein haben in der Schreibdidaktik 73 mit Jugendlichen mit Migrationserfahrungen einen breiten Raum. Ein Brief an einen Freund, eine Freundin oder an die Großeltern im Heimatland, in dem über das derzeitige Leben berichtet wird, über Freunde, die Schule und über das, was man vermisst, kann z. B. so eine Schreibaufgabe sein. (vgl. hierzu auch die Liste der Schreibenanlässe auf der Begleit-CD. (LS, 2016b, S. 73–74)
2.6.3.10.	BY-Fachprofil MS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache: [...] Die Schülerinnen und Schüler sind von einer Vielzahl oft unverständlicher Informationen und Verhaltensweisen eingenommen. (ISB München, 2024b, Absatz 1.2)
2.6.3.11.	HH-Bildungsplan GS Themenrelevanz und Schülerorientierung: Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler befinden sich in einer besonderen Lebenssituation. Für sie ist es wichtig, sprachlich das thematisieren zu können, was sich aus ihrer Migrationssituation, ihrer Lebensperspektive, aber auch aus ihrem Alltagsleben und ihren Gefühlen ergibt. Der Lerngegenstand Sprache ist demnach an der Realität orientiert und entwickelt sich in authentischen Situationen. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache geht von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus, verbindet außerschulische sowie schulische Lern- und Arbeitsprozesse miteinander und nutzt die sich dabei ergebenden Potenziale für die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Er orientiert sich am lebensweltlichen Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler und setzt an ihren individuellen Sprachvoraussetzungen an. (HH & BSB, 2022, S. 11)
2.7.	TL-Reflexion
2.7.1.1.	BAMF-Rahmencurriculum Die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstsein ist ein wesentlicher Bestandteil jedes Sprachlernprozesses. Die Migrantinnen und Migranten müssen sich sprachliche Phänomene bewusst machen, um Sprache lernen zu können. Sie müssen sensibilisiert werden für Sprache(n) und ihre Formen, Strukturen, Funktionen sowie ihren Gebrauch. Gleichzeitig ist es für diese Zielgruppe wichtig, Sensibilität für Registerdifferenzierungen zu entwickeln. Die Beherrschung förmlicher, sprachlich verdichteter und elaborierter Register ist besonders in asymmetrischen mündlichen Kommunikationssituationen (z. B. bei Behörden, beim Arzt etc.) und in der schriftlichen Interaktion wichtig. Substandardsprachliche und regional variierende mündliche Formen des Deutschen spielen wiederum im Alltag eine wesentliche Rolle, z. B. in der Interaktion mit Nachbarn, Verkaufspersonal, Arbeitskolleginnen und -kollegen u. a. (vgl. Maas/Mehlem, 2003, S. 111). (BAMF et al., 2016, S. 12)

2.7.1.2.	BW-Handreichung Sek I Die Qualität der Lernprozesse zeigt sich in der Reflexion. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, diese in den Blick zu nehmen. Was ist gelungen und warum? Was ist nicht gelungen und weshalb? Was hat warum funktioniert? Die Schülerinnen und Schüler evaluieren ihre eigene Arbeit in der Gruppe. Die Ergebnisse transparent zu machen und für weitere kooperative Unterrichtsstunden konstruktiv zu nutzen, ist eine weitere wichtige Aufgabe der Lehrkraft. Ziel ist, die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum selbstwirksamen und selbstverantwortlichen Lernen zu unterstützen. (LS, 2016b, S. 60)
2.7.1.3.	BW-Handreichung Sek I Dem Bereich des Sprachunterrichts im eigentlichen Sinne (Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ in den Bildungsplänen) wird noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die in der Lehrerausbildung vermittelten Modelle des Sprachunterrichts gehen in der Regel nach wie vor implizit von altersgemäß kompetenten Muttersprachlern aus. (LS, 2016b, S. 130)
2.7.1.4.	HH-Bildungsplan GS Sprachbewusstheit: Anforderungen am Ende der IVK: Die Schülerinnen und Schüler erkennen und beschreiben Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Herkunftssprache und der deutschen Sprache [...] erkennen erste Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen gesprochener und geschriebener Sprache in Äußerungen und Texten, unterscheiden erste Wörter, Formulierungen, Sätze und Texte der Alltags- und Bildungssprache und wenden diese situationsgemäß an. (HH & BSB, 2022, S. 27)
2.7.1.5.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Sprachbewusstheit: Mindestanforderungen am Ende der Basisklasse: Die Schülerinnen und Schüler [...] erkennen erste Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen. Mindestanforderungen am Ende der IVK: Die Schülerinnen und Schüler ... erkennen und beschreiben Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zwischen ihrer Herkunftssprache und der deutschen Sprache [...] unterscheiden Wörter und Formulierungen, Sätze und Texte der Alltags- und Bildungssprache und wenden diese situationsgemäß an, formulieren Hypothesen zu Regelmäßigkeiten des Gebrauchs sprachlicher Mittel (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 30)
2.7.2.	Sprachreflexion & Sprachbewusstsein
2.7.2.1.	BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler nutzen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachen entdecken Die Berücksichtigung der Erstsprachen sowie bereits gelernter Fremdsprachen kann sich begünstigend auf den Sprachlernprozess und die Entwicklung des Sprachbewusstseins auswirken. Durch eine kontrastive Sprachbetrachtung lässt sich die Aufmerksamkeit gezielt auf sprachliche Phänomene lenken, die Deutschlernenden potenziell Schwierigkeiten bereiten. (KM, 2019a, S. 17)
2.7.2.2.	BW-Handreichung GS/Sek I Language Awareness-Ansatz: Hier wird, oft spielerisch-kreativ, vergleichende Sprachbetrachtung betrieben. Ziel ist ein Sprachbewusstsein, das das explizite oder auch implizite strukturelle Wissen der Herkunftssprache berücksichtigt. Damit können die Strukturen der Zielsprache in das vorhandene sprachliche Netz integriert werden. Gestärkt werden dadurch die Einsichten in die Herkunftssprache und in die Zielsprache(n). So wird auch die Analysekompetenz gefördert und die Mehrsprachigkeit gestärkt. (LS, 2016a, S. 211, 2016b, S. 192)
2.7.2.3.	BW-Handreichung GS Für den Grammatikunterricht gilt, dass das intuitive Können der Schülerinnen und Schüler bewusst gemacht und mit Hilfe von Übungen weiterentwickelt wird. Es geht also nicht um die Vermittlung einer grammatischen Terminologie, sondern um eine handelnde, forschende Sprachbetrachtung (vgl. Rösch 2005, S. 65). Mit der Sprachbetrachtung kann im ersten Schuljahr begonnen werden. Spielerisch lassen sich Sprachphänomene aufzeigen, die beim Erlernen einer Zweitsprache hilfreich sein können und die für die Kinder motivierend sind (vgl. Belke 2012). (LS, 2016a, S. 41)
2.7.2.4.	BW-Handreichung Sek I 5) „Sprachbewusstsein“, wie vom Bildungsplan gefordert, ist dann besonders im Sinne einer Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen produktiv, wenn die Reflexion über Sprache möglichst viel Vorwissen aufgreift und systematisiert. 6) Ein entsprechend gestalteter, regelmäßiger und systematischer Grammatikunterricht bietet insbesondere mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Defiziten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit (z. B. Textverständnis) die Chance für gute und sogar sehr gute Leistungen. (LS, 2016b, S. 132)
2.7.2.5.	BW-Handreichung Sek I Selmani begründet Sprachvergleiche im Deutschunterricht damit, dass sie „nicht nur faszinierende Einblicke in andere – vor allem vom Deutschen typologisch entfernte – Sprachen“ bieten, sondern Distanz zur eigenen Sprache ermöglichen, die letztlich Reflexion begünstigen. Dass sich Mehr- sprachige „ernst genommen, nicht ausgegrenzt“ fühlen, führt er als positiven Nebeneffekt an (Selmani 2014, S. 71). In seinem Artikel erläutert er Beispiele aus vielen Sprachen auf der graphematischen Ebene und auf der syntaktischen Ebene, unter anderem Präpositionen und Proformen im Deutschen sowie ihre funktionalen Äquivalente im Türkischen (a. a. O., S. 74) oder die Gestaltung von Nominalgruppen im Deutschen, Albanischen, Arabischen und Türkischen (a. a. O., S. 73). Er sieht vier Bereiche, in denen Sprachreflexion sinnvoll arbeiten kann (vgl. Bredel 2007, S. 270): - Verständnisprobleme lösen (alltagspraktisch), - Erkenntnisse über die Beziehung sprachlicher Phänomene gewinnen (theoretisch), - mit Sprache spielen (ästhetisch), - Äußerungen als Handlungen beurteilen (ethisch). (LS, 2016b, S. 133)
2.7.2.6.	BW-Handreichung Sek I Gibt es dieses Problem in anderen, typologisch entfernteren Sprachen auch? Dieser Frage kann man im Unterricht nachgehen, ohne diese anderen Sprachen zu können. Lassen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler den Satz in ihre

	anderen Sprachen übersetzen und dann Wort für Wort rückübersetzen. So können diese Schülerinnen und Schüler sich als Experten wahrgenommen fühlen, erhalten Einsichten in semantische und syntaktische Strukturen nicht nur des Deutschen und verbessern so langfristig ihre Sprachkompetenz. (LS, 2016b, S. 136)
2.7.2.7.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: [...] Die Analyse und Reflexion sprachlicher Strukturen (Wortformen, Satzbau, Anwendung sprachlicher Formen), wenn möglich auch im Vergleich zur Erstsprache, bauen Sprachbewusstheit auf. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)
2.7.2.8.	BY-Fachprofil MS Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen: [...] Anknüpfend an ihre Sprachlernerfahrungen und altersbedingten Reflexionsfähigkeiten entwickeln die Jugendlichen ihre Sprachbewusstheit weiter und setzen die Sprache situationsgerecht ein (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.7.2.9.	BY-Fachprofil MS Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen: [...] Aus der zunehmend detaillierten Reflexion über die Funktion von sprachlichen Einheiten, Wortbedeutungen und die sinnvolle sowie korrekte Verknüpfung von Wörtern in grammatikalischen und syntaktischen Strukturen der Zweitsprache erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache bewusst auszudrücken und nutzen verstärkt eigenständig Methoden zur Wortschatzerweiterung. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.7.2.10.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Die Reflexion über ihre Sprachen zur Weiterentwicklung ihrer Sprachbewusstheit nutzen: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ... - bringen Kenntnisse aus ihrer Erstsprache und anderen [...] ggf. in den Unterricht ein, steigern dadurch ihr Interesse an Sprachen und entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede. - erkennen gebräuchliche Internationalismen und Fremdwörter und nutzen diese [...]. - erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen und Schriftsystemen im eigenen Umfeld [...] und nutzen diese zur Erweiterung ihres Sprachbewusstseins. - reflektieren über positiven und negativen Transfer von der Erstsprache in die Zweitsprache [...] (ISB München, 2024c, Absatz 4.4.1)
2.7.2.11.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Diese Sprachvergleiche zwischen der Herkunftssprache und der deutschen Sprache sowie weiteren Sprachen (z. B. Englisch) tragen zur Entwicklung von Sprachbewusstheit bei. Sprache kann besonders gut mithilfe von Sprachspielen, Reimen, Sprachwitzen und Zungenbrechern untersucht werden. Gelegenheiten zum Nachdenken über sprachliche Phänomene werden damit gezielt herbeigeführt. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 10)
2.7.2.12.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Sprachbewusstheit: Sprachbewusstheit beinhaltet die bewusste Wahrnehmung und Reflexion sprachlich vermittelter Kommunikation. Die soziokulturelle Prägung der Sprache wird von den Schülerinnen und Schülern zunehmend bewusst wahrgenommen. Sie entwickeln zudem Sensibilität in der eigenen Kommunikationsgestaltung. Für die Sprachreflexion ist die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler eine unterstützende Ressource. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache führt zu einem bewussten Umgang mit Sprachenvielfalt. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 10)
2.7.3.	Strategieentwicklung
2.7.3.1.	BAMF-Rahmencurriculum Aus den sprachlichen Handlungen in diesen jeweils unterschiedlichen Kontexten sind Themen und damit verknüpft die Lexik abzuleiten, genauso wie die Registerwahl, da die Rollen, in denen Migrantinnen und Migranten handeln, differieren. Aus dem Zusammenspiel von sprachlicher Handlung, Handlungsfeld, Rolle und Textsorte schließlich können die sprachlichen Strukturen bestimmt werden. (BAMF et al., 2016, S. 18)
2.7.3.2.	BW-Orientierungsrahmen Auch der Zusammenhang mit der Erstsprache bzw. einer anderen vom Lernenden beherrschten Sprache (häufig Kenntnisse in Englisch), von der aus sie schon Konzepte mitbringen, wird sinnvollerweise hergestellt. (KM, 2019b, S. 20)
2.7.3.3.	BW-Orientierungsrahmen Mit den Lernenden zusammen fach- und alltagssprachliche Begriffe und Strukturen zu reflektieren, um sie für Bedeutungen und Bedeutungsunterschiede zu sensibilisieren, erhöht ihre Sprachbewusstheit und somit das eigenständige produktive Umgehen mit den sprachlichen Mitteln. (KM, 2019b, S. 29)
2.7.3.4.	BW-Handreichung Sek I Problemstellungen müssen so attraktiv sein, dass die Lernenden sich angesprochen fühlen, die Aufgabe selbstständig auf Grundlage vorhandener Sprach- und Sachkenntnisse zu lösen und mit anderen in einen Problemlösungsprozess kommunikativ einzutreten. Deshalb sollte, wo möglich, diese Metaebene der Sprachreflexion durch kooperative Arbeitsformen angeregt werden (vgl. Schmölder-Eibinger 2007, S. 217 ff). (LS, 2016b, S. 19)
2.7.3.5.	BW-Handreichung Sek I Neben der sprachsensiblen Auswahl und Aufbereitung der Texte gilt es möglichst, den Lernenden genügend „Handwerkszeug“ zum Textverständnis zu vermitteln: Lesestrategien. Der offensive Umgang mit Texten ist eine vordringliche Aufgabe zum Aufbau und zur Entwicklung von Lesekompetenz. (LS, 2016b, S. 70)
2.7.3.6.	BW-Handreichung Sek I Die Schlüsselwortmethode eignet sich insbesondere für Lerntypen, die Freude an der lautlichen Gestaltung von Sprache haben und die leicht auf der lautlichen Ebene Assoziationen zwischen ihrer Erstsprache und der neu zu

	erlernenden Sprache finden. Die Methode kann Schülerinnen und Schülern insbesondere dafür vermittelt werden, sich selbstständig den Wortschatz zu erweitern mit Hilfe ihrer Erstsprache. (LS, 2016b, S. 83)
2.7.3.7.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: [...] Strategien zum Wortschatzerwerb, zur Erschließung von Wortschatz und Texten sowie Rechtschreibstrategien und Strategien zur Überarbeitung von Texten, werden an konkreten Situationen eingeübt und durch Anwendung verinnerlicht (z. B. beim Verfassen eines Briefs). Dabei stellen Fehler notwendige Zwischenstufen im Spracherwerbsprozess dar und sind Ausdruck der aktuellen Lernersprache. Ein produktiver Umgang mit Fehlern hilft, diese zu überwinden. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)
2.7.3.8.	BY-Fachprofil GS Sprache – Wortschatz und Strukturen entwickeln und untersuchen: [...] Im Fach Deutsch als Zweitsprache entwickeln die Schülerinnen und Schüler Strategien zum effektiven Erlernen, Sichern, Differenzieren und situationsgerechten Anwenden von Wortschatz. Aus der zunehmend differenzierteren Reflexion über sinnvolle und korrekte Verknüpfung von Wörtern in grammatikalischen <i>Strukturen</i> der Zweitsprache erwerben die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, sich in der deutschen Sprache bewusst auszudrücken. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)
2.7.3.9.	BY-Fachprofil MS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache: [...] Strategien zum Wortschatzerwerb, zur Wortschatz- und Texterschließung sowie Rechtschreib- und Textüberarbeitungsstrategien werden an konkreten Situationen eingeübt und durch Anwendung in vielfältigen Kontexten verinnerlicht. (ISB München, 2024b, Absatz 1.2)
2.7.3.10.	BY-Fachprofil MS Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen: [...] Im Fach Deutsch als Zweitsprache entwickeln die Schülerinnen und Schüler Strategien zum effektiven Erlernen, Sichern, Differenzieren und situationsgerechten Anwenden von Wortschatz. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.7.3.11.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Fach- und bildungssprachlichen Wortschatz verstehen und situationsgerecht anwenden: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] <ul style="list-style-type: none"> - nutzen Internationalismen und Fremdwörter zur Erschließung von Zusammenhängen in Texten und Gesprächen [...] - erkennen und verstehen lexikalische Besonderheiten der Fachsprachen, ggf. im Vergleich zu ihrer Erstsprache. (ISB München, 2024d, Absatz 4.1.2)
2.7.3.12.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Komposita und Ableitungen verstehen und verwenden: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] <ul style="list-style-type: none"> - entschlüsseln, auch aufgrund von Analogien zu ihrer jeweiligen Erstsprache, komplexere Komposita (z. B. Ausbildungsvertrag, Teilnahmebescheid) und verwenden diese, um sich präzise und knapp auszudrücken. (ISB München, 2024d, Absatz 4.1.3)
2.7.3.13.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Methoden zur Wortschatzerweiterung kennen und nutzen: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> - erschließen die Bedeutung neuer Wörter mithilfe vielfältiger Lernstrategien [...]. - nutzen unterschiedliche Medien zur eigenständigen Wortschatzerweiterung (z. B. deutschsprachige Popmusik, Filme, Hörbücher, Lehrvideos). - erschließen sich neuen Wortschatz über Wortbildungsverfahren (z. B. Nutzen von Wortfamilien). - erschließen sich Begriffe durch Sprachvergleiche [...] und Lehnwörter [...] strukturieren neuen Wortschatz themenzentriert und nach Unterrichtsfächern geordnet (z. B. durch Lernkarteien, Tabellen, Mindmaps, in Wortfeldern) - nutzen fachspezifische Informationsquellen zum individuellen Ausbau von Fachwortschatz in Sachzusammenhängen (z. B. ein- oder zweisprachige Lexika, Bildlexika, Glossare, Sachbücher, Internet). (ISB München, 2024d, Absatz 4.1.4)
2.7.3.14.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Sprachenlernen reflektieren und dokumentieren: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler [...] <ul style="list-style-type: none"> - leiten Regelmäßigkeiten der Zweitsprache ab, indem sie Strategien nutzen (z. B. Merkgeregeln, Analogien zur Erstsprache, Visualisierungen, Signalgrammatik). - vergleichen Strukturen der deutschen Sprache mit denen der Erstsprache, um eine größere Sprachbewusstheit zu erlangen und dokumentieren ihren Sprachzuwachs (z. B. in einem Sprachenportfolio, Sprachtagebuch). (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.3)
2.7.3.15.	BY-LehrplanPlus DaZ MS Mehrsprachigkeit nutzen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken: Kompetenzerwartungen und Inhalte: Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> - setzen ihre Erstsprache und Sprachmischung adressaten- und situationsgerecht als Kommunikationsstrategie ein. [...] - verwenden Wörter und überschaubare sprachliche Wendungen (z. B. Begrüßungsformeln, Anredeformen, Sprichwörter, Satzanfänge) aus unterschiedlichen Sprachen, indem sie diese einander gegenüberstellen und dadurch deren Eigenarten kennen und wertschätzen lernen. (ISB München, 2024d, Absatz 4.2.4)
2.7.3.16.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Das Verwenden von Begriffsnetzen wird beim Ausbau des Wortbestandes mitberücksichtigt (z.B. „fressen – gierig“ oder „fahren – schnell“). Diese Verbindungen werden als Vernetzung begrifflicher Merkmale bezeichnet. Sinnverwandte und inhaltlich ähnliche Wörter können verbunden und so neurologische Verknüpfungen angelegt und ggf. gefestigt werden. Diese lexikalischen Verbindungen tragen nachhaltig zur Sicherung des neu Erlernten bei. (HH & BSB, 2022, S. 8, 2024a, 2024b, S. 9)
2.7.3.17.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Häufig entwickeln Schülerinnen und Schüler auch durch ihren außerunterrichtlichen Kontakt zur deutschen Sprache eine implizite Grammatik mit abweichendem Regelsystem. Der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache entwickelt diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatik weiter, deren Strukturen vermittelt

	und trainiert werden. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Beobachtungen bei der induktiven Grammatikarbeit an und formulieren Regeln. Dabei werden auch Sprachvergleiche vorgenommen. (HH & BSB, 2022, S. 9, 2024a, 2024b, S. 10)
2.7.3.18.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Ein konstruktiver und verstehender Umgang mit Fehlern ist eine Chance, den Spracherwerb der Schülerinnen und Schüler systematisch zu begleiten. Den Schülerinnen und Schülern sollten zunehmend Möglichkeiten der Selbstkorrektur gegeben werden. Durch eine angeleitete Sprachreflexion können Impulse zur selbsttätigen Überprüfung, Erläuterung bzw. Korrektur gegeben werden. (HH & BSB, 2022, S. 14, 2024a, 2024b, S. 14–15)
2.7.4.	Sprachlernreflexion
2.7.4.1.	BAMF-Rahmencurriculum Um nun diesen multiplen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Integrationskurs gerecht zu werden, ist es unabdingbar, dass Teilnehmende sich über ihren eigenen Umgang mit dem Sprachenlernen austauschen, dass sie Strategien zum Sprachenlernen erwerben und ihre bereits erworbenen Deutsch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse oder ihre Mehrsprachigkeit einbringen können. (BAMF et al., 2016, S. 12)
2.7.4.2.	BAMF-Rahmencurriculum Dieses emanzipatorische Potenzial, das gerade in der Migrationssituation seine besondere Bedeutung hat, impliziert auch, dass Lernende sich ihres individuellen Sprachenlernens bewusst werden, dass sie sich gegebenenfalls für neue Lerntechniken und Kommunikations- sowie Arbeitsformen öffnen. (BAMF et al., 2016, S. 13)
2.7.4.3.	BW-Orientierungsrahmen Die Aneignung einer Sprache setzt ein vielfältiges, qualitativ hohes sprachliches Angebot voraus. Daraus entnehmen Lernende die Informationen, die sie dazu benötigen, sich nach und nach ein System der Sprache zu erschließen. Dies können sie dann selbst produktiv und kreativ nutzen. (KM, 2019b, S. 13)
2.7.4.4.	BW-Handreichung Sek I Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sind es häufig gewohnt, dass ihre kommunikativen Strategien erfolgreich sind. Ihre Welt ist nicht kleiner, sondern nur anders, und ihre Sprache und ihre Welt entwickeln sich. Wenn wir diese Perspektive annehmen und den Spracherwerb als Prozess betrachten, dann werden aus sprachlichen Defiziten, die aufgeholt werden müssen, Merkmale der Lerner Sprache, die eine Grundlage für weiteres Lernen bilden. Es gilt, die individuellen sprachlichen Strategien explizit zu erkennen und für weiteres Lernen nutzbar zu machen. (LS, 2016b, S. 8)
2.7.4.5.	BW-Handreichung Sek I Die Sprachkompetenz, die Jugendliche mit Migrationshintergrund in die Schule bringen können, sollte im Unterricht genutzt werden, indem immer wieder Anlässe zur Reflexion über Gesetzmäßigkeiten und Gebrauch der Sprache für die ganze Lerngruppe geschaffen werden. So erhalten die Lernenden automatisch das Handwerkszeug, um über ihr eigenes Lernen, insbesondere ihre Lernfelder nachzudenken und Probleme zu artikulieren. So können sie zu professionellen Mitarchitekten an ihren eigenen Förderplänen werden (vgl. Kap. 6). (LS, 2016b, S. 11)
2.7.4.6.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: [...] So wird idealerweise negativer Transfer (Interferenz) zwischen Erst- und Zweitsprache bewusst gemacht, um ihn in Zukunft zu vermeiden und Sprachbewusstheit aufzubauen. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)
2.7.4.7.	BY-Fachprofil MS Sprache entwickeln und Sprachgebrauch untersuchen: [...] Durch die Reflexion der sprachlichen Verständigung erlangen die Jugendlichen ein zunehmend differenziertes Wissen über den Prozess des Sprachenlernens. (ISB München, 2024b, Absatz 2.2)
2.7.4.8.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Sie entdecken einerseits ihre individuelle Lerndisposition, andererseits machen sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Lernwegen und -strategien und lernen diese funktional und effizient einzusetzen. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 13)
2.7.4.9.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Nach und nach übernehmen sie größere Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, den sie mit verschiedenen Techniken vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren lernen (z. B. Checklisten, Arbeitspläne). Dabei wird die Fähigkeit entwickelt, den eigenen Sprachlernprozess selbst einzuschätzen und mitzugestalten. (Freie und Hansestadt Hamburg & Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022, 2024a, 2024b, S. 16) . (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 16)
2.7.4.10.	HH-Bildungsplan GS Sprachlernkompetenz Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Sprachenlernen zunehmend selbstständig reflektieren und gestalten. Dabei beginnen sie auf ihr mehrsprachiges Wissen (Herkunftssprache(n), ggf. Fremdsprache(n)) und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückzugreifen, um diese für ihr Sprachenlernen zunehmend bewusst einzusetzen. Sie werden sensibilisiert für den Einfluss bereits erworbener Sprachen für das Erlernen weiterer Sprachen (z. B. Interferenzen). (HH & BSB, 2022, S. 9)
2.7.4.11.	HH-Bildungsplan GS Sprachlernkompetenz: Anforderungen am Ende der IVK: Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihr Vorwissen sowie visuelle und auditive Informationen (z. B. Intonation, Gestik und Mimik) zum Verstehen, fragen bei Ausdrucks- und Verständnisproblemen nach, wenden bei Wortschatzlücken einfache Strategien der Umschreibung an, erschließen die Bedeutung von unbekanntem, ableitbaren Wörtern aus dem Kontext, [...] wenden verschiedene Verfahren zum Erlernen des Wortschatzes an (z. B. Vokabelheft, Karteikarten, visuelle Unterstützung), lernen Selbsteinschätzungsbögen kennen, wenden erste Lernstrategien an und finden individuelle Lernwege (z. B. Vokabellernen, Mindmapping) mit Unterstützung. (HH & BSB, 2022, S. 22)
2.7.4.12.	HH-Bildungsplan STS/Sek I Sprachlernkompetenz: Sprachlernkompetenz unterstützt das erfolgreiche Erlernen der deutschen Sprache in allen Kompetenzbereichen. Die Sprachlernkompetenz stellt die Fähigkeit dar, den eigenen Sprachlernprozess

	selbstständig zu steuern und durch die Anwendung individuell angepasster Lernmethoden und -strategien zu unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, ihre eigene Sprachkompetenz einzuschätzen und immer mehr Strategien des reflexiven Sprachenlernens zu entwickeln. Auch hier spielt die individuelle Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Sie soll daher im Sprachlernprozess aktiv genutzt werden. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 11)
2.7.4.13	HH-Bildungsplan STS/Sek I Sprachlernkompetenz: Mindestanforderungen am Ende der Basisklasse: Die Schülerinnen und Schüler [...]nutzen erste Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens, z.B. Verfahren zum Memorieren und Abrufen von Wörtern und Redemitteln, nutzen erste Lern- und Arbeitstechniken zum Erweitern ihres Sicht- und Schreibwortschatzes, reflektieren und dokumentieren ihren eigenen Lernfortschritt nach vorgegebenen Kriterien, z. B. mithilfe von Checklisten. Mindestanforderungen am Ende der IVK Die Schülerinnen und Schüler ... nutzen neben den unterrichtlichen Lehr- und Lernmaterialien mit Unterstützung zusätzliche analoge und digitale Medien und Werkzeuge, z. B. Lernsoftware, Wörterbücher, • nutzen zielgerichtet ein Repertoire von Strategien und Techniken des reflexiven Sprachenlernens, • erschließen sich zunehmend selbstständig die Bedeutung von unbekanntem Wörtern in authentischen Texten zu vertrauten Themen aus dem Kontext, schätzen ihren Lernerfolg in den verschiedenen Kompetenzbereichen zunehmend selbstständig ein, z. B. mithilfe von Kompetenzrastern und unterschiedlichen Feedbackmethoden. (HH & BSB, 2024a, 2024b, S. 29)
2.7.5.	Registerunterscheidung
2.7.5.1.	BW-Orientierungsrahmen Gerade für Schülerinnen und Schüler, die keine oder geringe Schulerfahrung haben, sind die Hürden der Bildungssprache besonders hoch. Sie wurden nicht über Jahre schrittweise an eine steigende Komplexität, Abstraktion und Differenzierung herangeführt. Sie haben kein Konzept dafür, dass für bestimmte Kommunikationssituationen ein anderes Register gebraucht wird als das gewohnte Alltagssprachliche. (KM, 2019b, S. 26)
2.7.5.2.	BY-Fachprofil GS Schreiben: [...] Im Unterricht wird bewusst, dass schriftliche Sprache sich deutlich von mündlicher unterscheidet und schriftliche Texte langsamer und reflektierter entstehen als mündliche Äußerungen. Gleichzeitig ist schriftliche Sprache weniger fehlertolerant als mündliche. (ISB München, 2024a, Absatz 2.2)
2.7.5.3.	BY-Fachprofil GS Sprachliche Bildung: [...] Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Angemessenheit der einzelnen Sprachregister hinsichtlich der Situation, des Adressaten und der sozialen Gegebenheit. (ISB München, 2024a, Absatz 5)
2.7.5.4.	BY-Fachprofil MS Bedeutung und Aufgabe des Faches: [...] Das Fach fördert den Lernfortschritt in der Kommunikation zur Bewältigung der Alltagssprache und trägt zur Herausbildung der grundlegenden fach- und bildungssprachlichen Kenntnisse der jeweiligen Unterrichtsfächer bei. (ISB München, 2024b, Absatz 1.1)
2.7.5.5.	BY-Fachprofil MS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache: [...] Neben der in der Schule erworbenen Sprache greift der Unterricht auch ungesteuert erworbene Sprachkenntnisse aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden auf (z. B. Dialekt, Umgangssprache und Alltagssprache) und zieht sie zur Reflexion über Sprache heran. Die Analyse und Reflexion dieser kommunikativen Situationen, ggf. auch im Vergleich zu den jeweiligen Erstsprachen, bauen Sprachbewusstheit auf und tragen zum Sprachzuwachs bei. (ISB München, 2024b, Absatz 1.2)
2.7.5.6.	BY-Fachprofil MS Sprachliche Bildung: [...] Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Angemessenheit der einzelnen Sprachregister hinsichtlich der Situation, des Adressaten und der sozialen Gegebenheit. (ISB München, 2024b, Absatz 5)
2.7.5.7.	BY-LehrplanPlus DaZ GS Zwischen Sprachregistern und Sprachvarietäten unterscheiden und diese situationsgemäß verwenden: Die Schülerinnen und Schüler entdecken und identifizieren Unterschiede zwischen konzeptioneller und medialer Mündlichkeit (Referat versus Unterhaltung) bzw. Schriftlichkeit (geplanter Text versus Chat) bezüglich Wortwahl, Satzbau, Textstruktur – auch was Sprachvarietäten anbelangt. denken über die Wirkung und die situationsgemäße Verwendung von Ethnolekten und Dialekten nach [...]. (ISB München, 2024c, Absatz 4.3.2)
2.7.5.8.	HH-Bildungsplan GS/STS/Sek I Die Unterscheidung und bewusste Verwendung von Alltags- und Bildungssprache stehen im Zentrum des Unterrichts in Internationalen Vorbereitungsklassen. (HH & BSB, 2022, 2024a, 2024b, S. 5)
3.	Shifts
3.1.	BW-Orientierungsrahmen Auch wenn die Bildungssprache das Ziel des Schulunterrichts ist, spielt das Alltagssprachliche, Umgangssprachliche Register doch im Verstehensprozess und im Unterrichtsgespräch eine wichtige Rolle. Verhandeln die Lernenden etwa alleine untereinander unterrichtliche Inhalte, etwa bei einem Experiment in einer Partner- oder Gruppenarbeit, werden sie sich vorwiegend Alltagssprachlich (wenn ihnen die Möglichkeit gegeben ist, auch herkunftssprachlich; siehe auch Kap. 3.3) äußern. Sie helfen sich mit ihren bereits vorhandenen, sicher beherrschten Äußerungsmöglichkeiten interaktiv beim Lernprozess weiter. Die Alltagssprache kann hier als Referenzsprache auch zwischen Lehrkraft und Lernenden genutzt werden: Sie ist das gemeinsame Sprachregister der Verständigung. Von ihr ausgehend werden die bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksfähigkeit entwickelt. (KM, 2019b, S. 27)

3.2.	BW-Orientierungsrahmen Eine Kombination von alltagsintegrierter Unterstützung durch sprachsensiblen Fachunterricht und Einbindung in den außerunterrichtlichen Schulalltag mit additiver Sprachförderung, die gezielt, durch Diagnostik erhobene Förderbedarfe aufgreift und bearbeitet, haben sich als bisher am erfolgsversprechendsten gezeigt (vgl. Abb. 8). Die Schulen erstellen idealerweise ein Sprachförderkonzept für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen. (KM, 2019b, S. 42)
3.3.	BW-Orientierungsrahmen-Curriculum Die Lehrkraft ergänzt oder modifiziert die Schülerreflexionen und führt dabei die für den Deutschunterricht relevanten Fachbegriffe (z. B. Singular und Plural, Subjekt und Objekt) ein. (KM, 2019a, S. 10)
3.4.	BW-Handreichung GS Offene Unterrichtsformen und vielseitige Handlungsmöglichkeiten tragen, soweit sie gut eingeführt und eingeübt sind, zum Erfolg bei. Hinzu kommt der Einfluss des Vorbildes durch die Lehrkraft (siehe auch Kap. 2.6). Sprachliches Lernen von Kindern erfolgt in besonderer Weise im Rahmen der Unterstützung durch sprachkundige Vorbilder. (LS, 2016a, S. 29)
3.5.	BW-Handreichung GS In offenen / ungesteuerten Situationen kann und muss das nicht der Fall sein, denn die Schülerinnen und Schüler lernen immer auch Formen, Muster und Redemittel, die nicht Gegenstand des Unterrichts sind. (LS, 2016a, S. 52)
3.6.	BW-Handreichung Sek I Ein generell unterstützendes Sprachbad entsteht durch: das Sprachvorbild der Lehrkraft, das sich vor allem auch in der individuellen Unterstützung zeigt. Hier erweisen sich offene Unterrichtsformen als nützlich, wo es der Lehrkraft möglich wird, sich beratend an einzelne Lernende zu wenden; - ein vielfältiges, großes Angebot an Sprachhandlungen im Unterricht, vor allen Dingen in kooperativen Lernformen (s. Kap. 4.1); (LS, 2016b, S. 4)
3.7.	BY-Fachprofil GS Kompetenzerwerb im Unterricht für Deutsch als Zweitsprache der Grundschule: [...] Neben der im Unterricht erworbenen Sprache greift der Unterricht auch ungesteuert erworbene Sprachkenntnisse auf (z. B. im Gespräch mit Freunden, beim Lesen eines Buches) und zieht sie als Grundlage der Reflexion über Sprache heran. (ISB München, 2024a, Absatz 1.2)
3.8.	BY-Fachprofil GS Interkulturelle Bildung, Soziales Lernen und Werteerziehung: Miteinander und voneinander Lernen ist ein wichtiges Ziel im Fach Deutsch als Zweitsprache. Dabei steht das Erkennen kultureller und religiöser Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler lernen, die eigenen Einstellungen mit denen der anderen zu vergleichen und nehmen sie als Bereicherung wahr. Sie akzeptieren andere in ihrer kulturellen Eigenart und gehen einfühlsam und respektvoll mit Unterschieden um. Durch das bewusste Miteinander von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Prägung entsteht eine Förderung der Unvoreingenommenheit in der Fremdwahrnehmung, der Selbstreflexion und der Empathie. Indem die Schülerinnen und Schüler sich reflektierend mit Werten und Normen auseinandersetzen, gelangen sie zu einem verlässlichen Orientierungsmaßstab für ihr Handeln. Sie gehen achtsam, respekt- und rücksichtsvoll miteinander um. Innerhalb der einzelnen Sprachebenen handeln sie situativ und sozial angemessen. (ISB München, 2024a, Absatz 5)
3.9.	BY-Fachprofil MS Soziales Lernen: [...] Unterschiedliche Sprachstände erfordern Rücksichtnahme und Hilfe von allen Schülerinnen und Schülern, sodass sowohl das Miteinander- als auch das Voneinanderlernen zu einem positiven sozialen Klima in der Klasse beitragen. Die Wertschätzung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher kultureller Prägung fördert die Unvoreingenommenheit in der Fremdwahrnehmung, die Selbstreflexion und die Empathie. (ISB München, 2024b, Absatz 5)
3.10.	BY-Fachprofil MS Werteerziehung: [...] Metasprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler können im Sinne des <i>peer learnings</i> nutzbar gemacht werden. (ISB München, 2024b, Absatz 5)
3.11.	HH-Bildungsplan GS Deutschsprachige Ausdrücke und Ausdrucksweisen, die Schülerinnen und Schüler aus der außerunterrichtlichen Kommunikation entnehmen, werden im Unterricht aufgegriffen. Auf diese Weise werden ihre Sprachaufmerksamkeit und ihr Sprachbewusstsein gestärkt. (HH & BSB, 2022, S. 12)