Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Analyse einer ethnografischen Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Zusammenfassung

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, die die deutsche Sprache erst lernen, bringen zahlreiche Sprachen mit in den Unterricht. Sowohl aus wissenschaftlicher als auch bildungspolitischer Perspektive wird gefordert, ihre Mehrsprachigkeit produktiv für das Lernen aufzugreifen. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird in der Durchführung von Sprachvergleichen die Möglichkeit gesehen, den Unterricht für Mehrsprachigkeit zu öffnen. Dadurch sind Lehrpersonen herausgefordert, Sprachen in den Unterricht einzubeziehen, die sie selbst nicht verstehen und sprechen. Dies bedeutet für die Lehrpersonen, mit Ungewissheit im Allgemeinen und mit sprachlicher Unsicherheit im Besonderen umgehen zu müssen. Im Beitrag rekonstruieren wir eine ethnografische Sequenz aus dem Unterricht einer Internationalen Vorbereitungsklasse, in der ein Schüler ausgehend von einer Verständnisfrage einen Sprachvergleich initiiert. Wir analysieren, wie die Lehrperson diesen „fruchtbaren Moment“ (Copei 1930/1966) gestaltet und inwieweit sie gemeinsames Nachdenken über Sprachen ermöglicht, letztlich aber auch verschließt. Ausgehend davon zeigen wir auf, wie eine routinierte, mehrsprachigkeitsdidaktische Ausrichtung des Unterrichts die Ungewissheitstoleranz von Lehrpersonen erhöhen kann.

Schlagwörter: Ungewissheit, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Sprachvergleich

Uncertainty as a Dimension of Multilingual Didactics. Analysis of an Ethnographic Sequence from a Newcomer Classroom

Newcomer students who are in the process of learning German as a Tertiary Language bring numerous languages into the classroom. Educational research and policy both call for using their multilingualism productively. Scholars perceive language comparisons as an opportunity to open up classes for multilingualism. This challenges teachers to include languages into the classroom that they do not understand and speak themselves. For teachers, this means dealing with uncertainty in general and language uncertainty in particular. In this article, we reconstruct an ethnographic sequence from lessons of a newcomer classroom, in which a student initiates a language comparison because of a comprehension issue. We analyze how the teacher shapes this „fruitful moment“ (Copei 1930/1966) and to what extent she opens up the possibility for joint thinking about languages, but ultimately also shuts it down. Based on this, we show how an orientation towards a didactics of multilingualism in class can increase the teachers' tolerance of uncertainty.

Keywords: uncertainty, didactics of multilingualism, language comparison

1 Einleitung

Im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern stellt der Einbezug der Herkunftssprachen¹ einen vielversprechenden Ansatz sprachlicher Bildung dar und

1 Den Begriff Herkunftssprache nutzen wir zur Bezeichnung der mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten. In unserem Fall handelt es sich um Sprachen, die die Schülerinnen und Schüler vor ihrer Migration in den Herkunftsländern erworben haben.

ist auch aus pädagogischen Gründen sinnvoll. Gerade für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ist ihre Herkunftssprache nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine emotionale Ressource. Wie neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler die deutsche Sprache erlernen und wie sie dabei ihre herkunftssprachlichen und mehrsprachigen Ressourcen einsetzen, untersuchen wir im DFG-geförderten Forschungsprojekt SpraBÜ² (2020-2023). Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Explorationsstudie für dieses Projekt, die Simone Plöger (i. V.) im Rahmen ihrer Dissertation durchgeführt hat. Grundlegend ist ein Konzept sprachlicher Bildung, das sich – nicht nur in Zeiten der Neuzuwanderung – an der Normalität migrationsbedingter Mehrsprachigkeit orientiert: „[S]owohl die Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache als auch ein produktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit [müssen] kontinuierliche und integrative Bestandteile der sprachlichen Bildung in der Migrationsgesellschaft“ sein (Fürstenau & Niedrig 2018: 215). Dieser Anspruch ist mit Herausforderungen für Lehrpersonen verbunden: Ein produktiver Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bedeutet das Zulassen und Einbinden von Sprachen, die die Lehrpersonen nicht verstehen und sprechen. Damit können für Lehrpersonen Unsicherheiten einhergehen, weil sie sich auf ungewohnte Unterrichtssituationen einlassen müssen (vgl. Kap. 2). Welche Bedeutung hat Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wenn die sprachlichen Erfahrungen und das sprachliche Wissen lebensweltlich mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in den Unterricht eingebunden werden? Auf der Grundlage einer theoretischen Herleitung dieser Frage (Kap. 2) analysieren wir eine Unterrichtssituation aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse (Kap. 3), diskutieren diese ausgehend von der Frage nach Ungewissheit (Kap. 4) und skizzieren als Ausblick Schlussfolgerungen für die Lehreraus- und -fortbildung (Kap. 5).

2 Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wir berücksichtigen drei Perspektiven auf Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die miteinander zusammenhängen: Erstens, Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen; zweitens, Irritationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler; drittens, die Unvorhersehbarkeit der Unterrichtsinteraktion.

Wenn Sprache in mehrsprachigen Lerngruppen zum Gegenstand der Betrachtung wird, ist die Situation durch eine Konstellation geprägt, die die Rolle der Lehrperson als Wissensvermittlerin in Frage stellt (vgl. Bredthauer 2019): Schülerinnen und Schüler verfügen über Erfahrungen mit und Wissen über Sprachen, die die Lehrperson nicht versteht und über die sie wenig weiß. Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen gelten als ein Grund dafür, dass der Einbezug von Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis bisher eine Ausnahme darstellt (vgl. z.B. Bredthauer & Engfer 2018; Hammer et al. 2016; Gürsoy 2010). Erhebungen zeigen, dass die meisten Lehrpersonen sich nicht da-

2 Der vollständige Titel lautet „Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I. Eine qualitative Studie über sprachliche Bildung am Übergang von Vorbereitungsklassen zu Regelklassen“.

rauf vorbereitet und in der Lage sehen, die lebensweltliche Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler konstruktiv in Lehr- und Lernprozesse einzubinden, auch wenn sie der Mehrsprachigkeit keineswegs ablehnend begegnen (vgl. als Überblick Lange & Pohlmann 2020). Eigene Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und damit verbundene Erinnerungen und Gefühle scheinen sich darauf auszuwirken, wie offen eine Lehrperson im Unterricht für Sprachen ist, die sie nicht versteht (vgl. Gilham & Fürstenau 2020; Bailey & Marsden 2017). Insgesamt ist sprachliche Unsicherheit jedoch verbreitet, verbunden mit der Befürchtung, Kontrolle aufzugeben und die Richtigkeit von Antworten nicht überprüfen zu können. Unterrichtssituationen, in denen die Lehrperson keinen Wissensvorsprung hat, sind ungewohnt. Neben der sprachlichen Unsicherheit gibt es weitere Momente, aufgrund derer Lehrpersonen Ungewissheit aushalten müssen, wenn sie den Unterricht für die Sprachen der Schülerinnen und Schüler öffnen: Sie können die sprachlichen Erfahrungen und das Wissen der Schülerinnen und Schüler schwer einschätzen. Sie wissen häufig nicht, welche Fragen sie stellen können oder welche Fragen die Schülerinnen und Schüler selbst haben oder wie sie die Beiträge im Unterricht aufgreifen könnten. Schließlich laufen sie Gefahr, Einzelne über die Zuschreibung von ‚Anderssprachigkeit‘ auszugrenzen. (vgl. Fürstenau & Brizic 2022; Dewitz & Terhart 2018; Dirim 2015). Eine Herausforderung besteht darin, eine fragende Haltung einzunehmen, sich als Lehrperson auf die Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin einzulassen (Bredthauer 2019) und so Ungewissheit produktiv zu wenden.

Auch für Schülerinnen und Schüler können offene Unterrichtsinteraktionen, in denen die Lehrperson als Nicht-Wissende eine ungewohnte, fragende Rolle einnimmt, mit Ungewissheit verbunden sein (vgl. Bähr et al. 2019: 12). Das zeigen z. B. Erfahrungen beim Philosophieren mit Kindern in der Grundschule. Dabei handelt es sich um einen Ansatz, der durch eine „Offenheit des Prozesses und die Vielfalt von Meinungen und Sichtweisen“ geprägt ist (Michalik 2018: 184). Wenn Sprache in mehrsprachigen Lerngruppen zum Gegenstand der Betrachtung wird, stehen häufig offene Fragen im Raum. In Bezug auf Mehrsprachigkeit wurde bisher wenig untersucht, welche Unsicherheiten und Irritationen in derartigen Situationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler entstehen. Unser Beitrag setzt an dieser Forschungslücke an. Aus bildungstheoretischer Perspektive bestimmt Hans-Christoph Koller (2016) Ungewissheit über das Moment der Irritation. Die Irritation könne zu einer Auseinandersetzung mit offenen Fragen und zu einer „Infragestellung von Selbstverständlichkeiten oder Normalitätserwartungen“ führen und in diesem Sinne ein Potential für Bildungsprozesse bergen (Koller 2016: 215).³ Wir übertragen Kollers Konzeption von Irritation und Ungewissheit auf Prozesse des Nachdenkens über Sprache, die vertraute Denk- und Deutungsmuster hinterfragen. Dabei richten wir den Blick auf durch Sprachreflexion ausgelöste Irritationen im Unterricht, die für Sprachbildung genutzt werden können. Wir beziehen uns auf eine „didaktische Wendung der bildungstheoretischen Überlegungen Kollers“, die „irritierende

3 Koller betrachtet Irritation im Hinblick auf einen transformatorischen Bildungsprozess, der einen Wandel des Selbst- und Weltverhältnisses auslöst. Es handle sich um einen empirisch schwer nachweisbaren „unabschließbaren Prozess der Infragestellung“ (2012: 192). In unserem Beitrag geht es nicht um einen Nachweis transformatorischer Bildungsprozesse, sondern um Irritationen als potentielle Auslöser für das Nachdenken über Sprache.

Situationen als ein Potenzial“ für den Unterricht begreift (Bähr et al. 2019: 31). Im Anschluss an Angelika Paseka und Ilse Schrittmesser (2018: 33) fragen wir „nach dem fruchtbaren Moment“ im Unterricht im Sinne Friedrich Copeis, also nach Momenten, „in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht“ (Copei 1930/1966: 17).

Ob das Potential irritierender Situationen im Unterricht genutzt und fruchtbare Momente ermöglicht werden, hängt in hohem Maße von der Gestaltung der Interaktion und der Gesprächskultur ab. Eine Voraussetzung ist Offenheit für die Auseinandersetzung mit echten und unvorhergesehenen Fragen, auf die es nicht immer einfache Antworten gibt. Wenn die Lehrperson im Unterricht ungewisse Situationen und ungeplante Verläufe zulässt, könnten, bildungstheoretisch formuliert, „Spielräume für die Selbsterprobung in alternativen Weisen des Umgangs mit Realität“ geschaffen werden (Peukert 1998: 25). In diesem Sinne trägt der oben benannte pädagogische Ansatz des Philosophierens mit Kindern dazu bei, im Unterricht eine Gesprächskultur zu entwickeln, die einen angstfreien und produktiven Umgang mit Ungewissheit ermöglicht (vgl. Michalik 2016, 2018). Die Lehrpersonen unterstützten die Schülerinnen und Schüler beim Philosophieren dabei, eigene Erfahrungen und unbeantwortete Fragen einzubringen. Die für philosophische Gespräche „konstitutive Ungewissheit des Verlaufs und der Ergebnisse“ könne die „Denkhorizonte“ aller Beteiligten „erweitern“ (Michalik 2018: 186). Die Frage, inwieweit Ungewissheit in mehrsprachigen Gruppen das Nachdenken über Sprache anregen kann, verfolgen wir in unserem Beitrag.

Bei der Sprachreflexion in mehrsprachigen Lerngruppen können Unsicherheiten der Lehrpersonen, Irritationen der Schülerinnen und Schüler und die Unvorhersehbarkeit des Verlaufs eine Rolle spielen. In diesem Sinne gehen wir der Frage nach, inwiefern Ungewissheit eine Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist. Wir analysieren hierfür einen schülerinitiierten Sprachvergleich und rekonstruieren, inwiefern Ungewissheit (auf Schüler- und Lehrerseite) vorhanden ist, wie sie sich zeigt, wie sie die Interaktion beeinflusst und ob bzw. wie sie für Sprachreflexion genutzt wird. Sprachvergleiche werden in der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Möglichkeit verstanden, eine „Awareness of Language“ (vgl. Hawkins 1984) zu entwickeln. Das Konzept begründet das Anliegen, alle sprachlichen Erfahrungen einer Lerngruppe für sprachliche Bildung zu nutzen und dadurch Sprachaufmerksamkeit zu entwickeln. Hawkins nimmt eine pädagogische Perspektive ein, die sich auf fruchtbare Momente im Unterricht richtet: „We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristic of language [...]. Above all we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun“ (ebd.: 6). Solche fruchtbaren Momente werden möglich in einer Interaktionssituation, in der sprachliches Wissen eingebracht, offene Fragen gestellt, Irritationen aufgegriffen und alle Beteiligten in das kokonstruktive Nachdenken über Sprache einbezogen werden. Ausgehend von unseren Überlegungen zu Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik analysieren wir im Folgenden eine Unterrichtssituation, in der eine Irritation auf Schülerseite zu einem Sprachvergleich führt.

3 Ethnografische Analyse einer Sequenz aus einer Internationalen Vorbereitungsklasse

Simone Plöger hat die Situation neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler an der Stadteilschule (STS) Waldhügel⁴ untersucht. Um die Sprachbildungsangebote der Schule einerseits und die Sprachbildungsprozesse ausgewählter Fokusschülerinnen und -schüler andererseits begleiten zu können, wurde ein mehrsprachigkeitsorientierter, ethnografischer Forschungsansatz gewählt (vgl. Panagiotopoulou 2017). Die Datenerhebung umfasste teilnehmende Beobachtungen, informelle Gespräche und leitfadengestützte Experteninterviews. Im Rahmen des Beitrags beziehen wir uns vor allem auf die teilnehmenden Beobachtungen und fokussieren dabei auf eine Sequenz, in der es zu einem schülerinitiierten Sprachvergleich kommt. Wir gehen der Frage nach, wie die Unterrichtsinteraktion dadurch beeinflusst wird, dass der Schüler auf ein Problem aufmerksam macht, das die Lehrerin nicht sieht. Das Durchführen von Sprachvergleichen ist Hawkins (1984) zufolge ein didaktisches Kernelement der Sprachreflexion (ebd.: 5), und es spielt in aktuellen Überlegungen und Untersuchungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik eine wichtige Rolle (vgl. Fürstenau et al. 2020; Ticheloven et al. 2020; Bredthauer 2019; Müller & Szczepaniak 2019).

Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht es, an den „Erfahrungsräumen der Untersuchten“ (Beuchling 2015: 22) teilzuhaben und „dadurch auch sprachlich – unter anderem in Verständigungsprozesse – involviert“ zu sein (Panagiotopoulou 2017: 235). Dadurch können Routinen erfasst und Deutungsmuster nachvollzogen werden, die in Interviews nicht erfragt werden können, weil internalisierte Abläufe den Beteiligten nicht immer bewusst sind oder nicht versprachlicht werden (Rosenthal 2015: 113). Außerdem wird durch die teilnehmende Beobachtung ethnografisches Wissen akkumuliert, das in der Analyse der Daten hilft, diese einzuordnen und im Gesamtzusammenhang der komplexen Datengrundlage zu verstehen. Die Internationale Vorbereitungsklasse (IVK) wurde über ein Jahr hinweg wöchentlich begleitet. Die Dokumentation aller Beobachtungen erfolgte in Form von Beobachtungsprotokollen, die auf der Grundlage von Mitschriften unmittelbar im Anschluss an die Schulbesuche mit dem Anspruch an dichte Beschreibung (vgl. Geertz 1983) erstellt wurden.

Die Auswertung der Daten erfolgte parallel zur Datenerhebung, sodass im Sinne des *theoretical sampling* der Grounded Theory (vgl. Corbin & Strauss 2015) die fortlaufende Datenerhebung durch Erkenntnisse der Datenauswertung geprägt war. Bei der Datenerhebung und innerhalb der Daten wurde auf vergleichbare Situationen und Sequenzen geachtet, so z. B. mit Blick auf die Nutzung mehrsprachiger Ressourcen und speziell auf die Durchführung von Sprachvergleichen. Der Reflexiven Grounded Theory (Breuer et al. 2019: 270) entsprechend wurde das Phänomen „Einbezug mehrsprachiger Ressourcen“ *dimensionalisiert*; der Code „Sprachvergleiche“ ist eine von mehreren Dimensionen⁵. Beim axialen Kodieren wurde ein besonderes Augenmerk auf die Bedin-

4 Alle Namen sind Pseudonyme.

5 Andere Dimensionen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit waren „Übersetzungen“, „Imitation der Herkunftssprachen“, „Interesse für andere Sprachen“ und „Nutzung sprachlicher Ressourcen mehrsprachiger Pädagoginnen“ (zum letzten Code vgl. Plöger & Putjata

gungen, Handlungsstrategien und Konsequenzen des Sprachvergleichs als „fruchtbarer Moment“ gelegt. Mit Blick auf die Bedingungen von Sprachvergleichen fiel auf, dass diese in der Regel durch Fragen der Lehrperson (Wie heißt das in deiner Sprache? Funktioniert das in deiner Sprache auch so?) ausgelöst wurden. Demgegenüber analysieren wir im vorliegenden Beitrag eine Unterrichtssituation, in der ein Schüler den Sprachvergleich initiiert und in der die Lehrerin daraufhin einen unvorhergesehenen Gesprächsverlauf zulässt. Als Ergebnis der ethnografischen Begleitung der IVK wissen wir, dass es sich um eine außergewöhnliche Situation handelt und dass die Unterrichtsroutine der IVK keineswegs durch einen routinisierten Einbezug von Mehrsprachigkeit geprägt ist. Dies äußert sich z. B. in Sprechverböten der Herkunftssprachen, was ein kurzer Einblick in eine typische Unterrichtssituation im Englischunterricht⁶ verdeutlichen soll. Es geht um Possessivartikel, und die Lehrerin, Frau Berger, nennt auf Deutsch Kombinationen aus je einem Possessivartikel und einem Substantiv, die die Schülerinnen und Schüler ins Englische übersetzen sollen:

Bei der Kombination „ihre Flaschen“ fragt die Lehrerin: „Was heißt Flasche?“ Niemand weiß es und sie sagt: „Bottle“. Samira fragt laut: „Was?“ und macht dabei große Augen. Als sie auf Arabisch etwas zu ihrer Nachbarin sagt, ermahnt sie die Lehrerin: „Hör auf, Arabisch zu sprechen.“ (Beobachtungsprotokoll IVK 24.10.2018)

Wir wissen nicht, was Samira auf Arabisch zu ihrer Nachbarin sagt oder sagen will, ihre Nachfrage und großen Augen deuten jedoch an, dass sie über etwas erstaunt oder irritiert ist. Die Unterrichtsinteraktion wird hier aber nicht für ihre mögliche Irritation geöffnet. Das Gespräch darüber wird unterbunden, nicht nur auf Arabisch, sondern gänzlich, da sich die Lehrerin dem (vermutlich) geplanten Unterrichtsverlauf widmet. Dabei ist das Thema Possessivartikel höchst komplex und geeignet, unterschiedliche Funktionsweisen durch Sprachvergleiche zu erschließen.⁷

Auch die Situation, die wir im Folgenden analysieren, wurde im Englischunterricht bei Frau Berger beobachtet. Der Schüler Fettah, der 14 Jahre alt ist, aus dem Irak kommt und Arabisch spricht, fragt nach deutschen Verwandtschaftsbezeichnungen und äußert seine Beobachtung, dass diese im Arabischen anders konzeptualisiert werden.

Im Englischunterricht liest die Lehrerin mit der Klasse einen englischsprachigen Text. Sie liest ihn laut vor und bittet die Schüler*innen mit dem Zeigefinger die Wörter zu verfolgen. Zwischendurch unterbricht sie das Vorlesen und fragt nach der Bedeutung einiger Wörter im Deutschen. Dann liest sie weiter. Als sie das Wort „cousin“ liest, ruft Fettah „Stopp!“ und fragt, was „cousin“ heiÙe. Die Lehrerin sagt: „Cousine“ (im Text wird über eine Person mit weiblichem Namen gesprochen) und Fettah erzählt: „Gestern ich lese das und sage meine Mutter, das heißt Cousine!“ Die Lehrerin sagt, dass es richtig sei und fragt, was es auf Arabisch heiÙe. Fettah und Abidin diskutieren kurz auf

2019). Unter diese Codes fielen jedoch vergleichsweise weniger codierte Sequenzen (zwischen 6 und 9) als unter den Code „Sprachvergleiche“ (20 codierte Sequenzen).

6 Die IVK-Lehrerin unterrichtet viermal die Woche Deutsch und einmal die Woche Englisch.

7 Beispielhaft für die Komplexität sei hier auf die Unterschiede im Deutschen, Englischen und Französischen verwiesen: Während sich der Possessivartikel im Französischen nach dem Geschlecht des Nomens richtet, richtet er sich im Englischen nach dem Geschlecht des Besitzers oder der Besitzerin. Im Deutschen hingegen muss der Possessivartikel sowohl an Besitzerin oder Besitzer als auch an das Nomen angeglichen werden.

Arabisch und einigen sich auf ein Wort. Dann fragt Fettah, was „die Schwester von Mutter“ sei. Die Lehrerin sagt „aunt“. Fettah fragt: „Und auf Deutsch?“ „Tante!“ „Und Schwester von Vater?“ „Auch Tante!“ Fettah sagt, dass das auf Arabisch anders sei und die Lehrerin sagt, dass das interessant sei. Sie fragt Haias, wie es auf Kurdisch sei und er sagt: „Ja auch“. Fettah sagt die arabischen Wörter und die Lehrerin sagt: „Okay.“ Dann liest sie weiter den englischen Text vor. (Beobachtungsprotokoll IVK 25.06.2018)

Zu Beginn der Sequenz liest die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern einen englischsprachigen Text vor, den diese parallel vor sich liegen haben und mit dem Zeigefinger verfolgen sollen. Dann passiert etwas Unerwartetes: eine abrupte Unterbrechung durch den Schüler Fettah. Er ruft laut „Stopp!“, weil er wissen will, was „cousin“ auf Deutsch heißt. Jetzt sichert nicht mehr die Lehrerin das Textverständnis der Schülerinnen und Schüler, sondern Fettah selbst will etwas verstehen, und zwar an einer von ihm bestimmten Stelle. Die Lehrerin lässt Fettahs Unterbrechung zu und beantwortet ihm seine Frage, erkennt sie dadurch als wichtig an und legitimiert auch die Art und Weise der Unterbrechung. Es wird deutlich, dass die Lehrerin etwas bestätigt, was Fettah sich schon gedacht hat: Im Gespräch mit seiner Mutter habe er am Vortag ‚cousin‘ mit ‚Cousine‘ übersetzt. Vielleicht hat er mit seiner Mutter über die Richtigkeit der Übersetzung kontrovers diskutiert. Es könnte Fettah nicht nur um eine Übersetzungsfrage, sondern möglicherweise um einen aufscheinenden Widerspruch (Bähr et al. 2016: 3) zu bisherigen Annahmen gehen. Im weiteren Verlauf wird nämlich deutlich, dass es im Arabischen – anders als im Deutschen – nicht nur eine Übersetzungsmöglichkeit gibt und dass Fettah dieser Unterschied beschäftigt. Die Lehrerin beantwortet nicht nur die Frage, sondern fragt auch nach der arabischen Übersetzung. Sie öffnet den Unterricht also für das sprachliche Wissen des Schülers, was gleichzeitig die Öffnung für etwas bedeutet, worüber sie selbst keine Kontrolle hat. Sie kann nicht beurteilen, ob die Übersetzungen ins Arabische richtig oder falsch sind.

Für Fettah scheint es Aushandlungsbedarf darüber zu geben, was Cousine auf Arabisch heißt. Er setzt die Möglichkeit, etwas auf Arabisch zu besprechen, ungefragt durch und schafft eine Situation, die den Beobachtungen zufolge alles andere als selbstverständlich ist. Er hat nicht wissen können, ob die Lehrerin das Gespräch mit dem Mitschüler auf Arabisch akzeptieren oder unterbinden würde, nimmt also eine ungewohnte Rolle ein und schafft eine Situation mit ungewissem Ausgang. Anders als sonst lässt die Lehrerin zwei Schülern Raum und Zeit zum Austausch auf Arabisch, obwohl sie sie nicht versteht.

Im Interview erklärt Frau Berger: „Also normalerweise mag ich das gerne, wenn die sich gegenseitig mal schnell mal Übersetzungen zurufen, aber wenn Hafza und Batin da am Plaudern sind [...]“ (Interview 28.08.2018). Sie scheint es schwer auszuhalten, wenn die Schülerinnen und Schüler länger in ihren Herkunftssprachen sprechen. Das ist anders, wenn kurz etwas benannt wird, wonach sie selbst gefragt hat (Was heißt das auf Arabisch?). Die Lehrerin heißt es gut, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen „mal schnell“ mit Übersetzungen helfen. Sie beschreibt hier eine aus ihrer Sicht überschaubare Situation, in der die Übersetzung dem von ihr geplanten Unterrichtsablauf zuträglich ist. Gespräche, die darüber hinausgehen und sich ihrer Kontrolle entziehen, unterbindet die Lehrerin normalerweise, wie sich auch in der oben vorgestellten Sequenz mit der Schülerin Samira zeigt. Im Interview leitet die Kon-

junktion „aber“ diesen Kontrast ein („Übersetzungen“ versus „Plaudern“). Die Lehrerin scheint zu vermuten, dass ein länger andauernder Austausch in den Herkunftssprachen nicht unterrichtsbezogen sein könnte.

In der analysierten Sequenz geht das schnelle Übersetzen in ein etwas längeres Gespräch auf Arabisch über, wodurch im Unterricht eine ungewohnte Öffnung für Mehrsprachigkeit stattfindet. Fettah tauscht sich mit einem arabischsprachigen Mitschüler (vermutlich) darüber aus, was Cousine auf Arabisch bedeutet und nennt im Anschluss ein Wort auf Arabisch. Seine weiteren Äußerungen zeigen, dass er durch das Gespräch auf Arabisch ins Nachdenken gekommen ist und das Gespräch Fragen aufgeworfen hat. Fettah und sein Mitschüler scheinen nicht nur über die Übersetzung eines Wortes, sondern über verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten gesprochen zu haben. Denn Fettahs nächste Frage bezieht sich auf die Unterschiede zwischen Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen: Er fragt nach der Bezeichnung der „Schwester von Mutter“. Diese Frage hat nichts mit dem Text, den die Lehrerin auf Englisch vorgelesen hat, zu tun. Fettah übernimmt also die Lenkung des Unterrichtsgesprächs und bestimmt den Gegenstand. Das lässt die Lehrerin zu, obwohl das Gespräch in eine Richtung geht, die sie nicht geplant hat und nicht vorhersehen kann. Als Fettah erfährt, dass die Schwester der Mutter auf Englisch „aunt“ und auf Deutsch „Tante“ heißt, kommt er zum Knackpunkt seiner Überlegungen und fragt, wie man die Schwester des Vaters nennt. Erneut fragt der Schüler, weil er etwas wissen möchte – und nicht die Lehrerin, weil sie etwas vermitteln möchte. Außerdem möchte der Schüler eine theoretische Annahme, die er durch den Sprachvergleich entwickelt hat, weiterverfolgen und lenkt die Interaktion zielgerichtet. Als Fettah erfährt, dass im Deutschen sowohl die Schwester der Mutter als auch die des Vaters „Tante“ genannt wird, stellt er fest, dass dies im Arabischen anders sei. Er führt einen Sprachvergleich auf semantischer Ebene durch: Im Arabischen gibt es zwei Wörter für das deutsche Wort „Tante“, die in ihrer Bedeutung verschieden sind, da im Arabischen zwischen den Tanten mütterlicher- und väterlicherseits unterschieden wird.

Der Sprachvergleich basiert auf Fettahs lebensweltlich erworbenem sprachlichen Wissen und wird unserer Interpretation zufolge durch zwei Momente des Handelns der Lehrperson im Unterricht ermöglicht: Erstens erhält Fettah zunächst Gelegenheit, seine Fragen mit einem Mitschüler auf Arabisch zu besprechen. Die Lehrerin lässt ausnahmsweise ein längeres Gespräch in einer Sprache, die sie selbst nicht versteht, zu und schafft dadurch eine für alle Beteiligten ungewohnte – und deshalb mit Ungewissheit verbundene – Situation. Fettahs anschließende Fragen deuten darauf hin, dass die Lehrerin dadurch Sprachreflexion ermöglicht. Und zweitens lässt die Lehrerin es im Anschluss zu, dass Fettah den Unterrichtsablauf lenkt und Fragen aufwirft, die sie selbst gar nicht hat. Die Lehrerin, die weder weiß, worüber Fettah mit seinem Mitschüler gesprochen hat, noch worauf er mit seinen Fragen hinauswill, lässt Ungewissheit zu und ermöglicht dadurch einen fruchtbaren Moment des Sprachvergleichs, der Fettah zu einer neuen Erkenntnis führt (vgl. Copei 1930/1966: 17). Fettah kann den Sprachvergleich im Unterrichtsgespräch entwickeln, weil die Lehrerin den schülerinitiierten thematischen Gang nicht verschließt, sondern offenhält.

Wir fassen zusammen: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Sprachen (Englisch, Deutsch, Arabisch) löst bei dem Schüler Fettah die Infragestellung eines vertrau-

ten Deutungsmusters aus. Anlass dafür ist die unterschiedliche Konzeptualisierung von Verwandtschaftsbeziehungen. Diese kann der Schüler sich im Rahmen der Englischstunde durch Sprachreflexion erschließen, weil die Lehrerin seine Denkprozesse trotz Ungewissheit zulässt und unterstützt. In der Situation zeigt sich also das Potential des Sich-Einlassens auf das – von der Lehrerin nicht geteilte – sprachliche Wissen der Schülerinnen und Schüler für Sprachreflexion und sprachliches Lernen.

Das Potential für Sprachreflexion wird allerdings nicht ausgeschöpft. Durch Nachfragen hätte die Lehrerin den Vergleichsgegenstand auf metasprachlicher Ebene für alle in der Lerngruppe gewinnbringend thematisieren können. Zwar fragt sie einen weiteren Mitschüler nach dem Kurdischen, fährt dann aber mit dem Englischunterricht fort. Auch ohne viel Wissen über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler hätte sie in der Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin den von Schülerseite angestoßenen Sprachvergleich weiterführen und dabei das sprachliche Wissen aller Beteiligten zusammenführen können; das tut sie nicht. Dadurch erfolgt eine Schließung des durch die fruchtbaren Momente ausgelösten Reflexionsprozesses. Aber immerhin erlaubt sie im Unterricht die Aushandlung unter zwei Schülern in einer Sprache, die sie nicht versteht, was bereits als Öffnung für Mehrsprachigkeit gesehen werden kann.

4 Diskussion

Wir diskutieren nun unsere Ergebnisse entlang der drei aufgeworfenen Perspektiven auf Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. Kap. 2):

1. Unsicherheiten auf Seiten der Lehrpersonen: In der analysierten Sequenz zeigt ein Schüler Wissen über die arabische Sprache, das die Lehrerin nicht besitzt. Aus der Forschung zu Überzeugungen und Handlungsansätzen im Umgang mit Mehrsprachigkeit wissen wir, dass Unwissen und Unsicherheit für Lehrpersonen Gründe dafür sind, Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht zu berücksichtigen. In unserem Beispiel findet eine unübliche Öffnung für Mehrsprachigkeit statt: Dadurch, dass die Lehrerin dem Schüler Raum und Zeit gibt, seine Fragen mit einem Mitschüler auf Arabisch zu klären, kann der Schüler seinen Denkprozessen nachgehen und seine Beobachtungen besprechen. Die Lehrerin überlässt dem Schüler für kurze Zeit die Unterrichtsführung. Dadurch entsteht eine ungewohnte Unterrichtssituation, in der die Lehrperson keinen Wissensvorsprung hat und die arabischsprachige Diskussion zwischen den Schülerinnen und Schülern zulässt, obwohl dies mit einem ungewissen Ausgang verbunden ist. Als der Schüler dann aber den Sprachvergleich auf Deutsch erklärt, greift die Lehrerin ihn im Unterrichtsgespräch nicht auf. Zwar fragt sie einen weiteren Schüler nach der Funktionsweise von Verwandtschaftsbeziehungen im Kurdischen, führt dann aber den Englischunterricht fort, anstatt die Fragen des Schülers als Anlass für eine Sprachreflexion im Plenum zu nutzen.

2. Irritationen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler: In der analysierten Sequenz zeigt ein Schüler seine Irritation über die deutschen Begriffe „Cousine“ und „Tante“. Er stellt ein vertrautes Deutungsmuster und seine Normalitätserwartung, dass zwischen Cousinen und Tanten mütterlicher- und väterlicherseits unterschieden wird, offen in Frage und lässt die Klasse an seiner Infragestellung teilhaben. Indem er Fragen stellt,

Sprachen vergleicht und mit einem Mitschüler auf Arabisch diskutiert, löst er einen fruchtbaren Moment aus. Obwohl er weiß, dass im Unterricht Deutsch gesprochen werden soll, setzt er das Gespräch auf Arabisch ungefragt durch. Für ihn ist die Situation also nicht nur durch sprachliche Irritationen, sondern auch durch Ungewissheit in Bezug auf die Reaktionen der Lehrperson und den Fortgang der Interaktion geprägt.

3. *Die Unvorhersehbarkeit der Unterrichtsinteraktion:* Die Nutzung des Potentials solch fruchtbarer Momente hängt vom Verlauf der Unterrichtsinteraktion ab und davon, ob Irritationen und Ungewissheit produktiv aufgegriffen oder verschlossen werden. In der Sequenz stellt der Schüler eine *echte* Frage, weil er etwas wissen möchte – nicht, weil die Lehrerin etwas vermitteln will. Dadurch kommt es zu einem Unterrichtsverlauf, den die Lehrperson so nicht vorgesehen hat. Die Öffnung des Unterrichts durch das Aufgreifen von nicht geteilten Erfahrungen, unbeantworteten Fragen und Infragestellungen selbstverständlicher Deutungsmuster kann, wie wir gezeigt haben, sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für die Lehrperson mit Ungewissheit einhergehen. Ein offener Umgang mit Ungewissheit bietet das Potential, dass die Schülerinnen und Schüler durch Aushandlungsprozesse zu einem intensiven Nachdenken über Sprache(n) und damit zu Sprachreflexion angeregt werden. In der analysierten Sequenz ist der Sprachvergleich des Schülers nur möglich, weil die Lehrerin seine Fragen und das Gespräch auf Arabisch zulässt und nicht verschließt. Durch eine Öffnung des Sprachvergleichs für *alle* Schülerinnen und Schüler hätte die gesamte Lerngruppe die Möglichkeit erhalten können, gemeinsam über die Funktionsweisen von Verwandtschaftsbezeichnungen in verschiedenen Sprachen zu reflektieren.

5 Ausblick: Ungewissheit als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik

In unserem Beitrag haben wir Ungewissheit – auf Seiten der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler sowie in der Interaktion – als Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachtet, weil sprachliche Irritationen auftreten können und alle Beteiligten ungewohnte und ungewisse Unterrichtsinteraktionen aushalten (lernen) müssen. Lehrpersonen stehen vor der Aufgabe, Offenheit und Sensibilität für eigene Unsicherheiten, aber auch für Irritationen und Unsicherheiten der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Welche Implikationen ergeben sich daraus für die Lehrerbildung?

Ausgehend von Hawkins' (1984) Konzept der *Awareness of Language* betrachten wir Sprachreflexion als ein Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Dabei geht es nicht darum, einzelne Schülerinnen und Schüler als spezielle Zielgruppe anzusprechen, sondern vielmehr, die gemeinsame Sprachreflexion in der Lerngruppe anzuregen (vgl. Fürstenau et al. 2020). Dieser Anspruch ist mit Herausforderungen, aber auch Potentialen in ungewissen, offenen Situationen verbunden: Lehrperson und Schülerinnen und Schüler finden gemeinsam Antworten auf offene Fragen, können Neues entdecken, können auch feststellen, was sie nicht wissen und Neugier auf Sprachen entwickeln. So kann Lehren und Lernen beidseitig werden. Da die sprachlichen Erfahrungen in mehrsprachigen Lerngruppen vielfältig sind, wird Ungewissheit immer eine Dimension der Mehrsprachigkeitsdidaktik bleiben.

Es ist immer noch nicht selbstverständlich, dass Lehrpersonen überhaupt wissen, wie viele und welche Sprachen ihre Schülerinnen und Schüler alltäglich gebrauchen, welche Bedeutung eine Sprache für sie hat und welche Erfahrungen sie möglicherweise mit sprachlicher Diskriminierung gemacht haben. Die Lehrerbildung kann für die Erfahrungen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sensibilisieren und (angehende) Lehrpersonen dabei unterstützen, eine fragende Haltung zu entwickeln. Für Lehrpersonen ist es oft nicht einfach einzuschätzen, welches sprachliche Wissen Schülerinnen und Schüler im Unterricht überhaupt einbringen können oder möchten. Zuordnungen von Schülerinnen und Schülern zu Sprachgruppen, mit denen sie in der Schule nicht identifiziert werden möchten, können ausgrenzend wirken (*Othering*) und Ausdruck von Unsicherheit und Unwissen auf Seiten der Lehrperson sein (vgl. Fürstenau & Brizic 2022). Wenn Lehrpersonen jedoch ein Problembewusstsein für die Vielfalt und Problematik mehrsprachiger Erfahrungen entwickeln, können sie Angebote machen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen und Sprache gemeinsam zu reflektieren. Aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie sollten Lehrpersonen in der Ausbildung außerdem ganz allgemein darin unterstützt werden, eine „Ungewissheitstoleranz“ zu entwickeln, damit sie nicht-planbare Situationen als „Herausforderung“, und nicht als „Bedrohung“, wahrnehmen (Dalbert & Radant 2010: 2).

Lehrpersonen wissen i. d. R. nicht viel über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler. Die analysierte Unterrichtssituation zeigt aber, dass umfassendes Wissen über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler auf Seiten der Lehrperson keine Voraussetzung dafür ist, Sprachvergleiche in mehrsprachigen Lerngruppen durchzuführen. Auch ohne viel Wissen über die eingebrachten Sprachen können Lehrpersonen in der Rolle der Moderatorin und Lernbegleiterin schüler- oder lehrerinitiierte Sprachvergleiche weiterführen und dabei das sprachliche Wissen aller Beteiligten zusammenführen. Selbstverständlich ist es im Sinne einer ritualisierten Mehrsprachigkeitsdidaktik hilfreich, wenn die Lehrperson etwas über die Sprachen der Schülerinnen und Schüler weiß und über grundlegende Kenntnisse zu Sprachstrukturen und -systemen verfügt. Ein solches Wissen ermöglicht ihr zum Beispiel, nicht nur spontane, sondern auch geplante Sprachvergleiche durchzuführen (vgl. Fürstenau et al. 2020; Müller & Szczepaniak 2019). Basil Schaders Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen (2000/2012) enthält z. B. ein Unterrichtsvorhaben zum Thema Verwandtschaftsbezeichnungen mit sprachlichem, kulturellem und historischem Kontextwissen, das Fragen des Schülers aus der in diesem Beitrag analysierten Sequenz vertieft.

Mehrsprachigkeitsdidaktik zeichnet sich u. a. durch Interesse an Neuem, Wertschätzung, Offenheit und Fehlertoleranz aus. Wenn Lehrpersonen damit immer wieder gute Erfahrungen machen, entwickeln sie im Umgang mit den Sprachen der Schülerinnen und Schüler so etwas wie Ungewissheitstoleranz (Fürstenau 2017: 52); darauf verweisen z. B. Erkenntnisse aus dem Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekt „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung, MIKS“ (vgl. Fürstenau et al. 2020; Lange 2019). Lehrpersonen können die Erfahrung machen, dass Momente der Irritation und Ungewissheit zu fruchtbaren Momenten führen. Sie vertrauen zusehends auf das Wissen und die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, um kokonstruktives sprachliches Lernen zu unterstützen. Lehrpersonen, die das Wissen und die Erfahrungen in mehrsprachigen Lerngruppen regelmäßig produktiv zu nutzen

suchen, können ein Erfahrungswissen entwickeln, das zu einem professionelleren Handeln im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik und im Umgang mit Ungewissheit führt.

Autorenangaben

Simone Plöger, M. Ed.
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
simone.ploeger@uni-hamburg.de
Ansprechpartnerin

Prof. Dr. Sara Fürstenau
Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
sara.fuerstenau@uni-hamburg.de

Literaturverzeichnis

- Bailey, Elizabeth/Marsden, Emma (2017): Teachers' Views on Recognising and Using Home Languages in Predominantly Monolingual Primary Schools. In: *Language and Education*, Jg. 31/H. 4, S. 283-306.
- Bähr, Ingrid/Bechthold, Alexander/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2016): Ungewissheit und Irritation im Bildungsprozess. Didaktische Forschungen im Fachkontext von Biologie, Theater, Kunst und Sport. In: Menthe, Jürgen/Höttecke, Dietmar/Zabka, Thomas/ Hammann, Marcus/Rothgangel, Martin (Hrsg.): *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster: Waxmann, S. 41-68.
- Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: dies. (Hrsg.): *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken*. Wiesbaden: Springer, S. 3-39.
- Beuchling, Olaf (2015): Partizipation als Forschungsmodus: Aus der Praxis des teilnehmenden Beobachtens. In: *International Dialogues on Education: Past and Present*, Jg. 2/H. 1, S. 6-25
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche in hyperdivers-mehrsprachigen Klassen: Schüler*innen als Expert*innen. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Jg. 62, S. 5-18.
- Bredthauer, Stefanie/Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>.
- Breuer, Franz/Muckel, Petra/Dieris, Barbara (2019): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Copei, Friedrich (1930/1966): *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. 8. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4. Aufl. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Dalbert, Claudia/Radant, Matthias (2010): Ungewissheitstoleranz bei Lehrkräften. In: *Journal für LehrerInnenbildung*, Jg. 10/H. 2, S. 53-57.
- Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike (2018): „Hier aber wollen wir alle Deutsch lernen“ – Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, Jg. 93, S. 107-126.

- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Sprache – Rassismus – Professionalität, 2. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- Fürstenau, Sara (2017): Unterrichtsentwicklung in Zeiten der Neuzuwanderung. In: McElvany, Nele/Jungermann, Anja/Bos, Wilfried/Holtappels, Heinz G. (Hrsg.): Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung. Münster: Waxmann, S. 41-56.
- Fürstenau, Sara/Brizić, Katharina (2022): Inequality, Hierarchy, Pedagogical Uncertainty: Rromani in the Multilingual Classroom and Participatory Transfer in Teacher Training. In: Language and Education, Jg. 36/Special Issue "Multilingual Practices in Teacher Education" (submitted).
- Fürstenau, Sara/Çelik, Yağmur/Plöger, Simone (2020): Language comparison as an inclusive translanguaging strategy. Analysis of a multilingual teaching situation in a German primary school classroom. In: Panagiotopoulou, Julie A./Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (Hrsg.): Inclusion, Education, and Translanguaging: How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Wiesbaden: Springer VS, S. 145-162.
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2018): Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Wie Praktiken der Mehrsprachigkeit für das Lernen genutzt werden können. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 214-230.
- Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gilham, Polly/Fürstenau, Sara (2020): The relationship between primary school teachers' language experience and their interactions with migration-related multilingualism at school. In: Language and Education, Jg. 34/H. 1, S. 36-50.
- Gürsoy, Erkan (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Universität Duisburg-Essen: Stiftung Meracator/proDaZ, online: <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>.
- Hammer, Svenja/Fischer, Nele/Koch-Priewe, Barbara (2016): Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Koch-Priewe, Barbara/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Qualifizierung für sprachliche Bildung: Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. Die deutsche Schule, 13. Münster: Waxmann, S. 147-171.
- Hawkins, Eric (1984): Awareness of language. Cambridge: University Press.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, Andras (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 215-235.
- Lange, Imke (2019): MIKS – ein inklusives Professionalisierungs- und Schulentwicklungskonzept im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online: DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.20>.
- Lange, Sarah Désirée/Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10/H. 1, S. 43-60, online: <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>.
- Michalik, Kerstin (2016): Philosophische Gespräche im Unterricht. Bildungstheoretische Grundlagen und empirische Befunde. In: Uhlig, Bettina/Duncker, Ludwig (Hrsg.): Fragen –

- Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern. München: kopaed, S. 115-131.
- Michalik, Kerstin (2018): Ungewissheit als Herausforderung und Chance – Perspektiven von Lehrerinnen und Kindern auf das philosophische Gespräch. In: de Boer, Heike/Michalik, Kerstin (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen: Barbara Budrich, S. 175-187.
- Müller, Astrid/Szczepaniak, Renata (Hrsg.) (2019): Sprachen vergleichen. Praxis Deutsch Jg. 46/ H. 278.
- Panagiotopoulou, Argyro (2017): Ethnographische Zugänge zur Erforschung von Mehrsprachigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 235-248.
- Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (2018): Muster von Schließungen im Unterricht. Über fruchtbare Momente in Lernprozessen und wie sie unerkannt verstreichen. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-52.
- Peukert, Helmut (1998): Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: Meyer, Meinert A./ Reinartz, Andrea (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich, S. 17-29.
- Plöger, Simone (i. V.): Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnographische Studie im Sekundarschulbereich. Diss. Hamburg: Universität Hamburg.
- Plöger, Simone/Putjata, Galina (2019): Embracing multilingualism in school through multilingual educational staff: Insights into the interplay of policies and practices. In: Seals, Corinne/Olsen-Reeder, Vini (Hrsg.): Embracing Multilingualism across Educational Contexts. Vitoria University Press, S. 214-244.
- Schader, Basil (2000/2012): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Ticheloven, Anouk/Schwenke-Lam, Trang/Fürstenau, Sara (2020): Multilingual teaching practices in German primary classrooms: language comparisons. In: Kirsch, Claudine/Duarte, Joana (Hrsg.): Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education. Abington: Routledge, Taylor & Francis Group, S. 34-51.