



Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht – Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und Ziele am sogenannten dritten Ort. Einführung in den Themenschwerpunkt

Sarah Dietrich-Grappin, Ingrid Gogolin & Irina Usanova

Dass die neuen Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache eine „plurilinguale und interkulturelle Diskurskompetenz“ (KMK 2023: 6) als übergeordnete Zielkompetenz setzen, ist durchaus bemerkenswert: erstens, weil erstmals in der Geschichte der Fachpräambeln für den fremdsprachlichen Unterricht der Mehrsprachigkeits- und der Kompetenzbegriff eine Verbindung eingehen; zweitens, weil nun auch eine Form von Mehrsprachigkeit adressiert wird, die nicht aus dem Fach und Bildungssystem heraus entsteht. Plurilinguale Kompetenz wird als Lernvoraussetzung gefasst, die aufgrund von „Erfahrungen mit unterschiedlichen Registern, Dialekten, Herkunftssprachen“ (ebd.) bereits vorhanden und durch die im Unterricht vermittelte(n) Fremdsprache(n) noch auszubauen sei. Auf Herkunftssprachen geht das Dokument eingangs unter Bezugnahme auf die „Heterogenität der Schülerinnen und Schüler“ und ihren „sozialen und kulturellen Hintergrund“ (ebd.: 3) ein. Während Heterogenität zunächst noch als Herausforderung für den individuellen Bildungserfolg im Sinne der Standarderreicherung anklingt (vgl. ebd.), sind Herkunftssprachen im weiteren

Dietrich-Grappin, Sarah; Gogolin, Ingrid & Usanova, Irina (2024):
Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht – Voraussetzungen, Lerngelegenheiten und Ziele
am sogenannten dritten Ort. Einführung in den Themenschwerpunkt.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 2, 1–20.

<https://doi.org/10.48694/zif.4007>

Dokument ausschließlich als Ressource markiert (diskursive und kommunikative Mittel, Strategien, Lexikogrammatik, soziolinguistisches und -kulturelles Wissen, vgl. ebd.: 7). Dabei wird herkunftssprachliches Vorwissen meist sprachlich (Standards zu Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz, vgl. ebd.: 12–16 und 23–25; Dietrich-Grappin 2024: 83–86), seltener kulturell gefasst (Standards zu Mediation/Sprachmittlung, interkulturelle Kompetenz, vgl. KMK 2023: 17–18 und 20–21). Diese neue bildungspolitische Entwicklung in Deutschland, die ihren Ausgang auf europäischer Ebene nahm (vgl. Council of Europe 2018; Dietrich-Grappin 2024), wirft nicht nur hierzulande die Frage nach dem Verhältnis von Fremdsprachenunterricht (FSU) und Migration auf, der wir im Rahmen des vorgelegten Themenschwerpunkts nachgehen möchten. Im Folgenden stellen wir definitorische Überlegungen zum Schwerpunktthema (Kap. 1) und das Spektrum bisheriger Forschungszugänge vor, das sich in die empirische Kompetenz- und Einstellungsforschung aus der Perspektive der Lernenden (Kap. 2), Einstellungsforschung zur Lehrperspektive (Kap. 3) sowie Beiträge zur Weiterentwicklung von Unterrichtsmaterial (Kap. 4) und zur Diskussion von Lern- und Bildungszielen (Kap. 5) gliedert. Die Beiträge dieses Themenhefts sind jeweils einem Forschungszugang zugeordnet und werden am Ende eines Abschnitts vorgestellt.

1 Migrationssensibler Fremdsprachenunterricht: Herkunftssprachen und der ‚dritte Ort‘ als Bezugspunkte

Der Themenschwerpunkt widmet sich einer Vorstellung von FSU und Fremdsprachenforschung, die in besonderer Weise auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit Rücksicht nimmt. Mit dem Konstrukt „migrationssensibler Fremdsprachenunterricht“ wirft bereits Hohwiler (2017: 5) die Frage auf, „wie die Fremdsprachen ihren Teil zur Sprachbildung gestalten sollen“. Die Begriffsprägung weist somit große Affinität zum Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ auf (Gogolin/Dirim/Klinger/Lange/Lengyel/Michel/Neumann/Reich/Roth/Schwippert 2011). Dieses Konzept beruht auf Analysen zur Frage nach den Hürden zum Erreichen von Bildungsgerechtigkeit, die für Lernende mit Migrationsgeschichte im Bildungssystem selbst aufgestellt sind. Zu den Resultaten der Analysen gehört, dass Diskrepanzen zwischen sprachlichen Lebensbedingungen und individuellem Sprachvermögen einerseits sowie dem sprachlichen Angebot der Schule bzw. des Unterrichts andererseits bestehen. Anschließend an allgemeine Erkenntnisse über Entwicklung und Lernen (vgl. Gold 2015) ist das Aufgreifen von Vorwissen und Erfahrungen eine Voraussetzung *sine qua non* für Bildungserfolg. Daher sind die mitgebrachten individuellen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten die Grundlage für den weiteren Ausbau sprachlichen Wissens und Könnens, der durch Unterricht angeleitet wird. Je nach Lebenslage

gehören zum mitgebrachten Bestand auch herkunftssprachliche Erfahrungen aus Familien, die in mehr als einer Sprache leben. Mit dem Konzept „Durchgängige Sprachbildung“ wird darauf verwiesen, dass die Aufgabe der Förderung sprachlichen Wissens und Könnens sich nicht nur dem sprachlichen Unterricht stellt, sondern jedem Unterricht. Der Sprachunterricht übernimmt hier spezifische Aufgaben, sowohl mit Blick auf Einzelsprachen als auch in einer über einzelsprachliche Sichtweisen hinausgehenden Perspektive (vgl. Gogolin 2020: 165).

Zusammen mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ wurde eine Neufassung des Begriffs „Bildungssprache“ vorgeschlagen (Reich 2013). Damit wird auf die Spezifik der sprachlichen Mittel aufmerksam gemacht, mit deren Hilfe man sich im Kontext formaler Bildung Erfahrung, Wissen und Urteilsvermögen aneignet. Es handelt sich also nicht um *eine* Sprache, sondern um eine spezielle Variante jeder Sprache, die in etablierten Bildungseinrichtungen gelehrt und gelernt werden soll. Aus dem Deutsch- und DaZ-Bereich und den Didaktiken der nichtfremdsprachlichen Fächer liegen Konzepte vor, die sich spezifisch auf die Unterstützung des Lernens von sprachlichen Mitteln richten, die eine besondere Rolle in der Kommunikation der jeweiligen Unterrichtsfächer spielen (z.B. „Sprachensensibler Fachunterricht“, Leisen 2013). Hier spiegelt sich eine Vorstellung von Sprachbildung im Sinne der Förderung der deutschen Sprache als Aufgabe aller Fächer. Aufgrund dieser Engführung auf die deutsche Sprache, die im Fremdsprachenunterricht nicht im Fokus stehen kann, verhielten sich die Fremdsprachen zum Konzept „Durchgängiger Sprachbildung“ bislang verhalten (Caspari 2017: 201). Die zögerliche Rezeption erklärt sich für die nachgelernten Fremdsprachen (Romania; Deutsch als Fremdsprache) auch aufgrund ihrer bereits vorhandenen mehrsprachigkeitsdidaktischen Tradition, die das Anliegen einer Berücksichtigung sprachlichen Vorwissens bereits einzulösen versuchte – auch wenn sie auf schulisch vorgelernte Prestigefremdsprachen und eine zielsprachlich-lernökonomische Legitimation ausgerichtet blieb. In jüngerer Zeit entwickelt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Fremdsprachen jedoch dahingehend, den Herkunftssprachen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und dabei auch Ziele jenseits der Zielsprachenkompetenz in den Blick zu nehmen (Desiderat einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeitsdidaktik“, Reimann 2016; „plurilinguale Kompetenz“ als Bildungsziel, Dietrich-Grappin 2020). Die Anschlussfähigkeit an das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ besteht offenkundig im gemeinsamen Interesse an migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Bei näherer Betrachtung werden zudem weitere Gemeinsamkeiten deutlich: Durch den Fokus auf Herkunftssprachen, die in großer Zahl im fremdsprachlichen Klassenzimmer vorhanden sind, müssen tatsächliche Lernprozesse und -präferenzen sowie binnendifferenzierende Maßnahmen in Unterricht und Forschung stärker im Mittelpunkt stehen als kontrastivlinguistische Überlegungen. Und durch die Problematisierung der Normativität von fremdsprachlich-einzelsprachlicher Kompetenz wird die Frage nach sprachenübergreifenden und kulturellen Implikationen von Sprachbildung in der Migrationsgesellschaft virulent.

Einen wichtigen Bezugspunkt von migrationssensiblem FSU stellen Herkunftssprachen und ihre potenziell lernförder- oder hinderliche Transferwirkung im Lernprozess ihrer Sprecher*innen dar, wobei in den Fremdsprachenfächern auch der Sonderfall auftreten kann, dass die Zielsprache als Herkunftssprache gesprochen wird (vgl. Beckmann/Hohwiler 2018). Unter Rückgriff auf das in den 1970er im angloamerikanischen Raum aufgekommene Konzept der *heritage language* lassen sich zwei Typen eines *heritage speaker* unterscheiden (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018a: 17): Im weiten Verständnis werden darunter Sprecher*innen gefasst, die „eine besondere ethnische, kulturelle und emotionale Verbundenheit“ (ebd.) mit der Herkunftssprache aufweisen, ohne sie zu beherrschen; das enge Begriffsverständnis impliziert hingegen das Vorhandensein herkunftssprachlicher Kenntnisse, die in einem spezifischen sprachenbiographischen und soziolinguistischen Kontext ausgebildet wurden:

Der Erwerb erfolgt ab der Geburt innerhalb der Familie, wobei die HS [= Herkunftssprache, Anmerkung der Hrsg.] aber soziopolitisch den Status einer Minderheitensprache aufweist und daher im Wesentlichen nur in bestimmten Funktionsbereichen (v.a. zur Kommunikation innerhalb der Familie) eingesetzt werden kann. (Brehmer/Mehlhorn 2018a: 18)

Demzufolge ist für Herkunftssprachen kennzeichnend, dass sie ungesteuert im familiären Kontext erworben werden, wobei der Erwerb meist früher oder zumindest parallel zum Erwerb der Sprache der Mehrheitsgesellschaft einsetzt, der (wenn nicht auch über ein Elternteil) über die Kommunikation und Wissensvermittlung in Bildungsinstitutionen erfolgt (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018a: 18). Herkunftssprecher*innen (HS) sind somit funktional zweisprachig. Im Unterschied zum englischen *heritage*, das auf die zweite (oder spätere) Generation in der Migrationserfahrung verweist, impliziert die deutsche Übertragung, dass auch noch eine direkte biographische Beziehung des Individuums zum Herkunftsland bestehen kann (vgl. ebd.: 19). Über den Sprachbesitz sind HS nur schwer zu definieren: Zwar wird ihre Sprachkompetenz in quantitativer Hinsicht mitunter von derjenigen abgegrenzt, über die gleichaltrige monolingual sozialisierte Sprecher*innen verfügen; aufgrund hochgradig individueller Erwerbsverläufe ist es in qualitativer Hinsicht jedoch unmöglich, bestimmte Definitionsmerkmale anzusetzen. Dass also eher rezeptive (statt produktive) und eher mündliche (statt schriftliche) Kompetenzen ausgebildet werden, sollte nur als Tendenz aufgefasst und vor dem Hintergrund weiterer Variablen betrachtet werden: Neben dem sozioökonomischen Status und der Bildungsnähe oder -ferne des familiären Umfelds kann auch das Bildungssystem des Herkunftslandes und die Nutzung herkunftssprachlicher Unterrichtsangebote darüber entscheiden, ob und wie die Herkunftssprache weitergegeben wird. Auch die Art der biographischen Beziehung der Familienmitglieder zum Herkunftsland und zu anderen HS bedingt den Entwicklungsraum für herkunftssprachliches Sprachvermögen. Für migrationssensible Fremdsprachenforschung ist entscheidend, Migration und Sprachbesitz von HS (der mindestens eine vorhandene Zweisprachigkeit umfasst) als

komplexen Variablenverbund zu betrachten, „possibly too complex for most forms of empirical research” (Duarte/Gogolin 2013: 3).

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für migrationssensiblen FSU besteht im Diskurs über den ‚dritten Ort‘ – also die an postkoloniale Erwägungen anschließende *Third Space Theory* (Bhabha 2016), die die kulturelle Einzigartigkeit jedes Individuums betont, zugleich aber seine gleichberechtigte Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft einfordert. Für Hohwiller bezeichnet der dritte Ort in einem migrationssensiblen fremdsprachlichen Klassenzimmer einen Ort, „an dem niemand in der Lerngruppe aus sprachlichen Gründen überverteilt oder benachteiligt wird“ (Hohwiller 2017: 6). Hohwillers Auslegung des dritten Ortes bezieht sich auf sprachliches Lernen und die Frage der Bildungsgerechtigkeit, bei der er davon ausgeht, dass sie sich fremdsprachenspezifisch anders stellt. So seien mangelnde Deutschkenntnisse im einsprachig erteilten Englischunterricht kein Hindernis für die Bildungsbeteiligung von HS (vgl. ebd.). Ob diese Aussage empirisch haltbar ist, sei dahingestellt (s. Kap. 2). In jedem Fall verdeutlicht Hohwiller, dass sich die Frage der Bildungsgerechtigkeit für die Fremdsprachenfächer nicht in der Förderung der deutschen Sprache in ihrer bildungs- oder fachsprachlichen Variante erschöpfen kann. Vielmehr sind die Fremdsprachenfächer aufgefordert, eigene didaktisch-methodische Konzepte vorzulegen, die auch an herkunftssprachliche Fähigkeiten anknüpfen und eine Förderung des gesamten Sprachenrepertoires im Hinblick auf metasprachliche, lernstrategische und plurikulturelle Wissensbestände intendieren. Das Konzept des dritten Ortes ist besonders geeignet, kulturellem Lernen in der Diskussion von Sprachbildung und fremdsprachlicher Bildung Aufmerksamkeit zu schenken und den sprachkompetenzbezogenen Status quo zu hinterfragen. Fremdsprachliche Lern- und Bildungsziele mit kulturellen Implikationen sind im migrationssensiblen FSU neu zu gewichten und so zu verfolgen, dass sie HS wie auch monolingual sozialisierten Lernenden den Ausdruck ihrer kulturellen Vielstimmigkeit erlauben.

2 Die Perspektive der Lernenden

Im Hinblick auf Lernende im FSU, die auch HS sind, liegen im deutschsprachigen Raum auf der einen Seite *large-scale*-Studien vor, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Variable für die Ausbildung von Sprachkompetenz in der Zielsprache sowie von transversalem Kompetenzaufbau untersuchen, wobei Herkunftssprachenkompetenz in der Regel nicht gemessen wird. In der DESI-Studie konnte mithilfe sprachbiographischer und -kompetenzbezogener Daten im Deutschen und Englischen in der 9. Jahrgangsstufe bei Kontrolle der konfundierten Variablen Bildungsgang und sozialer Hintergrund gezeigt werden, dass HS im Englischen höhere Testergebnisse beim Lese- und Hörverstehen und in den Bereichen Grammatik und Sprachbewusstheit erzielten (vgl. Hesse/Göbel/Hartig 2008: 218), während sie in Deutsch unterlegen waren, insbesondere jene, die nicht auch Deutsch

als ihre Erstsprache angaben (vgl. ebd.: 216). Von Geburt an zweisprachige HS erreichten zudem bessere Ergebnisse im Bereich Soziopragmatik des Englischen (vgl. ebd.: 218–219). Zudem wurde nachgewiesen, dass ein Zusammenhang zwischen der über Selbsteinschätzungen ermittelten Herkunftssprachenkompetenz und den Leistungen im Deutschen (Textproduktion, Argumentieren) und Englischen (Soziopragmatik) besteht (vgl. ebd.: 220–221) und dass HS auch im Klassenverband zur Leistungssteigerung im Fach Englisch beitragen (vgl. ebd.: 226). Auch Maluch/Kempert/Neumann/Stanat konnten einen positiven Effekt zwischen vorhandener Zweisprachigkeit und Englischleistungen für die 6. Klasse nachweisen (vgl. ebd.: 80), allerdings erwiesen sich Deutschkenntnisse als stärkster Prädiktor für erfolgreichen Englischwerb (vgl. Maluch et al. 2015: 82). In Bezug auf die Ausbildung von Textkompetenz im Schweizer Bildungssystem (Übergang der 6. in die 7. Klasse) wurden signifikante interlinguale und modalitätenübergreifende Korrelationen beim Schreiben (Textlänge) und Sprechen (Textlänge, Konnektorentokens) in Deutsch und den Fremdsprachen Englisch und Französisch und ein positiver Effekt für HS beim Sprechen (Konnektorenhäufigkeit) ermittelt (vgl. Egli Cuenat/Brühwiler 2020: 97–98), während sich die Kognatenerkennung als wichtigster Prädiktor für Lese- bzw. Detailverstehen erwies (vgl. Manno 2020: 67). Für den Sonderfall Zielsprache = Herkunftssprache sind zudem die von Mehlhorn/Brehmer beobachteten Effekte zum Besuch des Herkunftssprachenunterrichts Russisch und Polnisch interessant, der sich positiv auf Übersetzungsfähigkeiten im Wortschatzbereich und schriftsprachliche Kompetenzen (Tokens und Orthographie beim Schreiben, Leseverstehen) auswirkte, wobei sich die Ergebnisse aufgrund des geringen Stichprobenumfangs und der hohen Varianz im Stundendeputat nicht pauschalisieren lassen (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018b: 279–287).

Auf der anderen Seite finden sich Interventionsstudien, die auf transversalen Kompetenzaufbau oder transferorientierte mehrsprachigkeitsdidaktische Interventionen fokussieren. Diese Forschungsrichtung erlaubt es, bestimmte Lerneffekte auf spezifische Lerngelegenheiten (s. Kap. 4) zurückzuführen, wobei aufgrund ihrer quantitativen Ausrichtung oftmals keine Daten dazu vorliegen, ob intendierte Lernprozesse auch tatsächlich stattgefunden haben. Evidenz für einen sprachenübergreifenden Aufbau von Textkompetenz liefert auch die SiMO-Studie für die 6. Klasse, in der die Textprozedur *Vergleichen* als textsortentypische Handlung für Figurenbeschreibungen in drei unterschiedlichen Experimentalgruppen untersucht wurde (vgl. Marx 2018: 92–94): Rein funktional orientierte Schemahilfen ohne Ausdruckshilfen erwiesen sich als effektivste Schreibfördermöglichkeit im Deutschunterricht, um die entsprechende Schreibkompetenz auch in der Herkunftssprache Türkisch auszubilden (vgl. ebd.: 94–95). Hopp & Thoma untersuchen zwei auf systematische Sprachenvergleiche fokussierende Interventionen im Fach Englisch (*Wh-questions & passive*, 3./4. Klasse) und zeigen Vorteile für den Erwerb grammatischer Kompetenz auf, sofern sich der grammatische Gegenstand hinreichend von der Mehrheitssprache unterscheidet (vgl. Hopp/Thoma 2021: 478–479). Auch Busse/Cenoz/Dalman/Rogge weisen für eine Intervention zum Wortfeld *body* (3. Klasse), das spielerisch mithilfe von

Übersetzungen (ohne spezifischen Kognatenfokus) in die Schulsprache und vorhandene Herkunftssprachen erarbeitet wurde, einen signifikanten Lernzuwachs der Experimentalgruppe nach (vgl. Busse et al. 2020: 403–407). In einer Intervention über 35 Englischstunden hinweg (4. Klasse), in denen jeweils eine mehrsprachige Aktivität im Bereich Wortschatz, Grammatik und phonologische Bewusstheit und auch Sprachen integriert wurden, die nicht in den Klassen präsent waren, konnten Hopp/Thoma/Kieseier/Jakisch/Sturm keine Lernvorteile für die Experimentalgruppe feststellen, wenngleich sich phonologische Bewusstheit als wichtigster Prädiktor für Lernzuwächse durch die Intervention erwies (vgl. Hopp et al. 2022: 7–9). Göbel/Schmelter/Buret/Frede/Neuber/Struck untersuchen in der FRANZIMO-Studie eine über 12–14 Französischstunden hinweg angelegte Intervention (7. Klasse), in der kognatenspezifischer Rezeptionstransfer im Mittelpunkt stand und die je nach Art und Umfang der tatsächlich eingesetzten Aufgaben ausgewertet werden soll (vgl. Göbel et al. 2021: 17).

Im Bereich der Kognition und Einstellungen findet Jakisch in ihrer Befragung von Schüler*innen der 10. Jahrgangsstufe (Englischunterricht Gymnasium, davon 14,8 % HS) heraus, dass der grammatisch-lexikalische Einbezug von Herkunftssprachen (im Gegensatz zum Deutschen, gefolgt von den Fremdsprachen) mehrheitlich abgelehnt wird, was die Autorin auf fehlende diesbezügliche Unterrichtserfahrungen zurückführt (Jakisch 2015: 203); etwaige Bezugnahmen erscheinen aus Schüler*innen-Sicht legitimationspflichtig bzw. sollten mit methodischen oder interkulturellen Lernzielen verknüpft werden (vgl. ebd.: 204–205). In der DESI-Studie wurde für HS, die auch Deutsch als Erstsprache angeben, das günstigste Motivationsprofil im Fach Englisch ermittelt (vgl. Helmke/Schrader/Wagner/Nold/Schröder 2008: 249). Auch Rück stellt fest, dass HS (9. Klasse, integrierte Gesamtschule) über ein positiveres Selbstkonzept als Fremdsprachenlernende im Vergleich zu ihren monolingual sozialisierten Mitschüler*innen verfügen, die Probleme signifikant häufiger auf fehlende Eignung attribuierten und signifikant häufiger Hemmungen bei der mündlichen Anwendung der Fremdsprache angaben (Rück 2009: 134–135). Demgegenüber untersucht Volgger subjektive Theorien zur Mehrsprachigkeit von HS des Türkischen im FSU Französisch (10. und 12. Klasse), deren Selbstkonzepte als Mehrsprachige nicht ohne schulisch vermittelte Fremdsprachen auskommen (vgl. Volgger 2010: 189). Stratilaki & Bono decken in ihrer longitudinalen Studie an einer bilingualen Schule (Deutsch und Französisch) den Zusammenhang zwischen dem Erleben bilingualer Sprachpraktiken und der Entwicklung eines Selbstkonzepts auf, das Mehrsprachigkeit und kommunikative Kompetenz integriert und das *native speaker*-Ideal als unrealistisch zurückweist (vgl. Stratilaki/Bono 2006: 31). Im Hinblick auf Lernstrategien fand Volgger Überzeugungen der HS, Lernstrategien sehr bewusst zu reflektieren und anzuwenden (vgl. Volgger 2010: 190), und auch im Schweizer Textkompetenz-Projekt stuften die HS die Wirksamkeit von globalen und interlingualen Lesestrategien höher ein als einsprachig sozialisierte Lernende (vgl. Manno/Le Pape Racine 2020: 172). Bezüglich der Einstellungen zur Aktivierung von herkunftssprachlichem Vorwissen im FSU fanden Lüthi & Peyer in

einer videografischen Beobachtungs- und Fragebogenstudie (Projektstunde, Primarstufe und Sekundarstufe I) heraus, dass nicht alle HS dem in Dreiergruppen bearbeiteten Arbeitsauftrag Folge leisteten, alle in der Gruppe vorhandenen Sprachen zu nutzen, wofür individuelle Faktoren (mangelnde herkunftssprachliche Kompetenz) neben gruppendynamischen (Wunsch, nur für alle verständliche Sprachen zu verwenden, fehlende Wertschätzung und *othering* durch Mitschüler*innen) und situationsbezogenen (fehlende Einsicht in Funktion der Aktivierung) ausschlaggebend waren (vgl. Lüthi/Peyer 2023: 52–55). Aus einem zusätzlich eingesetzten Fragebogen ergibt sich, dass nicht alle HS den Einbezug ihrer Herkunftssprachen befürworten, eine Mehrheit sich jedoch dafür ausspricht (vgl. ebd., 52). In der bereits erwähnten mehrstündigen Interventionsstudie im Fach Englisch (4. Klasse) konnten Sturm/Jakisch/Kieseier/Hopp ermitteln, dass HS der Intervention gegenüber positiver eingestellt waren als ihre monolingual sozialisierten *peers*; sie fanden außerdem heraus, dass die diesbezüglichen positiven Einstellungen mit positiven Sichtweisen auf Englisch als Fremdsprache, Fremdsprachenlernen allgemein und der erlebten Selbstwirksamkeit im Fach korrelierten und dass positiv eingestellte Teilnehmende bessere Resultate im Wortschatzerwerb aufwiesen (vgl. Sturm et al. 2024: 700–703). In der ebenfalls bereits erwähnten FRANZIMO-Studie im Fach Französisch (7. Klasse) wurde hingegen eine größere Wertschätzung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit seitens monolingual sozialisierter Lernender ermittelt; auch die Bereitschaft der HS zur Nutzung interlingualer Lernstrategien unter Einbezug der Herkunftssprachen nahm durch die Intervention zu (Göbel et al. 2021: 16). In Bezug auf herkunftssprachlichen Produktionstransfer, der auf einer angenommenen Ähnlichkeit zwischen Sprachen basiert, ermittelt Kropp in Interviews mit Studierenden, die HS des Italienischen sind, dass er als bedeutsam zur Gestaltung eigener Beiträge im FSU Französisch, Spanisch, Englisch und Latein erinnert wurde, was mit den Retrospektionen zu den Reaktionen der Lehrkräfte kontrastiert (zielsprachliche Korrektur ohne vertiefende Bezugnahmen bei Interferenzen, ausbleibendes oder negatives Anerkennungshandeln bei positivem Transfer im Französisch- oder Spanischunterricht) (vgl. Kropp 2020: 173–174).

Für den Sonderfall von HS, deren Herkunftssprache zugleich Zielsprache ist, skizziert Reimann mithilfe einer retrospektiven Befragung von Studierenden, qualitativen Interviews von Schüler*innen, deren Herkunftssprache Spanisch ist (8. Klasse-Oberstufe), und von Spanisch-Lehrkräften ein in allen Datensätzen konsistentes Kompetenzprofil von HS im Spanisch-FSU, das Stärken im Bereich Hörverstehen, Sprechen, Lexik, interkulturelle Kompetenz und Schwächen in der Orthographie & Grammatik umfasst (vgl. Reimann 2020: 227–228, 233–235, 239–241). Den Schüler*innen zufolge ist die Übertragung der Expert*innenrolle in den Stärkebereichen mit einem spezifischen Aufrufverhalten durch die Lehrkräfte assoziiert (Ignorieren von Meldungen und Aufrufen beim Nicht-Melden), welches sie als demotivierend einordnen (aufgrund von Langeweile und im Fall von Nicht-Wissen), wohingegen sie eine Differenzierung nach oben durch zusätzliche Aufgaben und einen stärkeren Einbezug der Herkunftsvarietät und -kultur als motivierend empfinden

(vgl. ebd.: 233–235). Auch Arona & Kupisch schließen anhand eines Rating-Experiments mit Italienischlehrkräften, bei dem Dialektproben systematisch schlechter bewertet wurden, auf eine für HS womöglich demotivierende Unterrichtspraxis im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur (vgl. Arona/Kupisch 2022: 38). Mit Bezug zum Herkunftssprachenunterricht Russisch und Polnisch zeigen Brehmer & Mehlhorn (2018a: 74; 2018b: 271–272) auf, dass die HS meist die positiven Einstellungen ihrer Eltern zu seinem Nutzen übernehmen (Spracherhalt, *literacy*, Kontakt zu anderen HS).

In diesem Heft adressieren **Marion Matthier** und **Simone Ganguillet** die Potenziale (meta)narrativer Zugänge in der Lehrkräfteausbildung. Vorgestellt wird ein hochschuldidaktischer Versuch, für den Berner Lehramtsstudierende der Primarstufe biografisch-narrative Interviews mit mehrsprachig aufgewachsenen Personen in derselben Region führten. Anhand von Interviewausschnitten zu zwei kontrastierenden Fällen wird deutlich, wie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Schweizer Bildungssystem erlebt und bewertet wird. Anna nahm ihre Herkunftssprache Tamilisch eher als Belastung wahr. Sie berichtet von diskriminierenden Erlebnissen in der Schule aufgrund ihrer Deutschkenntnisse, die dazu führten, dass sie sich an monolinguale Normen anpasste und ihre tamilische Sprache zurückdrängte. Belinda hingegen, die mit Portugiesisch und Deutsch aufwuchs, entwickelte trotz anfänglicher Schwierigkeiten in der Schule und aufgrund von aktiver Nutzung ihrer Sprachen im außerschulischen Leben eine ressourcenorientierte Sicht auf ihre Mehrsprachigkeit. Im Beitrag wird dargelegt, wie die teilnehmenden Lehramtsstudierenden in ihren Meta-Erzählungen aus dem Material Wissen über mehrsprachiges Aufwachsen und Leben generieren und reflektieren. Die Analyse zeigt, dass (meta)narrative Zugänge in der Hochschullehre geeignet sind, einen dritten Ort im Sinne der Erweiterung professionsrelevanter Kompetenzen zum Thema Mehrsprachigkeit zu schaffen. Matthier und Ganguillet betonen jedoch die Notwendigkeit einer flankierenden, zu vertiefter kritischer Reflexion führenden Begleitung, um den Studierenden zu helfen, ihre Spracheinstellungen und Machtverhältnisse im Bildungssystem besser zu erkennen und zu hinterfragen.

3 Die Perspektive der Lehrkräfte

Im Hinblick auf Lehrkräfte im FSU liegen vor allem Einstellungsstudien zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vor, wobei erst in jüngerer Zeit miterhoben wird, ob sich auch HS unter den Stichproben befinden. Heyder & Schädlich ermitteln in ihrer Fragebogenstudie mit Fremdsprachenlehrkräften (Gymnasium und Gesamtschulen in Niedersachsen), dass für sprachenvergleichendes Arbeiten zwar eine grundsätzliche Offenheit besteht, doch fehlende Sprachkompetenzen das größte Hindernis für den Einbezug anderer Sprachen darstellen, insbesondere von Herkunftssprachen (vgl. Heyder/Schädlich 2014: 194). Diese ablehnende Haltung bestätigt Méron-Minuth in ihrer Interviewstudie mit Lehrkräften, die zwei Fremdsprachen unterrichten (Gymnasien in Bayern, Baden-Württemberg und

Hessen) (vgl. Méron-Minuth 2018: 132), wobei neben der eigenen fehlenden Sprachkompetenz auch auf fehlende Deutschkenntnisse der HS, fehlende sprachentypologische Nähe und Interferenzgefahren sowie das gymnasiale Anforderungsniveau verwiesen wird; dagegen zeigen sich die Lehrkräfte für den Einbezug romanischer oder germanischer Herkunftssprachen bzw. für Englisch als für alle verständliche Verkehrssprache offener (vgl. ebd.: 133–136, 290–293). Die von Jakisch interviewten Gymnasiallehrkräfte im Fach Englisch geben fachliche und organisatorische Hemmnisse (Zeit, Aufwand) an, die dazu führten, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit nur sporadisch aufgegriffen werde (vgl. Jakisch 2015: 310–312). Zugleich identifizieren sie den methodischen gefolgt vom grammatisch-lexikalischen Vermittlungsbereich als vielversprechend, deren Verzahnung für Transfer- und Lerneffekte in anderen Sprachen sinnvoll erscheint, da die Lehrkräfte in isolierter Betrachtung keine unterrichtsmethodischen Zugänge jenseits des aufgeklärten Einsprachigkeitsideals konkretisieren (vgl. ebd.: 312–313). Für gymnasiale Fremdsprachenlehrkräfte mit Migrationshintergrund zeigt Kropp ein heterogeneres Einstellungsbild auf: Auch hier werden die bereits aufgeführten Hinderungsgründe ins Feld geführt, es zeigt sich in einem Fall aber auch die Überzeugung, dass HS zu einem proaktiven Einsatz ihrer Herkunftssprache ermutigt werden müssen, gerade auch in Form von Produktionstransfer im Unterrichtsgespräch; für diesen Fall sei ein Professionswissen charakteristisch, das Einsichten aus der Transferforschung mit einer gelebten migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und konkreten Unterrichtssituationen verbinden könne (vgl. Kropp 2020: 174–178). Im Hinblick auf HS, deren Herkunftssprache der Zielsprache entspricht, beschreiben die für das Spanische von Reimann befragten Lehrkräfte eine typische Leistungskurve (leichter Einstieg – Leistungsabfall – Stagnation oder Konsolidierung); sie erleben die Überschätzung der eigenen Kompetenzen von HS (und ihren Eltern), deren Leistungsbeurteilung und ihre eigenen Fördermaßnahmen als schwierig (vgl. Reimann 2020: 240–241).

Zudem lässt sich ein noch junges Forschungsinteresse an den Sichtweisen von Lehrkräften ausmachen, die ihre Herkunftssprache als Zielsprache im FSU unterrichten. Wieland befragt Lehramtsstudierende zur Nutzung ihrer eigenen Herkunftssprache, einer lateinamerikanischen Varietät des Spanischen, im Praxissemester. Als begünstigend für den Gebrauch der eigenen Herkunftssprache in der Unterrichtspraxis erweisen sich die eigene Kompetenz in der Varietät, bestärkende Vorerfahrungen in der universitären Sprachpraxis, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit beim Einsatz der Varietät und positive Rückmeldungen von Mentor*innen und Schüler*innen (vgl. Wieland 2022: 14). Bei den von Brehmer/Mehlhorn befragten Russisch- und Polnischlehrkräften problematisieren die Fremdsprachenlehrkräfte das jahrgangsübergreifende Unterrichten im Herkunftssprachenunterricht, während die Herkunftssprachenlehrkräfte die große Heterogenität ihrer Lerngruppen als Rahmenbedingung ihrer Tätigkeit begreifen und die Überzeugung entwickelt haben, dass ihr Unterricht dann effektiv ist, wenn er auch von der Familie unterstützt wird (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018b: 273–274).

In diesem Heft untersucht **Jeanette Hoffmann** anhand einer *key incident*-Analyse zu Daten aus dem IMAGO-Projekt („Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol“), wie eine Deutsch- und Italienischlehrerin an einer deutschsprachigen Grundschule (Deutsch als L1 und Schulsprache, Italienisch als ‚zweite Sprache‘) im offiziell dreisprachigen Südtirol auf den Einsatz mehrsprachiger Bilderbücher blicken. Es werden fachspezifische Sichtweisen auf den Untersuchungsgegenstand deutlich (Wahrnehmung der eigenen Person, Lerngruppe und Unterrichtspraxis als einsprachig durch die Deutschlehrkraft vs. Wahrnehmung der eigenen Person und Unterrichtspraxis als zweisprachig und derselben Lerngruppe als mehrsprachig durch die Italienischlehrkraft; Relevanz einsprachig-literarästhetischen Lernens vs. von Inhalten für eine mehrsprachige Unterrichtspraxis). Der Beitrag schließt mit dem Desiderat spezifischer bildungspolitischer Maßnahmen in Grenzregionen und einer mehrsprachigen Literaturdidaktik, deren Aufgabe es sein könnte, mögliche mehrsprachige Welten zu imaginieren. Zudem betont Hoffmann das Potenzial mehrsprachiger Bilderbücher, „mehrsprachige Handlungsspielräume in den Unterricht zu integrieren“, mit denen Sprachenrepertoires in der Klasse sichtbar gemacht und ein vertieftes Konzeptverständnis auch zu Sachfachthemen erreicht werden können.

4 Die Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten

Hohwiller zeigt verschiedene Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung von Lerngelegenheiten im migrationssensiblen FSU auf:

Zusammenfassend kann man also festhalten, dass migrationssensibler Fremdsprachenunterricht auf die Zugänglichkeit seiner deutschen Sprachinseln achtet. Seine ihm eigenen Kompetenzbereiche stellt er deutlich heraus und übt diese sinnvoll. Dabei unterbreitet er gerade auch auf inhaltlicher Seite passende Angebote. Schließlich nutzt er immer wieder Unterrichtsszenarien des dritten Ortes. (Hohwiller 2017: 6)

Wie in diesem Zitat angedeutet, lässt sich im migrationssensiblen FSU zwischen Ansätzen und Methoden differenzieren, die einzelsprachlich-zielsprachlich (Ausbildung zielsprachlicher Mittel und Fertigkeiten) oder sprachenübergreifend-transversal (übergeordnete Kompetenzbereiche) ausgerichtet sind. Dabei ist ein binnendifferenzierendes Angebot wünschenswert, das Lernziele transparent macht und für HS eine Wahlmöglichkeit schafft, ein- oder mehrsprachig unter Einbezug der Schulsprache, Herkunftssprache sowie ggfs. weiterer Fremdsprachen zu lernen (vgl. Lüthi/Peyer 2023: 55–56).

Bisherige mehrsprachigkeitsdidaktische und lernökonomisch ausgerichtete Ansätze sind demnach so zu erweitern, dass auch die Herkunftssprachen als Lernvoraussetzung ab der 1. Fremdsprache und die Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens in der Zielsprache

Berücksichtigung finden. Von den in Morkötter 2019 zusammengefassten interkomprehensionsdidaktischen Methoden zur Ausbildung von Lese- und grammatischer Kompetenz sind das mehrsprachige Wörterbuch und die Hypothesengrammatik gut zu adaptieren, indem HS hier – bei Bedarf digital gestützt – selbstgesteuert auch Einträge zu ihrer Herkunftssprache vornehmen können (Kognaten, metasprachlich-sprachenvergleichende Beobachtungen); für HS, deren Herkunftssprache aus derselben Sprachenfamilie stammt wie die Zielsprache, lässt sich auch mit dem mehrsprachigen diagnostischen Schreiben arbeiten, das Übersetzungen aus der Herkunftssprache in die noch unbekanntere Zielsprache vorsieht und lernerseitige Hypothesenbildung sichtbar macht. Diesen Methoden ist gemeinsam, dass sie mit rezeptiv-schriftsprachlichen und metasprachlichen Vorwissensbeständen arbeiten. Zur Entwicklung positiver Selbstkonzepte von HS (s. Kap. 2) und Ausbildung produktiver Fertigkeiten in der Zielsprache ist zudem die Aktivierung produktiver und metakognitiver Vorwissensbestände unter Anknüpfung an tertiärsprachendidaktische Überlegungen von Interesse. Zum einen können nicht vorentlastete kommunikative Arbeitsaufträge und eine anschließende Wortschatzarbeit zum Einsatz kommen, um HS für Produktionstransfer als Kommunikationsstrategie im Mündlichen sowie für Textprozeduren und Schemabildung im Schriftlichen zu sensibilisieren und das Vokabellernen in der Zielsprache zu motivieren (vgl. Dietrich-Grappin/Hufeisen 2023: 20–22). Zum anderen ist eine binnendifferenzierte Übungspraxis von Interesse, bei der HS auf Basis ihrer Übungserfahrungen im Herkunftssprachen- oder FSU und von Selbsteinschätzungen zu ihrem Sprachenbesitz in Bezug auf ein Grammatikthema zwischen Übungstypen wählen können (einsprachige Übungen, zweisprachige Parallel-Übungen oder mehrsprachige deduktive Übungen mit interlingualer Binnendifferenzierung) (vgl. ebd.: 21–22). Auch für die sprachpraktische universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften wäre der Einsatz analoger Verfahren ein Gewinn.

Im Hinblick auf übergeordnete Kompetenzbereiche erinnert Budde an das ursprünglich breite *language awareness*-Konzept, das Sprachbetrachtung, Sprachenlernen und Sprachgebrauch miteinander verbindet (vgl. Budde 2015: 74–76). Bereits die ersten Einstellungsstudien mit HS im FSU plädieren für eine „Schaffung von Erfahrungsräumen“ (Rück 2009: 148) und ein holistisches Verständnis von *language awareness* (vgl. Volgger 2010: 173). Budde empfiehlt Aktivitäten, die Kommunikation und Aushandlung ermöglichen, die Wahl sprachen- und kulturübergreifender Themen und Inhalte und einen sprachenübergreifenden Ausbau metasprachlicher und metakognitiv-lernstrategischer Fähigkeiten (vgl. Budde 2015: 79). Angesprochen sind Arbeitsaufträge, die HS in ihrer Identität als plurilinguale und plurikulturelle Person und nicht nur als Lernende in einem Fremdsprachenlehrgang adressieren und bei denen auch fertigungsbezogenes und metakulturelles Vorwissen in der Herkunftssprache aktiviert wird. Ein auf den FSU übertragenes „Translanguaging“-Konzept (vgl. **Birgit Schädlich** in diesem Heft), der *global education*-Ansatz (vgl. Schreiber/Siege 2017) und das Konzept der „komplexen Kompetenzaufgabe“ (Hallet 2012) können wichtige methodische Impulse zur Weiterentwicklung entsprechender

Lerngelegenheiten im FSU liefern. Entsprechende Verfahren sollten in Form von Selbsterprobungen und anschließender Reflexion auch Eingang in die fachdidaktischen Anteile der Lehrer*innenbildung finden. Darüber hinaus empfiehlt sich für HS, deren Herkunftssprache Zielsprache ist, eine Orientierung an folgenden Vermittlungsprinzipien: Kognitivierung und Sprachenvergleich zur implizit vorhandenen Grammatik, interkulturelle Bildung anhand der eigenen Lebenswelt und Herkunftskultur, Vermittlung der Standardsprache und von bildungssprachlichem Wortschatz anhand von Inhalten anderer Schulfächer (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018a: 85–86) sowie gemeinsame Unterrichtssequenzen im Sinne des Lernens durch Lehren (vgl. Beckmann/Hohwiller 2018: 7). Das Projekt „Français pour les bilingues“ (Egli Cuenat/Oliveira/Trommer 2019) bietet außerdem Anregungen, wie eine externe, schulisch organisierte und eine interne Differenzierung im FSU aufeinander abgestimmt werden und zusammenspielen können.

In diesem Themenheft führt **Birgit Schädlich** in ihrem Beitrag aus, dass nachgelernte Fremdsprachen besonders privilegiert für eine migrationssensible Unterrichtsgestaltung seien. Sie gibt allerdings zu bedenken, dass diese weiteren Sprachen häufig nur in gymnasialen Bildungsgängen angeboten werden, die vielen migrationsbedingt mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht offenstehen. Die Autorin sieht den Ansatz des *Translanguaging* als besonders geeignet dafür an, den Anforderungen mehrsprachiger Lerngruppen zu genügen. Zwar seien unter diesem Terminus Ansätze unterschiedlicher Ausprägung vertreten und es werde Kritik an grundlegenden theoretischen Postulaten geäußert – wie etwa der Zurückweisung der Möglichkeiten des „Zählens“ oder „Benennens“ von Einzelsprachen. Dennoch sei der Ansatz für eine Adaption an den fremdsprachlichen Unterricht geeignet, denn es werde die tatsächliche sprachliche Lage der Lernenden aufgegriffen und in ein Lehrkonzept übersetzt, das von den historisch überkommenen, auf gesellschaftlichen Machtverhältnissen beruhenden normativen Setzungen befreit sei. Gemeint ist damit die Orientierung des fremdsprachlichen Unterrichts an jeweils einer Einzelsprache in einer Standardvariante, oder auch: an Nationalsprachen. Mit Translanguaging sei demgegenüber die Möglichkeit gewonnen, die konkrete Erfahrungskonstellation in Lerngruppen als Ausgangspunkt für epistemologische Reflexionen und die Einordnung sprachlicher Praxis in gesellschaftliche Verhältnisse zu nutzen und in ihren Konsequenzen zu erforschen.

Einen Blick auf Lerngelegenheiten in der Hochschulbildung liefern **Irène Zingg** und **Jésabel Robin** in ihrem Bericht über den „bilingualen Studiengang/Cursus bilingue“ für Primarstufen-Lehrkräfte (Französisch/Deutsch) der Pädagogischen Hochschule Bern und der Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Berne, Jura, Neuchâtel). Sie schildern die Potenziale zweisprachiger Bildungsgänge hinsichtlich der Sensibilisierung angehender Lehrkräfte für migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und demokratische Bildungswerte. Die Autor*innen illustrieren anhand von Beispielen aus Lerntagebüchern der Studierenden, wie diese ihre sprachlich-pragmatischen Fertigkeiten und ihre plurikulturellen und plurilingualen Kompetenzen reflektieren. Sie zeigen, dass die bilingualen Studiengänge dem

Konzept des dritten Raums nahekomen, indem sie Möglichkeiten bieten, monolinguale Strukturen kritisch zu hinterfragen und Grenzen aufzubrechen. Die Auszüge aus den Lernstagebüchern verdeutlichen, dass die vom Studiengang angebotenen immersiven Settings die Studierenden dabei unterstützen, sich auch längerfristig mit ihrer persönlichen sprachlichen Position auseinanderzusetzen und kritische Perspektiven auf die monolinguale Konzeption der Institution Schule zu entwickeln.

5 Die Weiterentwicklung von Lern- und Bildungszielen

Cantone fragt mit Blick auf das aktuelle Bildungssystem und nicht zuletzt auf die schulisch etablierten Sprachenfächer provokativ, ob die Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und die „Verantwortung der Sprachweitergabe allein bei den Familien sowie bei einem kontrovers diskutierten, qualitativ nicht überprüfbaren außercurricularen Herkunftssprachenunterricht“ (Cantone 2020: 203) liegen sollen. In den neuen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache ist die Nutzung plurilingualen und somit auch herkunftssprachlichen Vorwissens einerseits als Standard bei den *skills* (vgl. KMK 2023: 12–16) und somit in einem Kompetenzbereich verortet, der die Unterrichts- und Prüfungspraxis im FSU insbesondere in den ersten Lernjahren permanent prägt (vgl. Dietrich-Grappin 2024: 84–86). Dies legitimiert migrationssensiblen FSU auch im Rahmen des funktionalen Einsprachigkeitsideals, während er bislang nur mit den übergeordneten und wenig prüfungsrelevanten Kompetenzbereichen von Sprachmittlung, interkultureller Kompetenz, Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz assoziiert war (vgl. Hohwiller 2017: 5–6). Auch in den neuen Standards umfassen diese Kompetenzbereiche Standards, die plurilinguales und plurikulturelles Vorwissen integrieren (vgl. KMK 2023: 17–18; 20–21; 23–25), während noch keine eigenen Standards für plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz als übergeordnete kommunikative Kompetenz (vgl. Council of Europe 2018) vergeben wurden. Mit Spannung darf hier die Weiterentwicklung der Bildungsstandards für das Abitur erwartet werden: Ab dem B2-Niveau sieht das Konzept des Europarats die Bewältigung von Kommunikationssituationen in vielen Sprachen und Kulturen vor (vgl. Dietrich-Grappin 2024: 77–79). Mit Blick auf migrationssensiblen FSU sind in den aktuellen Standards dennoch neue Formulierungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz und Mediation/Sprachmittlung hervorzuheben. Interkulturelle Kompetenz wird mit Plurikulturalität assoziiert (vgl. KMK 2023: 6, Fußnote 2) und ihre Vermittlung soll die „sprachliche und kulturelle Heterogenität von Gesellschaft und damit auch von Schulgemeinschaft“ und individuelle Ressourcen berücksichtigen (ebd.: 20). Sprachmittlung geht eine Verbindung mit Mediation ein, die als interaktiver Prozess definiert wird, mit dem „Kommunikation, Verständnis und Kooperation“ „zwischen Menschen, die aufgrund ihrer Herkunft und Erfahrungen unterschiedliche [...] Grundlagen und Kompetenzen haben“ (ebd.: 17), aufrechterhalten werden sollen. Aufgrund der Breite des Mediationskonzepts zeichnet sich eine Bedeutungsverschiebung für

die unterrichts- und prüfungspraktisch bereits verankerte Sprachmittlungskompetenz ab, deren interaktive und kulturelle Komponenten Bedeutung erlangen (vgl. Marxl/Müller/Rössler/Schädlich 2024). Die hier aufgezeigten Tendenzen knüpfen an die in den *Post-Colonial Studies* verankerte *Third-Space*-Theory an, die das Hauptaugenmerk der Überlegungen auf die Einzigartigkeit jeder Person und ihrer sprachlichen Ressourcen sowie die gemeinsame Herstellung von Sinn in Lerngruppen richtet. Im historischen Rekurs geht es zudem um die Offenlegung der Zusammenhänge zwischen normativen Setzungen für den Unterricht und gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Zu erörtern bleibt jedoch, welche Bestimmungsmerkmale für die mit dem Lehren und Lernen im schulischen Kontext unweigerlich verbundene Anforderung der Beurteilung gelten sollen. Ohne Bezug zu einer Norm ist ‚Kompetenz‘ nicht denkbar. Fehlt die Explikation der angewendeten Norm, ist ein getroffenes Urteil willkürlich und ohne Aussagekraft. Die Klärung des normativen Rahmens, dessen sich fremdsprachlicher Unterricht als dritter Ort bedient, ist eine Aufgabe, die in Zukunft noch intensiv zu bearbeiten sein wird.

In ihrer Stellungnahme in diesem Themenschwerpunkt weisen **Ulrike Arras** und **Katharina Schuhmann** dem Mediationskonzept eine entscheidende Rolle in Bildungssystemen von Migrationsgesellschaften zu. Gerade Schule als „Treffpunkt kultur- und sprachenübergreifender Kommunikation“ müsse Verantwortung für die Adaptation dieses Konzepts übernehmen. Die Autorinnen skizzieren dessen Genese vom Referenzrahmen des Europarats bis hin zu seinem Begleitband und den neuen Bildungsstandards und gewähren einen Einblick in aktuelle mediationsbezogene Interaktionsforschung. Sie machen deutlich, dass mehrsprachige und plurikulturelle Kommunikation im Dreieck von Wissen – Mediation – Spracherwerb grundsätzlich alle Fächer im Rahmen eines sprach- und migrationssensiblen Fachunterrichts betreffe, während der spezifische Bildungsauftrag der (Fremd)Sprachenfächer darin bestehe, auch reflexive und strategische mediationsbezogene Fähigkeiten auszubauen. Und sie werfen einen Blick auf Mediation als „verbindendes Element“ unseres gegenwärtigen und künftigen gesellschaftlichen Miteinanders, gerade „weil ihre Funktion nicht allein die Übertragung von sprachbasierten Informationen“ sei, sondern sie – jenseits der Einsatzmöglichkeiten digitaler tools – „auch (inter)kulturelle, emotionale und psychosoziale Aspekte der zwischenmenschlichen Kommunikation“ integriere.

Literatur

- Arona, Sebastiano & Kupisch, Tanja (2022): Italienisch als Herkunftssprache im Fremdsprachenunterricht: Die Rolle der Dialektkompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 2, 17–49.
<https://doi.org/10.48694/zif.3491> (30.07.2024).
- Beckmann, Sebastian & Hohwiller, Peter (2018): Herkunftssprecher/-innen im Fremdsprachenunterricht. Muttersprachler/-innen gewinnbringend mit einbeziehen. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 5–7.
- Bhabha, Homi K. (2016): *Über kulturelle Hybridität: Übertragung und Übersetzung*. Wien: Turia und Kant.
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018a): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Linguistik und Schule. Von der Sprachtheorie zur Unterrichtspraxis).
- Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018b): Unterricht in den Herkunftssprachen Russisch und Polnisch - Einstellungen und Effekte. In: Mehlhorn, Grit & Brehmer, Bernhard (Hrsg.): *Potenziale von Herkunftssprachen. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Tübingen: Stauffenburg, 259–292.
- Budde, Monika (2015): Sprachliche und kulturelle Heterogenität als Potentiale im Fremdsprachenunterricht nutzen. In: Michalak, Magdalena & Rybarczyk, Renata (Hrsg.): *Wenn Schüler mit besonderen Bedürfnissen Fremdsprachen lernen*. Weinheim: Beltz, 64–87.
- Busse, Vera; Cenoz, Jasone; Dalmann, Nina & Rogge, Franziska (2020): Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: An Intervention Study With Primary School Children. *Language Learning* 70: 2, 382–419.
- Cantone, Katja F. (2020): Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, 16), 191–209.
- Caspari, Daniela (2017): Durchgängige Sprachbildung - Der Beitrag des Fremdsprachenunterrichts. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen - Bilden - Chancen. Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster, New York: Waxmann (Waxmann-E-Books Schule und Unterricht, Band 5), 201–215.
- Council of Europe (ed.) (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*.
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (30.12.2023).

- Dietrich-Grappin, Sarah (2020): *Mehrsprachigkeitskompetenz als Bildungsziel im schulischen Tertiärsprachenunterricht. Transferbasierte Kommunikationsstrategien im Kontext von spontaner Mündlichkeit und Zwei-Sprachen-Aufgaben*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier 2020 (Studien zur Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung, 17).
- Dietrich-Grappin, Sarah (2024): Plurilinguale Kompetenz in den neuen Bildungsstandards – Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Meilenstein mit Wermutstropfen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 1, 73–89.
- Dietrich-Grappin, Sarah & Hufeisen, Britta (2023): Tertiary language didactics 2.0. A review of a multilingual didactics approach and its remodeling in the light of empirical research, translanguaging and compétence plurilingue. In: Sebestyén, K.; Jagielska, K. & Comes, N. (Eds.): *Multilingualism in Europe. Hungarian Educational Research Journal* 13: 2.
- Duarte, Joana & Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2013): *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches* (Hamburg studies on linguistic diversity 2). Amsterdam: Benjamins.
- Egli Cuenat, Mirjam & Brühwiler, Christian (2020): Transversale und longitudinale Kontinuität in der schriftlichen und mündlichen Textproduktion in drei Sprachen am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I. In: Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann, 73–107.
- Egli Cuenat, Mirjam; Oliveira, Marta & Trommer, Bernadette (2019): Französischatelier für Kinder mit frankophonem Sprachhintergrund in der Deutschschweiz. Konzept, Institutionelle Zusammenarbeit, Materialien und erste Erfahrungen. *Babylonia didattica* 1, 72–76.
- Göbel, Karin; Schmelter, Lars; Buret, Julie; Frede, Georgia; Neuber, Katharina & Struck, Linda (2021): „*Franzimo – Französisch als 2. Fremdsprache: interkulturell und mehrsprachigkeitsorientiert*“: Aktualisierter Projektbericht: Zielstellung, Projektkonzeption und Projektumsetzung. Universität Duisburg-Essen. <https://doi.org/10.17185/dupublico/74417> (30.07.2024).
- Gogolin, Ingrid (2020): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–173.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms (FörMig)*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann (FörMIG Edition, Band 7).
- Gold, Andreas (2015): *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Pädagogik).

- Hallet, Wolfgang (2012): Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer-Klett, 8–19.
- Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad (2018): Selbstkonzept, Motivation, und Englischleistung. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme, Wolfgang Eichler, Andreas Helmke, Günter Nold Lehmann, Hans-Günter Rolff, Konrad Schröder et al. Weinheim/Basel: Beltz, 244–257.
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin & Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Unter Mitarbeit von Eckhard Klieme, Wolfgang Eichler, Andreas Helmke, Günter Nold Lehmann, Hans-Günter Rolff, Konrad Schröder et al. Weinheim/Basel: Beltz, 208–230.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 183–201. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2301> (30.07.2024).
- Hohwiller, Peter (2017): Fremdsprachenunterricht und Migration. Überlegungen zu einem migrationssensiblen Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 5–6.
- Hopp, Holger & Thoma, Dieter (2021): Effects of Plurilingual Teaching on Grammatical Development in Early Foreign-Language Learning. *The Modern language journal* 105: 2, 464–483.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Kieseier, Teresa; Jakisch, Jenny & Sturm, Sarah (2022): Early plurilingual foreign language teaching in mixed classrooms: Linguistic and metalinguistic predictors of foreign language development among majority-language and minority-language students in EFL classes. *System* 108: 102828. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102828> (30.07.2024).
- Jakisch, Jenny (2015): *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, 31).
- [KMK] Kultusministerkonferenz der Länder (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2023/2023_06_22-Bista-ESA-MSA-ErsteFremdsprache.pdf (30.07.2024).

- Kropp, Amina (2020): „Sprachvernetzung als Ressource?“. Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichen Produktionstransfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, 16), 159–190.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach: Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lüthi, Gabriela & Peyer, Elisabeth (2023): Herkunftssprachen mittels mehrsprachigkeitsdidaktischer Aktivitäten in den Unterricht einbeziehen? Beabsichtigte und unbeabsichtigte Effekte. *Babylonia Journal of Language Education* 1, 50–56.
- Maluch, Jessica Tsimprea; Kempert, Sebastian; Neumann, Marko & Stanat, Petra (2015): The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction* 36, 76–85.
- Manno, Giuseppe (2020): Kognatenerkennung und Detailverständnis in den schulisch geförderten Fremdsprachen Französisch und Englisch am Ende der 6. und der 7. Klasse. In: Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.) (2020): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann, 41–73
- Manno, Giuseppe & Le Pape Racine, Christine (2020): Die Erschliessung unbekannter Wörter: Strategien beim Lesen von Texten in den schulisch geförderten Fremdsprachen am Ende des 7. Schuljahres. In: Manno, Giuseppe; Egli Cuenat, Mirjam; Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian (Hrsg.): *Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I*. Münster/New York: Waxmann, 153–177.
- Marx, Nicole (2018): (Wie) sind sprachübergreifende Schreibfähigkeiten lehr- und lernbar? *ÖDaF-Mitteilungen* 34: 2, 91–96.
- Marxl, Anika; Müller, Jule Inken; Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2024): Mediation und Sprachmittlung: Diskussion eines komplexen Konzepts in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 1, 91–105.
- Méron-Minuth, Sylvie (2018): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morkötter, Steffi (2019): Interkomprehensionsmethode, Aufgaben- und Übungsformate. In: Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 348–353.

- Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hrsg.): *FÖRMIG-Edition. Bd. 9: Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann, 55–70.
- Reimann, Daniel (2016): Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann (Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung, 2), 15–33.
- Reimann, Daniel (2020): Schülerinnen und Schüler mit zielsprachlichem Hintergrund im Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse einer qualitativen Pilotierung (am Beispiel des Spanischen, mit Ausblicken auf weitere romanische Sprachen). In: García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr Francke Attempto (Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung, 16), 211–257.
- Rück, Nicola (2009): *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: Kassel University Press (Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, 2).
- Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (Hrsg.) (2017): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR). Teilausgabe Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch)*. www.cornelsen.de/orientierungsrahmen-ge (30.07.2024).
- Sturm, Sarah; Jakisch, Jenny; Kieseier, Teresa & Hopp, Holger (2024): Plurilingual foreign-language teaching in early EFL: exploring student perspectives and profiles. *International Journal of Multilingualism* 21: 2, 689–710.
- Stratilaki, Sofia & Bono, Mariana (2006): Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction. *Les Cahiers de l'Acedle* 2, 7–35.
- Volgger, Marie-Luise (2010): „Wenn man mehrere Sprachen spricht, ist es leichter, eine weitere zu lernen...“ Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger FranzösischlernerInnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15: 2, 169–198. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2439/> (30.07.2024).
- Wieland, Katharina (2022): Lateinamerikanische Standardvarietäten in der Lehrersprache? *Hispanorama* 178, 12–17.

Kurzbio:

Sarah Dietrich Grappin ist Professorin für Fachdidaktik Romanistik an der Universität Bonn. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Interaktionsforschung, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Wortschatzvermittlung. In ihrer Dissertation hat sie transferbasierte Kommunikationsstrategien in der L3 Französisch und Deutsch als Fremdsprache auf Anfangsniveau untersucht. Auf ihrer Tenure-Track-Professur beschäftigt sie sich mit der Neumodellierung der Tertiärsprachendidaktik und plurikulturellem Lernen durch *hot words*, wozu sie schwer übersetzbare, kulturell aufgeladene lexikalische Einheiten aus Lehrperspektive untersucht.

Ingrid Gogolin ist Senior-Professorin für International Vergleichende und Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Migration, Mehrsprachigkeit und Bildung. In ihrer Habilitationsschrift hat sie auf der Grundlage historischer Analysen das Konzept des „monolingualen Habitus“ entwickelt. Aktuell leitet sie das interdisziplinäre Forschungszentrum „Literacy in Diversity Settings (LiDS)“ der Universität Hamburg.

Irina Usanova ist Post-Doktorandin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Migration und Mehrsprachigkeitsentwicklung, mit dem Fokus auf Aneignung multiliteraler Kompetenzen. Sie leitet eine Nachwuchsforschungsgruppe mit dem Thema „Multiliteralität als Arbeitsmarktressource (MARE)“, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird. Ein besonderes Merkmal ihrer Forschung ist, dass Multiliteralität als mehrdimensionale Kompetenz durch objektive Testdaten zu analogem und digitalem Lesen und Schreiben in Deutsch, Herkunftssprachen und Schulfremdsprachen gemessen wird.

Anschrift:

Prof. Dr. Sarah Dietrich-Grappin
Fachdidaktik Romanistik
Institut für Klassische u. Romanische Philologie
Rabinstr. 8
D-53111 Bonn
sarah.dietrich-grappin@uni-bonn.de

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Ingrid Gogolin
Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
gogolin@uni-hamburg.de

Dr. Irina Usanova
Fakultät für Erziehungswissenschaft
der Universität Hamburg
Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg
irina.usanova@uni-hamburg.de