

# DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen

Magdalena Kaleta<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

*\* Universität zu Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II,  
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache,  
Richard-Strauss-Straße 2, 50823 Köln  
magdalena.kaleta@uni-koeln.de*

**Zusammenfassung:** Der Beitrag befasst sich mit mehrsprachigkeitsbezogenen Vorannahmen und Alltagsmythen und ist den Facetten „Zweitspracherwerb“, „Sprachliche Vielfalt“ und „Umgang mit Heterogenität“ des DaZKom-Strukturmodells zuzuordnen. Es wird eine Lerngelegenheit für zwei Seminarsitzungen vorgestellt, die zur Auseinandersetzung mit den Vorstellungen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb anregt, welche Studierende zu Beginn ihres Studium mitbringen. Ausgehend von dem eigenen mehrsprachigen Selbstverständnis wird über die von der Autorin entwickelte Methode des „Sprachen-Kopf-Portraits“ ein Reflexionsanlass geschaffen, der den Studierenden ihre eigene Mehrsprachigkeit bewusst machen soll. Die darauffolgende Beschäftigung mit Alltagsmythen sensibilisiert hinsichtlich Fragen, die sich in der Arbeit mit Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stellen können. Die Aufgabe hat eine wertschätzende und kompetenzorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit zum Ziel.

**Schlagwörter:** Überzeugung; beliefs; Mehrsprachigkeit; Zweitspracherwerb; Professionalisierung; Lehrerbildung



## 1 Einleitung

In aktuellen Lehrer\*innenkompetenzmodellen (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010) werden neben dem Wissen auch Überzeugungen<sup>1</sup> als Kompetenzfacette genannt, die auf das Lehrer\*innenhandeln Einfluss nimmt. Dabei können Überzeugungen sowohl die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen als auch die Handlungsentscheidungen im schulischen Kontext beeinflussen. Gerade um das Thema Mehrsprachigkeit ranken sich viele Alltagsmythen, die auch die von angehenden Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn mitgebrachten Überzeugungen prägen können. Um eine Brücke zwischen dem in der Hochschullehre vermittelten Wissen und den eigenen Vorannahmen zu schlagen, ist es sinnvoll, dem Wissenserwerb die Reflexion von mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen voranzustellen. Aktuell wird der Reflexion in der Lehrer\*innenaus- oder -weiterbildung eine große Bedeutung für die Entwicklung professioneller Kompetenz zugeschrieben, jedoch wird der Begriff sehr uneinheitlich verwendet (Beauchamp, 2015; Kittel & Rollet, 2017; Wyss, 2013). Im Kontext der Lehrer\*innenbildung geht es um ein analytisches Nachdenken über sich selbst mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Überzeugungen oder das eigene Verhalten weiterzuentwickeln (Aufschnaiter et al., 2019). Dazu gehört auch die Reflexion und Vergegenwärtigung oft impliziter Überzeugungen und Vorstellungen (Reusser & Pauli, 2014).

Besonders zu Studienbeginn sind die Vorstellungen von Lehramtsstudierenden noch nicht durch Fachkenntnisse beeinflusst worden. Das Anknüpfen an den mitgebrachten mehrsprachigkeitsbezogenen Überzeugungen eignet sich demnach für diese frühe Studienphase, da die Studierenden dafür noch keine (wissenschaftlichen) Vorkenntnisse benötigen. Ihre Vorannahmen rund um die Mehrsprachigkeit und den Zweitspracherwerb werden im Seminar besprochen und reflektiert, um sie daraufhin auf ihre Gültigkeit hin zu überprüfen, indem ihnen aktuelle Erkenntnisse aus der Forschung gegenübergestellt werden. Auf diese Weise schafft die in diesem Beitrag vorgestellte Lerngelegenheit einen persönlichen Bezug zum Lerngegenstand.

Zunächst werden die Rahmenbedingungen und Lernziele des Seminars erläutert, in das die Reflexionsaufgabe eingebettet ist. Im theoretischen Hintergrund folgt eine Darstellung des wissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsbegriffs und der Mythen rund um Mehrsprachigkeit. Daraufhin werden die Reflexionsaufgabe und anschließend die im Seminar gemachten Erfahrungen vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer theoretischen Reflexion, in der Bezug auf das DaZKom-Strukturmodell genommen wird.

## 2 Rahmenbedingungen und Seminarinhalte

An der Universität zu Köln besuchen Lehramtsstudierende aller Fächer im Master das in Nordrhein-Westfalen seit 2009 verpflichtende DaZ-Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (Lehrerausbildungsgesetz – LABG, 2009, §11(8)), das vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache angeboten wird. Zusätzlich können sie in den Fächern Deutsch oder Sprachliche Grundbildung bereits im Bachelorstudium DaZ-Lehrveranstaltungen am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II besuchen. Der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache ist in dieser Studienphase nicht obligatorisch und Studierende können neben DaZ auch andere deutschdidaktische Schwerpunkte wählen. Die in diesem Beitrag vorgestellte Lerngelegenheit richtet sich an Studierende in dieser frühen Studienphase und bildet den Einstieg in das Thema Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb eines deutschdidaktischen Seminars.

---

<sup>1</sup> Überzeugungen werden in diesem Beitrag in Anlehnung an die Verwendungsweisen in der COACTIV-Studie (Voss et al., 2011) und bei TEDS-M (Oser & Blömeke, 2012) mit den Begriffen Annahmen und Vorstellungen synonym verwendet.

Das Seminar „Mehrsprachigkeit und Spracherwerb des Deutschen“ (2 SWS) ist curricular im Aufbaumodul „Fachdidaktik“ im Rahmen der Bachelorstudiengänge Deutsch für das Lehramt Sonderpädagogik, Grundschule sowie Haupt-, Real- und Gesamtschule eingebunden und wird regulär von Studierenden des dritten und vierten Fachsemesters besucht. In der Regel kommen die Studierenden in diesem Seminar erstmals mit dem Themenbereich Mehrsprachigkeit und DaZ in Kontakt, sodass sich hier die Arbeit mit Alltagsmythen und eigenen Vorannahmen zur Mehrsprachigkeit sehr gut eignet, da noch keine wissenschaftlichen Vorkenntnisse mitgebracht werden. Der zeitliche Aufwand der hier vorgestellten Aufgaben erstreckt sich auf zwei 90-minütige Seminarsitzungen.

Ziel des Seminars ist es, ein grundlegendes Verständnis von Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerbsprozessen zu erlangen und zu reflektieren, um eine Basis für den Umgang mit diesen Themen in der eigenen zukünftigen pädagogischen Praxis zu schaffen. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, ein differenziertes Bild der Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, zu erhalten. Dabei geht es darum, zu erkennen, dass diese Gruppe keinesfalls homogen ist hinsichtlich ihrer in die Schule mitgebrachten Kompetenzen und der Bedingungen, die ihr weiteres sprachliches Lernen beeinflussen. Die Studierenden lernen die Besonderheiten des Zweitspracherwerbs kennen, um nachzuvollziehen, warum Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stark voneinander abweichende Deutschkompetenzen haben können. Es soll im Seminar außerdem die häufig anzutreffende Annahme entkräftet werden, dass alle Schüler\*innen, die Deutsch nach einer weiteren Sprache erworben haben, automatisch Förderbedarf oder anderen Förderbedarf haben als ihre Mitschüler\*innen, die Deutsch als erste Sprache erworben haben. Die Vielschichtigkeit von zweitsprachlichen Lernbedingungen im Seminar zu thematisieren, soll Studierende dabei unterstützen, eine differenzierte Vorstellung von erwartbaren Kompetenzen von DaZ-Lernenden zu erhalten, die Einflussfaktoren auf mögliche individuelle Unterschiede erkennen und Bezüge zur eigenen sprachdidaktischen Praxis herstellen zu können.

### 3 Theoretischer Hintergrund

Am Anfang des Seminars steht die Auseinandersetzung mit dem Mehrsprachigkeitsbegriff und seinen uneinheitlichen Verwendungsweisen in der Wissenschaft und im Alltagsgebrauch. Der Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit der individuellen Mehrsprachigkeit, da sich dieser Typus auf einzelne Sprecher\*innen bezieht.<sup>2</sup> Um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch zu beschreiben, werden die Ausprägungen der Kategorien Sprachkompetenz und Erwerbskontext näher beleuchtet, da sich besonders in Bezug auf diese Punkte abweichende Verwendungsweisen feststellen lassen.

In früheren Definitionen wurde der Mehrsprachigkeitsbegriff auf eine Sprachbeherrschung mit voll entwickelten, sogenannten „native-like“ Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen beschränkt (Bloomfield, 1935). Demnach sollten sich Sprecher\*innen in allen Situationen des privaten und öffentlichen Lebens wie einsprachige Personen ausdrücken können sowie ausbalancierte, gleich hohe Kompetenzen in mehreren Sprachen haben, um als mehrsprachig zu gelten. In heutigen Verwendungen geht man mehrheitlich davon aus, dass die tatsächlichen Kompetenzen von Mehrsprachigen in der Regel nicht gleich, sondern graduell unterschiedlich sind. Dies wird mit einer Arbeitsteilung der Sprachen je nach sozialer Rolle oder sprachlicher Domäne in Zusammenhang gebracht, die unterschiedliche sprachliche Kompetenzen erfordern. Mehr als das Kompetenzniveau zählen dabei lebensweltlich relevante Kompetenzen, die situative Angemessenheit und die Er-

---

<sup>2</sup> In der Fachliteratur werden die individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit unterschieden, z.B. bei Riehl (2014).

füllung kommunikativer Bedürfnisse, um als mehrsprachig bezeichnet zu werden. Betont wird in diesem Zusammenhang, dass Mehrsprachigkeit als dynamischer Prozess aufgefasst werden müsse und Kompetenzen nicht statisch, sondern veränderbar seien und die Kompetenzen von den Gelegenheiten abhängen, die Sprachen aktiv und dauerhaft verwenden zu können. Diese können sich entsprechend der Lebensumstände verändern (Auer, 2009; Grosjean, 2020; Oksaar, 2003; Riehl, 2014).

Der Erwerbskontext kann laut aktuellen wissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsdefinitionen lebensweltlich, aber auch institutionell sein, sodass die Art, auf die die beteiligten Sprachen erworben wurden, nicht ausschlaggebend ist. Dies kann damit in Zusammenhang gebracht werden, dass dieser Unterschied keine zwangsläufige Auswirkung auf die Kompetenzen haben muss. Dennoch wird häufig in Bezug auf den Erwerbskontext begrifflich präzisiert, indem beispielsweise von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf der einen Seite und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit auf der anderen Seite gesprochen wird. Damit wird unterschieden, ob die Sprachen durch die alltägliche Begegnung, z.B. in der Familie, oder ob Sprachkenntnisse überwiegend durch Unterricht erworben werden (Gogolin & Lüdi, 2015; Jostes, 2017).

Hinsichtlich der alltagssprachlichen Verwendung ist häufig zu beobachten, dass Personen, die mehrsprachig aufgewachsen sind oder in frühem Alter mehr als eine Sprache erworben haben, bevorzugt als mehrsprachig bezeichnet werden, im Gegensatz zu Personen, die Sprachen formal über Instruktion und Unterricht erworben haben (Jostes, 2017; Kniffka & Siebert-Ott, 2012). Dabei werden unterschiedliche Kompetenzgrade aufgrund verschiedener Erwerbskontexte angenommen und eine klare Grenze zwischen Muttersprachler\*innen auf der einen Seite und Nicht-Muttersprachler\*innen bzw. DaZ- oder Zweitsprachlernenden auf der anderen Seite gezogen (Winter et al., 2021). Dies steht im Zusammenhang mit einer Vorstellung von Sprachkompetenz, die ausschließlich durch die Geburt und nicht durch andere Aneignungsprozesse erlangt werden kann (Khakpour, 2016). Diese

„Vorstellung von biologischer „Natürlichkeit“ [macht es] quasi unmöglich, auch bei völliger Angleichung an das als native geltende Deutsch, zumindest auf der begrifflichen Ebene auf den Stand von ‚Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern‘ ‚gehoben‘ zu werden“ (Dirim & Pokitsch, 2017, S. 96).

Solche Vorstellungen finden sich ebenfalls in den durch die Forschungsliteratur zusammengetragenen Mythen<sup>3</sup> zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb. Sie tragen zum Teil zur Problematisierung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bei, wenn nicht nur vermeintliche Vorteile, sondern auch Nachteile von Mehrsprachigkeit Gegenstand der Mythen sind. Einige Mythen hängen mit Vorstellungen von Mehrsprachigkeit zusammen, die einen negativen Einfluss von Mehrsprachigkeit auf die Sprecher\*innen und auf die beteiligten Sprachen vermuten, z.B. dass mehrsprachige Kinder keine Sprache richtig lernen würden (Kersten, 2011). Entsprechend könne man nur eine Sprache auf zielsprachlichem Niveau erwerben – und das sei meistens die Erstsprache – oder mehrere unvollkommen (Keim & Tracy, 2007; Tracy, 2007). Wenn mehr als eine Sprache erworben wird, ist das Aufwachsen mit mehreren Sprachen und der frühe Erwerbsbeginn ausschlaggebend, um als mehrsprachig zu gelten, denn „echte“ Zwei- oder Mehrsprachige erwerben ihre Sprachen in der frühen Kindheit (Grosjean, 2020). Als mehrsprachig bezeichnen könnten sich nur Personen, die gleiche Kompetenzen in ihren Sprachen haben (Keim & Tracy, 2007). In Bezug auf die Art des Erwerbskontextes stellen entsprechend „lebensweltlich erworbene Sprachkenntnisse die unbewusste Standardannahme für die Verwendung des Begriffs“ (Jostes, 2017, S. 110) dar.

---

<sup>3</sup> In der Forschungsliteratur werden die Mythen nicht nur beschrieben, sondern auch durch sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Erkenntnisse widerlegt (Grosjean, 2020; Keim & Tracy, 2007; Kersten, 2011; Tracy, 2011).

Die dargelegten Unterschiede in den Verwendungsweisen des Mehrsprachigkeitsbegriffs werden in Tabelle 1 auf der folgenden Seite in Bezug auf Sprachkompetenz und Erwerbskontext zusammengefasst dargestellt:

*Tabelle 1:* Zusammenfassung der potenziellen Standardannahmen<sup>4</sup> zum Mehrsprachigkeitsbegriff (eigene Darstellung)

	<b>Begriffsverständnis in wissenschaftlichen Definitionen</b>	<b>Begriffsverständnis in mehrsprachigkeitsbezogenen Mythen</b>
<b>Sprachkompetenzen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– (auch) nicht voll entwickelte Kompetenzen (im Sinne eines „muttersprachlichen“ Niveaus) in den beteiligten Sprachen</li> <li>– je nach kommunikativen Bedürfnissen unterschiedliche Kompetenzen in den beteiligten Sprachen (hinsichtlich der Domänen, Fertigkeiten und Medialität)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– perfekte Beherrschung der beteiligten Sprachen</li> <li>– ausgewogene Kompetenzen in den beteiligten Sprachen</li> </ul>
<b>Erwerbskontext</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lebensweltlich oder institutionell erworben</li> <li>– Erwerbsbeginn in unterschiedlichem Alter</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lebensweltlich erworben</li> <li>– mit Geburt oder in der frühen Kindheit erworben</li> <li>– „natürlich“ erworben</li> </ul>

Diese Aufstellung wird im Seminar verwendet, um daran eine Verortung der von den Studierenden mitgebrachten mehrsprachigkeitsbezogenen Vorstellungen vornehmen zu können.

#### 4 Aufgabe zu mehrsprachigkeitsbezogenen Annahmen und Alltagsmythen

Zum Einstieg in das Thema Mehrsprachigkeit und Zweitspracherwerb werden mehrere Teilaufgaben eingesetzt, die die Reflexion von mehrsprachigkeitsbezogenen Vorstellungen anregen sollen. Die ersten vier Teilaufgaben beziehen sich auf die Reflexion und Erarbeitung des Mehrsprachigkeitsbegriffs. Die fünfte Teilaufgabe betrifft Mythen zum Zweitspracherwerb und zur mehrsprachigen Kompetenz im Kontext von Deutsch als Zweitsprache.

In Teilaufgabe 1 nehmen die Studierenden zunächst eine subjektive Selbstkategorisierung vor, bei der sie sich entweder als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig bezeichnen. Daraufhin formulieren sie eigene Definitionen von Mehrsprachigkeit (Teilaufgabe 2). Nach Bearbeitung dieser ersten beiden Teilaufgaben werden sie gebeten, anhand ihrer Definitionen von Mehrsprachigkeit zu begründen, warum sie sich als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig bezeichnen. Die Seminarleitende ordnet die Aussagen der Studie-

<sup>4</sup> In Anlehnung an Jostes (2017) wird hier der Begriff der Standardannahme als Bezeichnung für die allgemein und mehrheitlich geteilten Annahmen innerhalb eines Diskurses bei der Verwendung des Mehrsprachigkeitsbegriffs genutzt.

renden den Aspekten Erwerbskontext und Sprachkompetenz an der Tafel zu. Dies geschieht in Vorbereitung auf die spätere Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsdefinitionen, die sich in diesen Punkten unterscheiden können (vgl. Kap. 3). Erfahrungsgemäß sind das auch die Aspekte, die von den Studierenden in ihren spontan formulierten Definitionen am häufigsten erwähnt werden (vgl. Kap. 5). Nach dieser Sortierung der Aussagen werden die Ergebnisse zusammengefasst sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Definitionen der Studierenden aufgezeigt. Daran kann bereits reflektiert werden, welche verschiedenen Vorstellungen von Mehrsprachigkeit unter den Studierenden koexistieren und ob diese in den genannten Aspekten vom aktuellen wissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsverständnis abweichen oder damit übereinstimmen. Fragen, die im Anschluss diskutiert werden können, sind: Hängt die eigene Mehrsprachigkeitsvorstellung z.B. mit dem Erwerbskontext, dem Grad der Sprachbeherrschung oder der Beherrschung eines einzelnen Kompetenzbereichs in den jeweiligen Sprachen zusammen? Werden die Beherrschung mancher Kompetenzbereiche oder die produktiven Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) gegenüber den rezeptiven Fertigkeiten (Hören, Lesen) bevorzugt, wenn es um die Zuschreibung zur Kategorie *mehrsprachig* geht? Werden dialektale Kompetenzen zur Mehrsprachigkeit gezählt?

Daraufhin erhalten die Studierenden das *Sprachen-Kopf-Portrait*<sup>5</sup> (Teilaufgabe 3; s. Abb. 1), welches die Frage aufwirft, wie viele Sprachen die Kursteilnehmenden in ihren Köpfen haben. Die Teilnehmer\*innen werden gebeten, in einem Kopfumriss ihre Vorstellung davon einzutragen, wo und wie sie ihre Sprache(n) im Kopf lokalisieren, sowie eine Erläuterung zu ihrer Zeichnung zu formulieren. Damit ist nicht gemeint, dass sie die tatsächliche neurobiologische Lokalisation aufzeigen sollen, sondern vielmehr, wie sie sich vorstellen, dass ihre Sprache(n) im Kopf verortet sei(en) und ob sie sich vorstellen, mehrere Sprachen im Kopf zu haben oder nur eine.

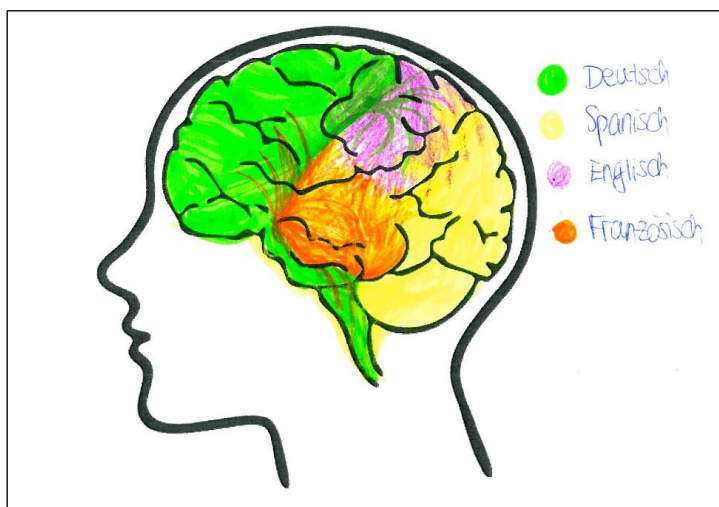






Abbildung 1: Beispiel eines ausgefüllten Sprachen-Kopf-Portraits (Kaleta, i.V.)

<sup>5</sup> Bei dem *Sprachen-Kopf-Portrait* (Kaleta, i.V.) handelt es sich um eine von der Autorin entwickelte Methode für die mehrsprachigkeitsbezogene Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. In Anlehnung an die Methode des *Sprachenportraits* (Gogolin & Neumann, 1991; Krumm, 2001) soll auch hierbei ein Zugang zur eigenen Sprachbiografie geschaffen werden. Anders als beim Sprachenportrait sind dabei nicht die mehrsprachigen Schüler\*innen und Personen die Zielgruppe, sondern die (angehenden) Lehrkräfte. Während bei der Arbeit mit den *Sprachenportraits* vorrangig das Spracherleben (Busch, 2015) reflektiert wird sowie die Fragen, welche subjektive Bedeutung die Sprachen haben und welche Gefühle damit verbunden werden, liegt der Fokus beim *Sprachen-Kopf-Portrait* auf Fragen zu sprachlichen Kompetenzen. Beim Einsatz des *Sprachenportraits* machte die Autorin in ihren Seminaren die Erfahrung, dass sich die Einschränkung auf den Kopfbereich besser eignete als der gesamte Körperumriss, um auf die Frage nach den Sprachen im Kopf zu fokussieren.

Anschließend werden die Studierenden gefragt, ob die Vorstellung, die sie über die Sprache(n) im Kopf haben, mit ihrer ursprünglichen (nicht-)mehrsprachigen Selbstkategorisierung zusammenpasst. Eventuelle Unstimmigkeiten werden diskutiert, z.B. wenn mehrere Sprachen von einer Person in das Kopf-Portrait eingezeichnet werden, die Person sich aber als nicht-mehrsprachig bezeichnet.

An diesem Punkt schließt die Einführung wissenschaftlicher Mehrsprachigkeitsdefinitionen an (Teilaufgabe 4). Dabei soll aufgezeigt werden, dass auch wissenschaftliche Definitionen keinesfalls einheitlich verwendet werden und verschiedene Begriffsverständnisse koexistieren.<sup>6</sup> Einen spielerischen Zugang zum Kennenlernen wissenschaftlicher Mehrsprachigkeitsdefinitionen bietet der „Rosetta-Test: Sind Sie zweisprachig?“ von Chilla und Niebuhr-Siebert (2017; s. Tab. 2), bei dem im Testformat mehrere Aussagen gelesen werden und die Teilnehmenden durch die Zustimmung zu den oder die Ablehnung der Aussagen bei der Testauswertung einem von vier verschiedenen Typen zugeordnet werden: entweder dem monolingualen oder einem der drei bilingualen Typen. Die bilingualen Typen greifen die Definitionen von Bilingualität nach Bloomfield (1935), Weinreich (1968) oder Grosjean (1996) auf.

*Tabelle 2:* Auswertung des Tests zur Zweisprachigkeit (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017)

dreimal		Herzlichen Glückwunsch, Sie sind bilingual! Oder, wie es Bloomfield (1935, S. 56) definieren würde: Sie verfügen über „the native-like control of two languages“.
zweimal		Herzlichen Glückwunsch, Sie sind bilingual! Oder, wie es Weinreich (1968) sagen würde: Sie verfügen über „the practice of alternately using two languages“
viermal		Herzlichen Glückwunsch, Sie sind bilingual! Oder, wie es Grosjean (1996) definieren würde: „Bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives“.
überwiegend		Sie sind monolingual. Das muss aber nicht so bleiben, da können wir etwas tun!

Indem die Studierenden den Test ausfüllen, lernen sie über die Auswertung erste Definitionen von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit kennen. Sie vergleichen daraufhin die Zuordnung zum monolingualen oder bilingualen Typ bei der Testauswertung mit ihrer subjektiven Selbstkategorisierung, die sie zu Beginn der Sitzung vorgenommen haben (Teilaufgabe 1). Da die im „Rosetta-Test“ genannten Mehrsprachigkeitsdefinitionen unterschiedlich weit gefasst sind und aus verschiedenen Epochen stammen, eignen sie sich gut, um die Dynamik und den Wandel des Mehrsprachigkeitsbegriffs im Laufe der Zeit zu thematisieren. Die Ergänzung um weitere aktuelle Zitate zu Mehrsprachigkeitsdefinitionen ist an dieser Stelle hilfreich, um aufzuzeigen, dass auch in der Forschung keine einheitlichen Vorstellungen vertreten werden und ein Kontinuum von engeren zu weiteren Begriffsverständnissen vorzufinden ist. Dennoch kann der wissenschaftliche Konsens festgehalten werden, dass Mehrsprachigkeit inzwischen mehrheitlich nicht über den

<sup>6</sup> Die Begriffe der (individuellen) Zwei- und Mehrsprachigkeit werden innerhalb und zwischen den verschiedenen Disziplinen nicht einheitlich verwendet. Häufig werden die Begriffe synonym gebraucht. Demgegenüber bestehen Verwendungsweisen, denen die Anzahl der involvierten Sprachen zugrunde liegt: Zum einen kann die Zweisprachigkeit als eine Ausprägung der Mehrsprachigkeit verstanden werden, wenn Mehrsprachigkeit als das Nutzen von oder Verfügen über mehr als einer Sprache verstanden wird und die Zweisprachigkeit das Beherrschen von zwei beteiligten Sprachen bezeichnet. Davon abzugrenzen ist das Verständnis, dass erst ab der dritten Sprache von Mehrsprachigkeit gesprochen werden kann. Wiederum kann der Begriff Zweisprachigkeit auch das Verfügen über mehr als zwei Sprachen einschließen, was der historischen Verwendungsweise entspricht. Aus diesem frühen Zweisprachigkeitsbegriff entstand erst der Terminus Mehrsprachigkeit (Hu, 2017; Riehl, 2014; Schroedler, 2021).

Erwerbskontext oder das Kompetenzniveau definiert wird. Die Tabelle 1 mit den Standardannahmen rund um den Mehrsprachigkeitsbegriff kann an diesem Punkt eingesetzt werden, um den wissenschaftlichen Konsens zusammenzufassen. Die Tabelle kann außerdem genutzt werden, um verschiedene wissenschaftliche Mehrsprachigkeitsdefinitionen hinsichtlich der Aspekte Sprachkompetenz und Erwerbskontext mit einander sowie mit den zuvor von den Studierenden geäußerten Aussagen (vgl. Teilaufgabe 2) zu vergleichen, indem die jeweiligen Zitate ergänzt werden.

Die fünfte Teilaufgabe widmet sich den Alltagsmythen zum Zweitspracherwerb. Dabei werden den Studierenden gängige Mythen auf Karteikarten zur Verfügung gestellt (s. Tab. 3) und die Zustimmung zu oder Ablehnung von diesen Aussagen abgefragt. Die eingesetzten Mythen<sup>7</sup> sind Aussagen über den Zweitspracherwerb und sprachliche Kompetenzen von Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Sie dienen als Reflexionsanlass der eigenen Vorstellungen und Erwartungen an die Schüler\*innengruppe. Für eine erste Auseinandersetzung werden zunächst die Aussagen in Kleingruppen spontan diskutiert und die Zustimmung oder Ablehnung zu den Aussagen besprochen. Um anschließend diese Mythen aufzulösen, wird jeder Gruppe je eine Aussage zugeordnet und Ausschnitte aus den zugrundeliegenden Hintergrundtexten werden zur Verfügung gestellt. Daraufhin wird jede Aussage von einer Gruppe vorgestellt, indem die gruppeninterne Diskussion und die Informationen aus der wissenschaftlichen Literatur wiedergegeben werden.

*Tabelle 3:* Auswahl von Reflexionskarten zu Mythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb (eigene Darstellung)

Mit verspätetem Erwerbsbeginn (z.B. in der Kita oder mit der Einschulung) kann eine Sprache nicht auf muttersprachlichem Niveau erworben werden.	Entweder man kann <u>eine</u> Sprache perfekt oder mehrere unvollkommen.
Je früher eine Zweit-/Fremdsprache gelernt wird, desto erfolgreicher der Spracherwerb.	Das Mischen von Sprachen ist Anzeichen eines sprachlichen Defizits.
Mehrsprachig Aufwachsende müssen erst eine Sprache vollständig erwerben, bevor sie eine neue lernen, sonst können Halbsprachigkeit oder andere Probleme entstehen.	Bis zum Schuleintritt sollten die sprachlichen Leistungen von Kindern mit DaM und DaZ vergleichbar sein.

Das Lernziel dieser Aufgabe besteht im Kennenlernen von Mehrsprachigkeitsdefinitionen und mehrsprachigkeitsbezogener Mythen sowie des entsprechenden wissenschaftlichen Diskurses. Über das mehrsprachige Selbstverständnis und die mehrsprachigkeitsbezogenen Mythen lernen die Studierenden, eigene und alltagsgebräuchliche Annahmen zur Mehrsprachigkeit zu reflektieren. Durch den „Rosetta-Test“ und weitere wissenschaftliche Mehrsprachigkeitsdefinitionen werden sie sich über den Begriffswandel im Laufe der Zeit sowie über die weiterhin teils uneinheitliche Verwendung des Begriffs bewusst. Gleichzeitig lernen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den zugrundeliegenden Begriffsverständnissen zur Mehrsprachigkeit sowie die entsprechenden Aspekte zu benennen, entlang derer Mehrsprachigkeitsvorstellungen sich voneinander unterscheiden können (z.B. Erwerbskontext, Sprachkompetenzen). Nach Abschluss der Aufgabe sind die Studierenden zudem in der Lage, differenzierte und wissenschaftlich fundierte Antworten auf mehrsprachigkeitsbezogene Mythen zu formulieren.

<sup>7</sup> Die in den Karteikarten verwendeten Aussagen beziehen sich auf die Mythenbeschreibungen bei Geyer et al. (2019), Kersten (2011), Lightbown und Spada (2013) und Tracy (2007, 2011).



## 5 Erfahrungen zur Umsetzung der Aufgabe

Die im vorherigen Kapitel beschriebene Aufgabe wurde von der Autorin seit 2017 bereits in mehreren Seminaren eingesetzt. Im Folgenden sollen beispielhaft die Erfahrungen aus einem Seminar im Wintersemester 2019/20 näher beschrieben werden, um einen Einblick zu geben, wie sich die Umsetzung der Aufgabe gestaltete. An diesem Präsenzseminar nahmen 28 Studierende teil und die Daten wurden in Papierform erhoben.<sup>8</sup>

Die ersten drei Teilaufgaben dienten der Reflexion des eigenen mehrsprachigen Selbstverständnisses, mit welchem sich die Studierenden über drei Zugänge auseinandersetzten: über die subjektive Selbstkategorisierung (Teilaufgabe 1), über die Formulierung einer eigenen Mehrsprachigkeitsdefinition (Teilaufgabe 2) und über das Sprachen-Kopf-Portrait (Teilaufgabe 3). Da nicht alle Studierenden die gleichen Vorstellungen teilten, ergab sich dabei eine spannende Diskussion zum Mehrsprachigkeitsbegriff.

In Teilaufgabe 1 nahmen die Teilnehmenden eine subjektive Selbstkategorisierung als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig vor, indem sie die Frage „Würden Sie sich als mehrsprachig bezeichnen?“ vorgelegt bekamen und das entsprechende Kästchen ankreuzten. Von 28 Studierenden kreuzten zehn Teilnehmer\*innen „ja“ (mehrsprachig) und 16 „nein“ (nicht-mehrsprachig) an. Zwei Teilnehmende haben eine klare Zuordnung vermieden und ihr Kreuz in die Mitte zwischen „ja“ und „nein“ gesetzt. Damit einhergehend formulierten die Studierenden in Teilaufgabe 2 eigene Mehrsprachigkeitsdefinitionen. In ihren spontanen schriftlich verfassten Mehrsprachigkeitsdefinitionen nannten die Studierenden Erläuterungen, die sich den Kategorien des Erwerbskontextes und der Sprachkompetenz zuordnen ließen. Einige Definitionen fokussierten sich auf einen der Aspekte, andere verknüpften beide. In Bezug auf den Erwerbskontext unterschieden sich die Definitionen darin, ob das mehrsprachige Aufwachsen oder auch andere Erwerbskontexte erwähnt wurden. In einigen Aussagen war das mehrsprachige Aufwachsen ausschlaggebend, um als mehrsprachig zu gelten:

*„Nach meinem Verständnis ist man mehrsprachig, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, also die Sprachen nicht in Form von Sprachunterricht erlernt.“*

In anderen Definitionen hingegen wurden auch andere Erwerbskontexte als das mehrsprachige Aufwachsen genannt:

*„Auch eine in der Schule gelernte Fremdsprache, z.B. Englisch kann zu einer Mehrsprachigkeit führen, wenn genug (freiwillige) Kontaktzeit besteht, z.B. durch Lesen, Filme schauen und sprechen.“*

In Bezug auf die Sprachkompetenz wurde sehr häufig eine möglichst hohe Sprachbeherrschung als Kriterium herangeführt, um als mehrsprachig zu gelten, wie die beiden folgenden Beispiele verdeutlichen:

*„Eine Person ist für mich dann mehrsprachig, wenn sie mindestens zwei Sprachen fließend sprechen kann. Sie spricht beide Sprachen akzentfrei und beherrscht auch die Schriftsprache mit allen grammatischen Regeln.“*

Demgegenüber gab es auch Aussagen, die ein Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, bei denen neben der Erstsprache die weiteren Sprachen auf einem niedrigeren Niveau angesiedelt sein konnten:

---

<sup>8</sup> Die von den Studierenden verfassten mehrsprachigkeitsbezogenen Aussagen wurden anonymisiert erhoben und daraufhin qualitativ aufbereitet und ausgewertet. Da die Daten handschriftlich vorlagen, wurden sie vor der Analyse transkribiert und in eine digitale Version übertragen. Die Texte wurden dabei originalgetreu übertragen, d.h. es wurden dabei keine Fehler bereinigt. Die Analyse der Aussagen folgte der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Dabei wurde deduktiv vorgegangen, indem vor der Sichtung der studentischen Aussagen die Kategorien Sprachkompetenz und Erwerbskontext festgelegt wurden. Dies ermöglicht einen Vergleich der Studierendenaussagen mit den in Kapitel 3 erarbeiteten Standardannahmen zum Mehrsprachigkeitsbegriff.

*„Mein Verständnis von Mehrsprachigkeit bedeutet, dass man sich mit mehreren (d.h. in seiner Muttersprache und mind. einer weiteren Sprache) Sprachen im Alltag umgibt, also in diesen Sprachen kommuniziert (sowohl schriftlich als auch mündlich) und sich in verschiedenen Kontexten zurechtfindet. (Es bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass man sich fehler-/akzentfrei in der jeweiligen Sprache ausdrücken kann.)“*

Die Beispiele zeigen, dass die Studierenden unterschiedliche Auffassungen von Mehrsprachigkeit hatten. Um dies der Seminargruppe zu verdeutlichen, wurden die Studierenden gefragt, warum sie sich selbst als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig bezeichneten. Die Aussagen der Studierenden wurden von der Seminarleiterin an der Tafel den Kategorien des Erwerbskontextes und der Sprachkompetenz zugeordnet. Daran zeigte sich, dass der Erwerbskontext des mehrsprachigen Aufwachsens als klares Merkmal für die studentischen Mehrsprachigkeitsdefinitionen gewertet wurde, unabhängig davon, ob oder in welchem Umfang die Erstsprache weiterhin gebraucht wurde. Bei der Frage nach anderen Erwerbskontexten wurde das mehrsprachige Aufwachsen gegenüber anderen Kontexten eindeutig bevorzugt. Bei dieser Frage wurde von den Studierenden außerdem der Aspekt der Sprachkompetenz hinzugezogen und von allen Studierenden ein anderer Erwerbskontext dann akzeptiert, wenn eine hohe, nahezu muttersprachliche Kompetenz bestand. Bei geringeren Sprachkompetenzen in einer weiteren Sprache gingen die Meinungen auseinander und nur einige Studierende vertraten die Ansicht, dass auch dies zu ihrem Mehrsprachigkeitsverständnis gehörte.

Anschließend wurde diskutiert, ob den Studierenden die Beherrschung mancher Kompetenzbereiche gegenüber anderen besonders wichtig erschien. Dabei wurde beispielsweise das akzentfreie Sprechen genannt im Gegensatz zu rein rezeptiven Sprachkenntnissen, die einige im Lateinunterricht erworben haben. Die Bewertung solcher Teilkompetenzen einer Sprache fiel erneut sehr unterschiedlich aus. Teilkompetenzen, die als muttersprachliche Kompetenzen bezeichnet wurden (z.B. produktive Kompetenzen wie „fließend und akzentfrei sprechen“), wurden bevorzugt der Kategorie mehrsprachig zugeordnet gegenüber beispielsweise rezeptiven Teilkompetenzen (z.B. „nur verstehen“). Daran konnten sich die Studierenden die verschiedenen Kompetenzbereiche einer Sprache vergegenwärtigen und die unterschiedliche Bewertung entsprechender Kompetenzen reflektieren.

Nach dieser ersten Reflexion des unterschiedlichen Mehrsprachigkeitsverständnisses der Studierenden bot das Sprachen-Kopf-Portrait (Teilaufgabe 3) eine weitere Gelegenheit, sich mit den mitgebrachten Vorstellungen auseinanderzusetzen. Dabei war es möglich, die Diskrepanz zwischen einem einsprachigen Selbstverständnis bei tatsächlichen mehrsprachigen Kompetenzen zu betonen und auf diese Weise die Studierenden zu unterstützen, sich ihrer eigenen Mehrsprachigkeit bewusst zu werden. Dies kam zum Tragen, wenn eine Person mehrere Sprachen in ihr Sprachen-Kopf-Portrait einzeichnete, sich aber gleichzeitig als nicht-mehrsprachig bezeichnete. Von den 28 Studierenden haben alle Teilnehmenden mehr als eine Sprache in ihre Köpfe eingetragen und 16 Studierende hatten sich in Teilaufgabe 1 als nicht-mehrsprachig bezeichnet. Entsprechend wurde anschließend die Frage aufgeworfen, ob man nicht-mehrsprachig sein könne, wenn man mehrere Sprachen im Kopf habe. Diese Unstimmigkeit führte zu einer Diskussion darüber, von welchen Faktoren das mitgebrachte Mehrsprachigkeitsverständnis geprägt sei und welche Gründe die Selbstkategorisierung als nicht-mehrsprachig haben könnte, trotz tatsächlicher Kompetenzen in mehreren Sprachen. Die Antworten der Studierenden deuteten darauf hin, dass sie sehr hohe Ansprüche an die Sprachkompetenzen in weiteren Sprachen zu stellen schienen, um als mehrsprachig gelten zu können, und dass ihr (nicht-)mehrsprachiges Selbstverständnis mehrheitlich mit dem Erwerbskontext verbunden wurde, z.B.:

*„Ich bin nicht mehrsprachig, weil ich nur mit Deutsch aufgewachsen bin. Ich habe unterschiedliche Sprachen als Fremdsprache gelernt, jedoch nutze ich diese nicht im Alltag oder beherrsche sie nicht ausreichend.“*

Diese Studierendenaussagen ließen eine Defizitorientierung gegenüber den eigenen mehrsprachigen Kompetenzen vermuten, wenn sich die Studierenden trotz vorhandener Teilkompetenzen in einer weiteren Sprache als nicht-mehrsprachig bezeichneten. Die Reflexion dieser Unstimmigkeit bereitete auf die nächste Teilaufgabe vor.

In Teilaufgabe 4 wurde mit den Studierenden das aktuelle wissenschaftliche Mehrsprachigkeitsverständnis erarbeitet und aufgezeigt, dass es im Laufe der Zeit zu einer Begriffsänderung kam. Zwar koexistieren weiterhin unterschiedliche Definitionen, dennoch herrscht mehrheitlich ein wissenschaftlicher Konsens darüber, dass Mehrsprachigkeit nicht über den Erwerbskontext oder ein vermeintlich muttersprachliches Kompetenzniveau zu definieren sei (vgl. Kap. 3). Der Vergleich mit den eigenen zuvor von den Studierenden formulierten Mehrsprachigkeitsdefinitionen sollte ein Überdenken ihres eigenen (nicht-)mehrsprachigen Selbstverständnisses anregen, besonders bei Personen, die ihre Teilkompetenzen in weiteren Sprachen nicht als Teil einer mehrsprachigen Kompetenz wahrnahmen. Das Bewusstsein über die tatsächlichen mehrsprachigen Kompetenzen und die Wertschätzung dieser hatte einen Perspektivwechsel von einer defizit- zu einer kompetenzorientierten Sicht auf sprachliche Teilkompetenzen zum Ziel.

Ob sich das (nicht-)mehrsprachige Selbstverständnis der Studierenden nach dieser Lerneinheit geändert hatte, wurde mit einer Umfrage über „mentimeter“<sup>9</sup> abgefragt. Den Studierenden wurde die gleiche Frage wie zu Beginn der Sitzung gestellt (Teilaufgabe 1) und sie wurden gebeten die subjektive Selbstkategorisierung als mehrsprachig oder nicht-mehrsprachig erneut vorzunehmen:

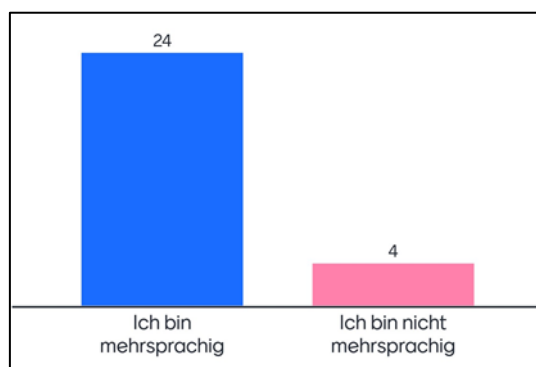


Abbildung 2: Abfrage der (nicht-)mehrsprachigen Selbstkategorisierung (eigene Forschung)

Bei dieser zweiten Abfrage bezeichneten sich nun 24 von 28 der Teilnehmenden als mehrsprachig und vier als nicht-mehrsprachig. Im Vergleich dazu hatten sich bei der ersten Befragung nur zehn Personen als mehrsprachig bezeichnet.

In der darauffolgenden Teilaufgabe 5 wurde anhand der Mythen rund um die Mehrsprachigkeit und den Zweitspracherwerb gezeigt, dass eigene Vorstellungen zu einem (mehr oder weniger großen) Teil auch von gesellschaftlichen Diskursen geprägt sein können. Die Aussagen über den Zweitspracherwerb, über die sprachlichen Kompetenzen sowie über das Unterrichten von Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, regten eine weitere Diskussion über mitgebrachte Vorstellungen an. Indem sich die Studierenden in Kleingruppen mit den Mythen auseinandersetzten und ihre Zustimmung oder Ablehnung diskutierten, machten sie sich ihre Vorannahmen bewusst und glichen diese daraufhin mit den Informationen in den zur Verfügung gestellten Hintergrundtexten ab. Mit dieser Aufgabe wurden die Studierenden bereits für Fragen sensibilisiert, die sich bei der Arbeit mit Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, stellen

<sup>9</sup> Anders als bei der Abfrage in Papierform hatten die Studierenden über „mentimeter“ keine Möglichkeit, den Kategorien auszuweichen und konnten kein Kreuzchen in der Mitte setzen. Sie mussten sich eindeutig entscheiden.

können. Gleichzeitig wurde damit eine Überleitung zu den im weiteren Seminarverlauf behandelten Themen geschaffen.

## 6 Reflexion und Verortung der vorgestellten Lerngelegenheit

Die vorgestellte Lerngelegenheit hatte zum Ziel, die Wahrnehmung der Studierenden von (nicht nur migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit aufzuwerten. Zum einen ging es – dem aktuellen wissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsverständnis folgend – darum, mehrsprachige (Teil-)Kompetenzen, lernersprachliche Zwischenstände sowie den funktionalen Sprachgebrauch nicht aus einer defizit-, sondern aus einer kompetenzorientierten Perspektive zu betrachten. Zum anderen sollten die Studierenden dabei unterstützt werden, sich über ihre eigene Mehrsprachigkeit bewusst zu werden. Damit lässt sich die Lerneinheit der Dimension „Mehrsprachigkeit“ und den Subdimensionen „Zweitspracherwerb“ und „Migration“ des DaZKom-Strukturmodells zuordnen (Köker et al., 2015; Ohm, 2018).

In Bezug auf die Dimension Mehrsprachigkeit greift die beschriebene Reflexionsaufgabe die häufig anzutreffende Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit als Abweichung vom Normalfall auf, indem ein Perspektivwechsel hin zur Mehrsprachigkeit aller Menschen als Normalfall intendiert wird. Dies geschieht über die Reflexion des eigenen mehrsprachigen Selbstverständnisses (Teilaufgaben 1–3), welches zu einem Bewusstsein über die eigene Mehrsprachigkeit der Studierenden führen sollte. Denn nicht zuletzt mit dem Erwerb der schulischen Fremdsprachen verfügen alle Studierenden über mehrsprachige Kompetenzen, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt. Dieses Vorgehen sollte nicht nur einen persönlichen Bezug zum Lerngegenstand herstellen, sondern auch einem eventuellen Othinging<sup>10</sup> entgegenwirken. Bei Lehramtsstudierenden, die selbst keinen Migrationshintergrund haben, ist es gut möglich, dass bereits entlang dieses Merkmals ein Abgrenzungsrisiko entsteht.<sup>11</sup> Tatsächlich stellen Syring et al. (2019) gegenüber Schüler\*innen mit Migrationshintergrund positivere Einstellungen von solchen Lehramtsstudierenden fest, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, als von Lehramtsstudierenden ohne Migrationshintergrund. Im DaZ-Kontext könnte sich Othinging entsprechend in der Annahme äußern, dass Schüler\*innen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, allein aufgrund dieses Merkmals pauschal als förderbedürftig wahrgenommen werden gegenüber Muttersprachler\*innen, anstatt die Förderbedürftigkeit an individuellen Bedarfen festzumachen (Winter et al., 2021). Dieses Abgrenzungsrisiko wird zudem dadurch verstärkt, dass allein das Angebot zielgruppenspezifischer bildungspolitischer Maßnahmen – wie auch die DaZ-Module an Hochschulen – den Eindruck erwecken kann, dass diese Schüler\*innengruppe automatischsprachliche Unterstützung benötigt (Terhart & von Dewitz, 2017). Dementsprechend zielte die hier beschriebene Lerngelegenheit darauf ab, durch das Merkmal der Mehrsprachigkeit aller eine Gemeinsamkeit zu schaffen, die Othinging minimiert.<sup>12</sup> Es soll betont werden, dass die in dieser Lernge-

---

<sup>10</sup> Mit Othinging ist ein unreflektiertes Abgrenzungsverhalten gegenüber sozialen Gruppen gemeint, zu denen man selbst nicht gehört. Dabei werden bestimmte Aspekte dieser Gruppe verstärkt wahrgenommen oder ihr Eigenschaften zugeschrieben, die sie von der eigenen Gruppe unterscheiden (Döring & Bortz, 2016).

<sup>11</sup> Berthold und Leichsenring (2012) stellten fest, dass nahezu 90 Prozent der Lehramtsstudierenden in Deutschland keinen Migrationshintergrund hatten. Aktuellere Zahlen sind meiner Kenntnis nach nicht verfügbar.

<sup>12</sup> An dieser Stelle könnte kritisch angemerkt werden, dass sich die vermutlich größtenteils schulisch erworbene Mehrsprachigkeit der Studierenden in Bezug auf die beteiligten Sprachen von der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit unterscheidet. Dabei bestehe traditionell ein defizitorientierter Blick auf migrierte Personen oder ihre Nachkommen, der sich auch in der unterschiedlichen Wertung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit äußert, die tendenziell problematisch wahrgenommen wird gegenüber der Mehrsprachigkeit über Fremdspracherwerb als positiv gewertetem und gewünschtem Bildungsideal (Krüger-Potratz, 2013; Terhart & von Dewitz, 2017). Die im Seminar gemachte Erfahrung lässt allerdings

legenheit intendierte Aufwertung der Wahrnehmung mehrsprachiger (Teil-)Kompetenzen nicht im Gegensatz zu dem Ziel steht, den zweitsprachlernenden Schüler\*innen die für den Bildungserfolg notwendigen Deutschkompetenzen zu vermitteln. Vielmehr geht es darum, die Zwischenstände wertzuschätzen und die Prozesshaftigkeit und Dynamik des Spracherwerbs anzuerkennen sowie adäquat zu bewerten.

Da die vorgestellte Lerngelegenheit als Reflexionsanlass vor den eigentlichen Lerninhalten rund um die Mehrsprachigkeit steht, lässt sie sich den beiden Subdimensionen „Zweitspracherwerb“ und „Migration“ sowie mehreren Facetten zuordnen. Beispielsweise kann die unter der Facette „Sprachliche Vielfalt in der Schule“ genannte „innere Mehrsprachigkeit“ in die beschriebene Reflexionsaufgabe integriert werden, indem dialektale Kompetenzen der Studierenden aufgegriffen werden. Auch der mit der Facette „Umgang mit Heterogenität“ zusammenhängende Sprachgebrauch Mehrsprachiger kann aufgegriffen werden, um die Begriffe Sprachvarietät und Sprachregister einzuführen (Köker, 2018). Am Beispiel des funktionalen Gebrauchs der Sprachen (oder auch Dialekte) im Alltag kann zunächst ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Kommunikationssituationen geschaffen werden, wenn beispielsweise in der Schule (Standard-) Deutsch und im familiären Kontext eine andere Sprache oder ein Dialekt gesprochen wird. Daran anknüpfend kann besprochen werden, welche unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen für die jeweiligen Kommunikationssituationen benötigt werden (z.B. unter Freund\*innen, bei der Arbeit, beim Einkaufen usw.), um auf die Herausforderungen der für die Schule benötigten bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen überzuleiten. Auf diese Weise wird das im „DaZKom-Strukturmodell“ vertretene Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ausbau des Registergebrauchs adressiert (Ohm, 2018).

## 7 Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrages war es, aufzuzeigen, wie mehrsprachigkeitsbezogene Vorstellungen und Alltagsmythen in der Hochschullehre genutzt werden können, um eine wertschätzende und kompetenzorientierte Sicht auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt bei Lehramtsstudierenden zu begünstigen. In der vorgestellten Aufgabe wurden unter den Studierenden eine Reflexion ihrer zu Studienbeginn mitgebrachten Überzeugungen angeregt und ein Perspektivwechsel hinsichtlich mehrsprachiger Kompetenzen angestoßen, wenn ein defizitorientiertes Mehrsprachigkeitsverständnis vertreten wurde. Dabei eignete sich insbesondere der Einbezug von Alltagsmythen und studentischen Überzeugungen, um einen persönlichen Bezug zum Lerngegenstand zu schaffen und auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex vorzubereiten. Der Einsatz des Sprachen-Kopf-Portraits und die Auseinandersetzung mit ihrem mehrsprachigen Selbstverständnis führte bei einigen Studierenden zu einem „Aha-Erlebnis“, wenn sie sich zunächst als nicht-mehrsprachig wahrnahmen, aber über (Teil-)Kompetenzen in mehreren Sprachen berichteten. Die Alltagsmythen boten einen Reflexionsanlass bezüglich der mehrsprachigkeitsbezogenen Themen, die ihnen in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrperson begegnen können. Unabhängig davon, ob die Studierenden den Alltagsmythen und den zugrundeliegenden Haltungen zustimmten oder nicht, lernten sie über die reflexive Auseinandersetzung differenzierte und wissenschaftliche Antworten auf mehrsprachigkeitsbezogene Mythen zu formulieren.

---

vermuten, dass das Sprachprestige bei dieser Methode weniger eine Rolle zu spielen scheint als die Frage nach einer vollständigen und perfekten Sprachbeherrschung, denn die durch Fremdsprachenunterricht zustande gekommene Mehrsprachigkeit wurde nicht als solche wahrgenommen. Die eigenen sprachlichen Kompetenzen wurden in den Studierendenaussagen mehrheitlich als nicht ausreichend angesehen, um als mehrsprachig zu gelten. Der Reflexionsanlass lag entsprechend in dieser Defizitorientierung auf sprachlichen (Teil-)Kompetenzen: Die eigenen Kompetenzen in weiteren Sprachen als dem Deutschen sollten eine Aufwertung erfahren, genauso wie die unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Deutschkompetenzen von zweitsprachlernenden Schüler\*innen.

Es konnte zudem anhand der berichteten Erfahrungen gezeigt werden, dass sich unter den Studierenden uneinheitliche mehrsprachigkeitsbezogene Überzeugungen vermuten lassen. Welche Überzeugungen Studierende allerdings tatsächlich zu Beginn ihres Studiums mitbringen, ist noch nicht geklärt. Dies ausführlicher zu untersuchen, wäre lohnenswert, um die Lehrinhalte passgenau an die mitgebrachten Überzeugungen anknüpfen zu können und damit den Lernerfolg zu erhöhen.

## Literatur und Internetquellen

- Auer, P. (2009). Competence in Performance. Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingual Controversy* (S. 91–110). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91596-8_6)
- Aufschneider, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (2012). *CHE Diversity Report C2 Lehramt*. [https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_Diversity\\_Report\\_C2.pdf](https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_Diversity_Report_C2.pdf)
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Allen & Unwin.
- Busch, B. (2015). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung: Zum Konzept des Spracherlebens. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und (Un)gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität, Differenz und Ungleichheit* (S. 49–66). Beltz.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). Mehrsprachigkeit in der KiTa. *Grundlagen - Konzepte - Bildung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-033186-0>
- Dirim, I. & Pokitsch, D. (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 95–108). Waxmann.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Geyer, S., Voet Cornelli, B., Lemmer, R., Müller, A. & Schulz, P. (2019). Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Mythen und Fakten. In J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis*. (S. 11–23) Beltz.
- Gogolin, I. & Lüdi, G. (2015). *In vielen Sprachen sprechen. Mehrsprachigkeit: Was ist Mehrsprachigkeit*. [www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html](http://www.goethe.de/de/spr/mag/20492171.html)
- Gogolin, I. & Neumann, U. (1991). Sprachliches Handeln in der Grundschule. *Die Grundschulzeitschrift*, 43, 6–13.
- Grosjean, F. (1996). Bilingualismus und Bikulturalismus: Versuch einer Definition. In H. Schneider & J. Hollenweger (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachigkeit: Arbeit für die Sonderpädagogik?* (S. 161–184). Edition SZH.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_2)

- Hu, A. (2017). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.) (S. 248–250). J.B. Metzler.
- Jostes, B. (2017). „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In D. Caspari, B. Jostes & B. Lütke (Hrsg.), *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*, (S. 103–126). Waxmann.
- Keim, I. & Tracy, R. (2007). Mehrsprachigkeit und Migration. In S. Frech & K.-H. Meier-Braun (Hrsg.), *Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration* (S. 121–144). Wochenschau.
- Kersten, A. (2011). Mehrsprachigkeit: Mythen und was dahinter steckt. *Kita aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen und Fachkräfte der Kindertagesbetreuung*, (4), 96–98.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In I. Dirim, C. Freitag, M. Hummrich & N. Pfaff (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 209–220). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_17)
- Kittel, D. & Rollet, W. (2017). Entwickelt sich die professionelle Reflexionskompetenz von Lehrkräften durch die Teilnahme an einem berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang? *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, (2), 45–51.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2012). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Schöningh UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838537306>
- Köker, A. (2018). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39–56). Waxmann.
- Köker, A., Rosenbrock, S., Ohm, U., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweit-sprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 189–220). Klinkhardt.
- Krüger-Potratz, M. (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105 (2), 185–198.
- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG). (2009). [https://recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_bes\\_detail?sg=0&menu=1&bes\\_id=12764&anw\\_nr=2&aufgehoben=N&det\\_id=599731](https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=12764&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=599731)
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). Popular Ideas about Language Learning Revisited. In P. Lightbown & N. Spada, (Hrsg.), *How Languages are Learned* (S. 201–212). Oxford University Press.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601–613). VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, B. Koch-Priewe, A. Köker & U. Ohm (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Kohlhammer.
- Oser, F. & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 415–421. [https://www.pe-docs.de/volltexte/2015/10405/pdf/ZfPaed\\_4\\_2012\\_Oser\\_Bloemeke\\_Ueberzeugungen\\_von\\_Lehrpersonen.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2015/10405/pdf/ZfPaed_4_2012_Oser_Bloemeke_Ueberzeugungen_von_Lehrpersonen.pdf)

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Bennewitz, M. Rothland & E. Terhart (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Waxmann.
- Riehl, C.M. (2014). *Mehrsprachigkeit – Eine Einführung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schroedler, T. (2021). What is Multilingualism? Towards an Inclusive Understanding. In S. Hammer, A. Hansen, T. Schroedler & M. Wernicke (Hrsg.), *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners* (S. 17–37). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119-004>
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellung zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9 (2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4>
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2017). Migrationsbedingt mehrsprachige Familien im Fokus sprachlicher Bildungsangebote. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 139–154). Waxmann.
- Tracy, R. (2007). Einführung in die Thematik des Kongresses von Prof. Rosemarie Tracy. In Landesstiftung Baden-Württemberg (Hrsg.), *Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen* (Dokumentation zum Kongress am 5. und 6. Oktober 2006 in Mannheim; Schriftenreihe der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg, 28, S. 10–15). <https://www.bwstiftung.de/de/publikation/fruehe-mehrsprachigkeit-mythen-risiken-chancen>
- Tracy, R. (2011). Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In P. Eichinger (Hrsg.), *Sprache und Integration* (S. 69–100). Narr.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–258). Waxmann.
- Winter, C., Maahs, I.-M. & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? – Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung*, 3 (1), 213–234.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften* (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 44). Waxmann.

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Kaleta, M. (2024). DaZ-Kompetenzen über die Reflexion von Alltagsmythen zur Mehrsprachigkeit und zum Zweitspracherwerb aufbauen. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 7 (2): DaZKom – Transfer eines Kompetenzmodells in die Hochschuldidaktik, hrsg. v. A. Daase, A. Köker, S. Lemmrich & S. Spiekermeier Gimenes), 102–118. <https://doi.org/10.11576/hlz-5502>

Eingereicht: 31.05.2022 / Angenommen: 03.08.2023 / Online verfügbar: 17.12.2024

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>



## English Information

**Title:** Developing Competencies in German as Second Language via Reflection of Everyday Myths about Multilingualism and Second Language Acquisition

**Abstract:** The paper deals with multilingualism-related assumptions and everyday myths and is classified under the aspects of second language acquisition, linguistic diversity and handling heterogeneity of the GSL structural model. A learning opportunity for two seminar sessions is presented, which encourages the discussion of the ideas about multilingualism and second language acquisition that students bring along at the beginning of their studies. Starting from their own multilingual self-concept, the method of the “language-head-portrait” developed by the author creates an occasion for reflection, which should make the students aware of their own multilingualism. The following examination of common myths raises awareness of questions that may arise when working with students who acquire German as a second language. The task aims to develop an appreciative and competence-oriented view of multilingual competences.

**Keywords:** beliefs; multilingualism; second language acquisition; teacher education; professionalization