

Sara Hägi-Mead, Vivien Heller, Astrid Messerschmidt
und Gabriele Molzberger

Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft

1. Einleitung

Ausgehend vom Begriff der Migrationsgesellschaft als Kennzeichen des sozialen Kontextes sprachlicher Bildung skizziert der transdisziplinär angelegte Beitrag migrationspädagogische, linguistische, professionstheoretische und didaktische Grundlagen für zeitgemäße Formen der Sprachvermittlung. Die Reflexion von Mehrsprachigkeit(en) wird dafür als wesentlich aufgefasst. Am Beispiel des weiterbildenden Zertifikatskurses „Deutsch als Zweitsprache – Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ an der Bergischen Universität Wuppertal werden Perspektiven für die Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften vorgestellt. Abschnitt 2 entfaltet zunächst die migrationspädagogischen Grundannahmen der Konzeption des weiterbildenden Zertifikatskurses, indem Konnotationen des Begriffs der Migrationsgesellschaft und Konzeptionen von Bildung in der Migrationsgesellschaft beleuchtet werden. Aus linguistischer Perspektive wird in Abschnitt 3 das Verhältnis von Sprache und Raum bzw. sprachlicher Diversität reflektiert und es werden grundlegende mehrsprachigkeitsdidaktische Konsequenzen für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache gezogen. Vor diesem Hintergrund wird sodann das Konzept des o.g. Zertifikatskurses dargestellt. Abschließend werden weiterführende Forschungsfragen und Gestaltungsaspekte zur Sprachvermittlung in Migrationsgesellschaften skizziert.

2. Der Kontext der Migrationsgesellschaft

Weil Migration nicht nur eine Tatsache ist, sondern zugleich diskursiv besetzt und eingesetzt wird, stößt der Ansatz, den Begriff der *Migrationsgesellschaft* im deutschsprachigen Raum als Ausdruck des gesellschaftlich Allgemeinen zu vermitteln, auf einige Schwierigkeiten. Die Gestaltung der Migrationsgesellschaft geht alle an, alle sind damit angesprochen. Doch mit dem Signalwort „Migration“ bietet auch diese Bezeichnung immer noch eine Gelegenheit, nicht über sich selbst, sondern über andere zu sprechen. Denn obwohl mit diesem Ausdruck eine Kennzeichnung gegenwärtiger gesellschaftlicher Erfahrungen und weltweiter Normalität angeregt wird, setzt sich eine personifizierende Sicht auf „Migrant_innen“, die national-kulturell ethnisiert und als „Migrationsandere“ positioniert werden (Mecheril, 2004, S. 36), immer wieder durch. Das attestierte Anderssein

von Migrant_innen wird untersucht und damit essenzialisierend aufgegriffen, anstatt die Perspektive zu wechseln und die Prozesse zu betrachten, die Gruppen als anders konstituieren und Differenz vereindeutigen.

Auch im europäischen Vergleich bleibt „der vom Nationalstaat als ‚normal‘ gesetzte Unterschied zwischen Ausländern/Migranten und Inländern/Einheimischen nach wie vor aktuell“ (Krüger-Potratz, 2011, S. 123 f.), was sich insbesondere an bildungspolitischen Dokumenten und statistischen Erfassungen zeigt. So differenziert beispielsweise der Bildungsbericht 2018 die Bevölkerung in Deutschland auf Basis des Mikrozensus in Familien und Lebensformen nach Altersgruppen und Ländergruppen sowie nach Migrationshintergrund der 1., 2. und 3. Generation.¹

Die deutsche Bildungspolitik hat einen starken Anteil an nationalen Selbstbildern, die noch wenig vermittelt sind mit der Tatsache, dass die meisten europäischen Gesellschaften Migrationsgesellschaften gewesen und geworden sind. Die Selbstbeschreibungen der Mehrheitsgesellschaft haben sich einerseits für plurale Verhältnisse geöffnet, andererseits führen sie immer wieder zu Schließungen, die gegenüber den alltagsweltlichen Beziehungen in den urbanen globalisierten Räumen unzeitgemäß erscheinen. Viele deutsche Staatsbürger_innen haben akzeptiert, in einer Gesellschaft zu leben, die durch Ein- und Auswanderungsprozesse geprägt und global vernetzt ist. Zugleich haben sich regressive Tendenzen verstärkt, die einen homogenen nationalen Raum als Heimat beanspruchen und aus diesem alles Fremde verbannen wollen.

Die Bundesrepublik Deutschland kann als eine verspätete Migrationsgesellschaft bezeichnet werden, weil von offizieller politischer Seite die Tatsache der Einwanderung jahrzehntelang geleugnet wurde (Messerschmidt, 2018). In dieser Verspätung spiegelt sich eine Schwierigkeit im Umgang mit innerer gesellschaftlicher Pluralität (Messerschmidt, 2016). Migration als innere Wirklichkeit der eigenen Gesellschaft anzuerkennen, bedeutet auch zu vermitteln, dass Migration vielfältige Bewegungen über nationale Grenzen kennzeichnet, wie auch Auswanderung, Transmigration und Remigration. Migrationsbewegungen haben nicht nur eine Richtung.

2.1 Konzeptionen von Bildung in der Migrationsgesellschaft

Die Probleme des bundesdeutschen Bildungssystems im Umgang mit Migration lassen sich insbesondere an einer *strukturellen Schlechterstellung* von Migrant_innen im Schulwesen ablesen. Indikatoren dafür sind die Überrepräsentation von migrantischen Schüler_innen an Haupt- und Sonderschulen und deren

1 <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (abgerufen: 27.08.2019), S. 260

Unterrepräsentation an Gymnasien (Mecheril, 2004, S. 134; Diefenbach, 2008). Schule trägt in ihrer Organisation dazu bei, das Schema von ‚Anderen‘ und ‚Nicht-Anderen‘ sozial wirksam werden zu lassen, wenn migrantische Schüler_innen an Orten positioniert werden, die kaum Bildungsaufstieg ermöglichen. Gleichzeitig liegen den staatlichen Bildungsinstitutionen der programmatische Gedanke demokratischer Beteiligung und das Konzept gleicher Bildungschancen für alle zugrunde. Institutionalisierte Bildung bewegt sich zwischen Ermöglichung und Begrenzung, Befähigung und sozialer Positionierung. Ihr liegt ein grundlegender innerer Widerspruch zugrunde, den Heinz-Joachim Heydorn bereits in den 1970er Jahren als Widersprüchlichkeit von Emanzipation und Herrschaft in jeder organisierten Form von Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft beschrieben hat (vgl. Heydorn, 2004). Dieses Spannungsverhältnis verschärft sich, wenn es um fremd gemachte Andere im Bildungssystem geht.

Ein ambivalenter Umgang mit Migration zeigt sich nicht nur in der Bildungsorganisation und Bildungspraxis, sondern auch im wissenschaftlichen pädagogischen Feld. Die Debatte entwickelt sich hier keineswegs geradlinig, sondern diskontinuierlich zwischen kritischer Reflexion der eigenen Wahrnehmungen von Migration und Migrant_innen und dem Festhalten an kulturalisierenden Identifizierungsmustern und Defizitdiagnosen. Ein Phasenmodell (vgl. Nieke, 1986; Mecheril, 2004) in der pädagogischen Thematisierung von Migration kann somit kaum als chronologische Darstellung eines Fortschritts verstanden werden. Eher kommen darin Motive vor, die gleichzeitig nebeneinander bestehen. Wolfgang Nieke rekonstruierte 1986 drei Phasen: Die Ausländerpädagogik als kompensatorische Erziehung, die Kritik an dieser als zweite Phase und eine dritte mit dem Konzept der interkulturellen Erziehung, bei der eine multikulturelle Gesellschaft als Kontext angenommen worden ist (Nieke, 1986). Paul Mecheril hat dieses Phasenmodell aufgegriffen und eine vierte Phase bestimmt, die er als „Kritik und Reflexion Interkultureller Pädagogik“ beschrieben hat (Mecheril, 2004, S. 88). Diese Kritik entfaltet sich am Unbehagen im Umgang mit der Kulturkategorie, die in der interkulturellen Pädagogik zum zentralen Differenzträger geworden war. Safiye Yıldız plädierte in der Folge dieser Entwicklung dafür, „von reproduzierten ‚nationalen Kulturen‘ abzusehen und damit neue Sichtweisen jenseits der kulturellen Aspekte für die Bildungsprobleme (zu) ermöglichen“, um den Blick auf die „strukturellen Zusammenhänge“ zu lenken (Yıldız, 2005, S. 243). Der Kontext der Migrationsgesellschaft als geteilter sozialer Raum ist erst in den 2000er Jahren in den Blick der pädagogischen Debatte gerückt, wobei dieser Raum im doppelten Sinne geteilt ist – als gemeinsamer Ort der Interaktion und als gespaltener Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert werden und ein „Wir-Die-Gegensatz“ etabliert wird (Kalpaka, 1998; Terkessidis, 2004), der auf der „Spaltung der Gesellschaft in Migrantinnen und Deutsche“ basiert (Yıldız, 2005, S. 223).

Durch den semantischen Wechsel von der „interkulturellen Pädagogik“ zur „Migrationspädagogik“ (Mecheril, 2004) wird zum einen die Abkehr von kulturalistischen Zuschreibungen ausgedrückt, zum anderen steht der Ausdruck für eine Perspektive, die die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung und Wirkung von Migrationsprozessen in den Blick nimmt. Durch Migrationsprozesse stoßen Nationalstaaten auf ihre eigene Macht- und Gewaltgeschichte und ihre Homogenisierungskonzepte, durch die interne Differenzen und die innere Diversität zugunsten von Identitätsvorstellungen zurückgewiesen werden. Migration konfrontiert demokratische Gesellschaften mit ihren Zugehörigkeitsordnungen. Sie stellt diese Ordnungen in Frage und lässt neue Zugehörigkeiten entstehen. Migrationsphänomene irritieren „natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2016, S. 15), die viel mit der „Logik nationalstaatlicher Unterscheidungen“ zu tun haben (ebd., S. 16), ohne mit diesen gleichgesetzt werden zu können.

Die Bildungsinstitutionen sind ganz wesentlich an der Vermittlung von Zugehörigkeitsordnungen beteiligt und tragen zur „Bestätigung und Re-/Produktion der Unterscheidungsschemata“ bei (ebd., S. 20). Sie haben insofern großen Einfluss auf die gesellschaftlichen Selbstbilder und darauf, ob die Tatsache der Migration darin integriert wird oder ob diese etwas Äußeres bleibt, das es lediglich zu organisieren und zu regulieren gilt. Migration stellt einen Transformationsprozess dar, der die Selbstreflexion aller Gesellschaftsmitglieder herausfordert. Konzeptionell geht es in einer migrationspädagogischen Perspektive um die Kritik und Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit, Partizipation und Anderssein.

2.2 Ausgrenzung trotz Bildungserfolg

Die oftmals emotional aufgeladenen Debatten über Migration betrachtet Aladin El-Mafaalani als einen paradoxen Ausdruck gelungener Integration. Gerade der Bildungsaufstieg der Kinder der Arbeitsmigrant_innen steht in Deutschland dafür, auch wenn diesem immer wieder Hindernisse in den Weg gestellt worden sind. „Integration führt zu einer stärkeren Wahrnehmung und Thematisierung von Diskriminierung. Ein paradoxer Effekt, den man überall wiedererkennt. Die Teilhabechancen verbessern sich, und gleichzeitig wird viel mehr über Diskriminierung geklagt und diskutiert als vorher“ (El-Mafaalani, 2018, S. 109f.). Ein Symptom dieser Entwicklung ist die gestiegene Problematisierung diskriminierenden Sprechens und ausgrenzender rechtlicher Regelungen gegenüber geschlechtlichen, sexuellen, nationalen, kulturellen und weiteren Minderheiten. Konflikte um sexistische und rassistische Bezeichnungen zeigen an, wie sich die erhöhte Wahrnehmung der Komplexität der Gesellschaft in der Sprache widerspiegelt. Immer mehr Teile der Gesellschaft fordern Repräsentation ein,

und migrantische Präsenz ist in vielen Institutionen selbstverständlich geworden. Differenz wird lebbar, begleitet von Konflikten und Abwehrreaktionen. Im Bildungsbereich ergibt sich ein disparates Bild. Neben einem gewachsenen Einfluss diskriminierungskritischer und diversitätsorientierter Konzepte existieren nach wie vor Defizitsichtweisen und Idealvorstellungen von Homogenität in den pädagogischen Institutionen, sei es in Schulen oder in der Weiterbildung. Verschiedenheit wird zugleich begrüßt wie abgewehrt. Es ist unzutreffend, einseitig von gesellschaftlicher Öffnung oder Schließung auszugehen; vielmehr finden beide Prozesse gleichzeitig statt.

Ähnlich sieht es mit der sprachlichen Vielfalt aus. Die Fähigkeit, sich in mehreren Sprachen auszudrücken, ist einerseits von Vorteil in einer zunehmend globalisierten Arbeitswelt. Andererseits entgeht auch die sprachliche Diversität nicht den gesellschaftlichen Machtverhältnissen. Unter „Sprachfähigkeit“ verstehen viele Lehrkräfte hierzulande lediglich „Deutschfähigkeit“, weshalb Personen, die (noch) kein Deutsch sprechen, in manchen Institutionen als mehr oder weniger sprachlos gelten. „Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2016, S. 313) kann nur dann umfassend anerkannt werden, wenn alle Sprachen als gleichberechtigt betrachtet werden, anstatt über das „Differenzmerkmal Sprache gesellschaftliche Verhältnisse der Über- und Unterordnung“ zu reproduzieren (ebd., S. 323).

Um dieses Ziel der Anerkennung zu erreichen ist u.E. eine differenzierte Auseinandersetzung mit „Mehrsprachigkeit(en)“ notwendig, die nicht erneut zu Fremdheitspositionierungen führen, sondern die Alltäglichkeit der mehrsprachigen Praktiken betonen. Die Verwendung eines Sortenplurals (Hägi-Mead, 2018) verdeutlicht, dass eine „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ etwa (bisher) weder mit der Mehrsprachigkeit gleichzusetzen ist, die beispielsweise durch schulischen Fremdsprachenunterricht erreicht wird (und i.d.R. eine hohe Wertschätzung erfährt), noch mit der so genannten Elite-Mehrsprachigkeit, anzutreffen z.B. in internationalen Firmen (etwa mit Englisch als lingua franca) oder in EU-Parlamenten (etwa mit Englisch und Französisch als Amts- und Arbeitssprachen). In der Regel sind es aber primär letztere Beispiele, an die man im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit als Ressource denkt. Das erklärt auch, warum, wenn denn von einem positiv konnotierten Mehrwert die Rede ist, dieser in Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit häufig diffus und ein Lippenbekenntnis bleibt.

Wenn der Erwerb der Verkehrssprache als Anpassung an eine vermeintliche nationale Einsprachigkeit vermittelt wird, kann das für mehrsprachige Lernende frustrierend wirken und Lernprozesse blockieren. Insofern hängt viel von der Bewusstseinsbildung der Lehrkräfte ab. Deren Selbstverortung in der Wirklichkeit einer globalisierten Migrationsgesellschaft bildet eine wichtige Voraussetzung für eine zeitgemäße Sprachvermittlungskompetenz.

Zudem ist das Beherrschen der deutschen Sprache als alltäglicher Verkehrssprache Deutsch nicht der alleinige Schlüssel zu gelingenden Bildungslaufbahnen: Das Versprechen, sich durch den Deutsch-Spracherwerb in Deutschland die wichtigsten Türen für den beruflichen Erfolg zu öffnen (Fendel & Romiti 2016), läuft ins Leere, wenn trotz guter Deutschkenntnisse Diskriminierungserfahrungen gemacht werden (Ataman, 2019; Gorelik, 2012). Denn neben dem Differenzmerkmal Sprache beeinflussen die soziale Herkunft und die machtvollen national-kulturellen Zuordnungen die Bildungslaufbahnen. Sprachkenntnisse schützen nicht vor Diskriminierung, solange sich professionelle Akteur_innen in den Bildungsinstitutionen nicht mit ihren eigenen diskriminierenden Strukturen und Denkmustern auseinandersetzen und diese abbauen (vgl. Özaylı & Ortner, 2015).

3. Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft

3.1 Sprachlich heterogene Räume und multilinguale Sprecher_innen als Normalfall

In den Erwartungen an sprachliches Verhalten von Eingewanderten spiegeln sich zumeist Vorstellungen über die räumliche Bindung von Sprache (Auer, 2004) wider. Diese beinhalten zumeist die Grundannahme, dass innerhalb eines nationalen oder geografischen Raums sprachliche Homogenität existiere, dass es also eine Sprache in einem Staat bzw. einen Dialekt in einer Region gebe (Fuller, 2012). Eng verbunden damit ist der Gedanke, dass Sprecher_innen innerhalb dieser Räume vornehmlich monolingual agieren, und dass Sprache ein einheitliches und relativ unveränderliches Vehikel des sozialen Austauschs darstellt. In der Konsequenz wird dann von Eingewanderten nicht nur erwartet, dass sie sich die jeweilige ‚Zielsprache‘ aneignen, sondern dass sie ‚ihre Herkunftssprache‘ durch die ‚Zielsprache‘ austauschen. Solche „target-language-only or one-language-at-a-time monolingual ideologies“ (Wei, 2018, S. 16) sind weit verbreitet:

„[t]he actual purpose of learning new languages – to become bilingual and multilingual, rather than to replace the learner’s L1 to become another monolingual – often gets forgotten or neglected, and the bilingual, rather than monolingual, speaker is rarely used as the model for teaching and learning.“ (ebd.).

Im Folgenden stellen wir dieser weit verbreiteten Vorstellung einige Befunde der linguistischen Forschung gegenüber und argumentieren, (i) dass das Verhältnis von Sprache, Individuum und Raum ein komplexes und dynamisches ist; (ii) dass Sprache – oder genauer: das Sprechen und Schreiben – nicht nur als Vehikel der Kommunikation in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Domänen, sondern auch zur Herstellung von Zugehörigkeit und Abgrenzung dient; (iii) dass

Sprecher_innen in der mündlichen und schriftlichen Interaktionen dynamisch zwischen Sprachen, Varietäten und Stilen wechseln. Diese Auffassung von Sprache, Sprechen und Schreiben hat Konsequenzen dafür, wie Deutsch als ein Element von Mehrsprachigkeit gedacht und vermittelt (3.2) wird.

Innerhalb des *nationalen* Raums wurde und wird nie nur Deutsch gesprochen. Es gibt also keine einfache Bindung von Sprache und nationalem Raum. Schon ein Blick auf Grenzverschiebungen und Migrationsbewegungen macht deutlich: Zum einen wird Deutsch nicht nur in Deutschland gesprochen; zum anderen ist Deutschland nicht monolingual: Gegenwärtig sind auch Dänisch, Friesisch, Sorbisch, Niederdeutsch und Romanes regional als Amtssprachen anerkannt, und es gibt Bemühungen, auch der Deutschen Gebärdensprache diesen Status zu verleihen. Neben den genannten Minderheitensprachen existieren *regional* gebundene Varietäten des Deutschen, die zu einer weiteren Form der Mehrsprachigkeit führen: Von inner(sprachlich)er Mehrsprachigkeit ist die Rede, wenn z.B. Sprecher_innen je nach kontextuellen Anforderungen entweder Dialekt oder Standard nutzen. War der Unterschied zwischen Dialekt und Standard ursprünglich primär ein geografischer, ist er inzwischen auch mit dem Ausdruck oder der Zuschreibung sozialer Identitäten verbunden. So können Merkmale einer regionalen Varietät anstelle bzw. zusätzlich zu ihrer indexikalischen Eigenschaft, geografische Zugehörigkeit anzuzeigen, auch mit sozialen Konnotationen aufgeladen und zu einem Marker für die Zugehörigkeit zu einem *sozialen* Milieu werden (Bourdieu, 1985; Ähnliches gilt für ethnische Marker, vgl. u.a. Wiese, 2012). Gleichzeitig ist die Standardvarietät, die sich durch die geografische Konzentration von Angehörigen gebildeter Klassen in administrativen und/oder ideologischen Zentren eines Landes herausgebildet hat, zugleich auch mit sozialem Prestige und Status verbunden (Mæhlum, 2009). Die transnationalen Migrationsprozesse innerhalb der letzten Jahrzehnte haben darüber hinaus zu einer Diversifizierung verteilter Sprachen und Formen von Mehrsprachigkeit geführt, die in der aktuellen Migrationslinguistik als „Superdiversität“ (Vertovec, 2007) bezeichnet wird. Die Spracheinstellungsforschung zeigt, dass den vertretenen Sprachen – ebenso wie Dialekten vs. Standardvarietäten – von Gesellschaftsmitgliedern jeweils ein unterschiedliches soziales Prestige beigemessen wird (Plewnia & Rothe, 2011 zu einer entsprechenden Studie des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim, bei der auch 500 Neunt- und Zehntklässler befragt wurden). Dementsprechend erfährt die migrationsinduzierte Mehrsprachigkeit im Unterschied zur schulisch vermittelten „Elitebilingualität“ (Fuller, 2012) zumeist eine Abwertung.

Dass sich innerhalb nationaler Räume sprachliche Praktiken vielfach differenzieren, zeigt sich auch darin, dass bspw. jugendliche Peerkulturen gruppenspezifische *Stile* ausprägen, mit denen sie Zugehörigkeit und Abgrenzung zu anderen Gruppen herstellen. Keim (2007) zeigt, dass solche Stile nicht

stabil sind. Die von ihr ethnographisch beobachtete Gruppe von Mädchen mit türkischer Familiensprache etabliert über einen bestimmten sprachlichen Stil zunächst Zugehörigkeit zu einer Ghetto-Subkultur und entwickelt schließlich als „Powergirls“ eine neue Gruppenidentität, die weder in der türkischen Community noch in der schulischen Gemeinschaft aufgeht. Übereinstimmend mit Keim zeigt Auer (2013), dass stilistische Selbstverortungen im sozialen Raum biografisch instabil sind. Die fortwährenden Veränderungen der demografischen und sprachlichen Gegebenheiten des sozialen Umfelds durch neue Zuwanderungsprozesse, aber auch mediale Stilisierungen verlangen von Jugendlichen stetig neue stilistische und soziale Selbstpositionierungen.

In ihren alltäglichen Interaktionen bewegen sich also Sprecher_innen dynamisch zwischen regionalen Varietäten und/oder gruppenbezogenen Stilen, deren Eigenschaften und soziale Bewertung sie fortlaufend verändern. Sie realisieren eine Vielzahl unterschiedlicher sozialer und kommunikativer Zwecke und konstruieren sprachliche Identitäten, die i.d.R. weder in herkunfts- oder regional-, noch ziel- oder amtssprachlichen Identitäten aufgehen (Wei, 2018, S. 26).

Sprachvermittlung ist nun selbst in einem bestimmten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Raum situiert. Professionelle pädagogische Akteurinnen und Akteure stehen damit vor der Aufgabe, sich mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an Sprachvermittlung auseinanderzusetzen und deren Ziele zu reflektieren.

3.2 Deutsch als Zweitsprache als Vermittlungsaufgabe

Ausgehend von der Konzeption der Migrationsgesellschaft (vgl. Abschnitt 2) und der Mehrsprachigkeit als „Normalfall“ (vgl. Abschnitt 3.1) und mit Blick auf die Zielgruppe der Deutschlernenden, also Menschen, die selbst oder deren Familien nach Deutschland migriert und mit anderen Familiensprachen als Deutsch aufgewachsen sind, wird Folgendes deutlich: Soll Teilhabe ermöglicht werden, kann es nicht nur darum gehen, wie diesen Menschen so schnell wie möglich Deutsch beigebracht werden kann. Wann immer nämlich das Bild von „Sprache als Schlüssel zur Integration“ bemüht wird, gilt es, um bei der vielzitierten und zurecht kritisierten Metapher zu bleiben, auch nach Tür und Türschloss zu fragen. Um welche Zugangsmöglichkeit geht es? Ist es überhaupt der passende Schlüssel, der da an die Hand gegeben oder in die Hand genommen wird und wenn ja, bleibt nicht von der anderen Seite auf eine andere Art und Weise der Zugang weiter versperrt?

„Der vom lateinischen ‚integratio‘ abgeleitete Begriff bedeutet eigentlich die Eingliederung, den Einbezug in ein größeres Ganzes. Diese wortwörtliche Übersetzung spiegelt die Zweiseitigkeit des Prozesses: Man kann versuchen,

sich selbst einzugliedern, man braucht aber jemanden, der einen einbezieht. Sich selbst einzugliedern, ohne von anderen einbezogen zu werden, ist schwer.“ (Gorelik, 2012, S. 231)

Es geht also darum, dies auch den Lehrenden bewusst zu machen, weil sie i.d.R. Teil der etablierten Dominanzgesellschaft (vgl. Rommelspacher, 1995) sind und keine herkunftsbezogenen Diskriminierungserfahrungen machen. Dies ändert sich langsam, wenn Lehrkräfte beteiligt sind, die selbst über entsprechende Erfahrungen verfügen.² Ziel sollte sein, dass alle Lehrkräfte in Schulen und Weiterbildungseinrichtungen Lernenden einen möglichst selbstermächtigenden Unterricht im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Widhalm, 2019) anbieten.

Die Aufgaben der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache sind überaus komplex und erfordern nach unserem Verständnis eine Professionalisierung auf drei unterschiedlichen Ebenen (Hägi-Mead, 2018), die im Folgenden erläutert werden. Es handelt sich dabei um eine Weiterentwicklung und Erweiterung des „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Knappik, Dirim & Döll, 2013), das Deutsch als Zweitsprache im engeren Sinne (im Folgenden Ebene 1 und 2) von Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne (im Folgenden Ebene 3) unterscheidet und ihm explizit einen migrationspädagogischen Ansatz zu Grunde legt (vgl. auch Dirim & Mecheril, 2018). Eine zusätzliche Ebene zu dem binär konzipierten Framework (Knappik, Dirim & Döll, 2013) ist u.E. hilfreich, um die institutionell geforderten sprachlichen Praktiken von Deutsch als Bildungssprache (Morek & Heller, 2012) deutlich herauszuarbeiten und die fächerübergreifend notwendige Zusammenarbeit im Kontext von Bildungsinstitutionen sichtbar zu machen. Die drei Ebenen (vgl. Abb. 1) sind sowohl inhaltlich als auch auf die Struktur der Vermittlung bezogen miteinander verwoben. Deswegen sind sie bewusst in gestrichelten Linien voneinander getrennt, um die Durchlässigkeit der Ebenen untereinander und damit den Modellcharakter hervorzuheben.

2 Dies wird bspw. im „Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ zum Thema gemacht. Vgl. <https://www.lmz-nrw.de/> (30.07.2020).

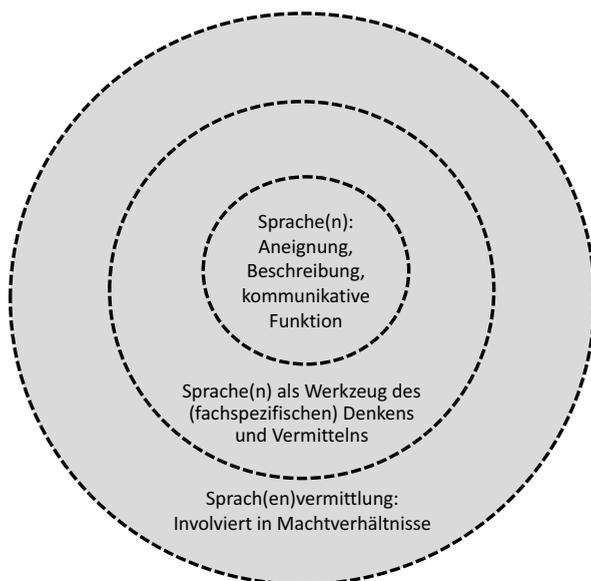


Abbildung 1: Vermittlung Deutsch als Zweitsprache in der Migrationsgesellschaft

Ebene 1: Sprache(n): Aneignung, Beschreibung und kommunikative Funktion. Sprach(en)erwerb, Erwerbshypothesen, Regularitäten des Sprachsystems, sprachkontrastive Analysen – diese primär sprach(en)bezogenen Aspekte stehen im Zentrum unseres Modells (vgl. Abb. 1). Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Ebenen (Aussprache, Orthographie, Grammatik, Semantik, Pragmatik) einer bzw. mehrerer Sprachen bildet die Grundlage für das Verständnis von Erwerbsprozessen und die lernprozessbegleitende Diagnostik. Die Professionalisierung in diesem Bereich erfordert somit eine intensive Auseinandersetzung mit der Sprach(en)beschreibung, mit dem Zweitspracherwerbsprozess und der Kompetenzdiagnose von Sprache(n).

Ebene 2: Sprache(n) als Werkzeug des (fachspezifischen) Denkens und Vermittelns. Auf der zweiten Ebene geht es um die Auseinandersetzung mit der kommunikativen und epistemischen Funktion von (Bildungs-)Sprache (Morek & Heller, 2012: 70), es geht also um Sprache als Werkzeug für das Lehren und Lernen. Damit kommt zu der linguistischen Bezugsdisziplin der Ebene eins (s.o.) eine sprachdidaktische und fachsprachdidaktische auf der Ebene zwei hinzu. Stichworte im Kontext der Schule sind etwa sprachsensibles bzw. sprachbewusstes Unterrichten (Tajmel & Hägi-Mead, 2017), unterrichtsmethodische, ressourcenorientierte Konzepte wie Scaffolding (Gibbons, 2002; Hägi-Mead, 2016; Heller, 2017) oder die Genredidaktik (Büttner & Gürsoy, 2018). Im Sinne der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin & Lange, 2011) sind Vernetzung, Austausch und Zusammenarbeit auf vertikaler Ebene (gemeint sind die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die im Laufe einer Bildungskarriere durchlaufen werden)

und auf horizontaler Ebene (fächerübergreifend sowie mit Eltern und Vereinen) für die Professionalisierung grundlegend: Weil verschiedene Faktoren beim Deutsch-als-Zweitspracherwerb eine Rolle spielen, ist die multiprofessionelle Kooperation von unterschiedlichen Bezugs- und Fachpersonen bei der Vermittlung unabdingbar.

Ebene 3: Sprach(en)vermittlung: Involviert in Machtverhältnisse. Sprach(en)gebrauch und Sprach(en)vermittlung sind nie neutral, sondern spiegeln den gesellschaftlichen Kontext und die herrschenden Machtstrukturen wider. Auf der Ebene 3 geht es darum, Migrationsgesellschaft, wie in Abschnitt 2.1 angesprochenen, als geteilten sozialen Raum wahrzunehmen und zwar in dem bereits erwähnten doppelten Sinne, als einen gemeinsamen Ort der Interaktion und als einen gespaltenen Ort, in dem z.B. durch Othering Ungleichheiten reproduziert werden (Morek & Heller, 2012 zur sozialsymbolischen Funktion). Mit Othering werden Prozesse des Fremdmachens bezeichnet, die durch Machtverhältnisse strukturiert sind.³ Prozesse des Othering reproduzieren hierarchische Ordnungen der Ungleichwertigkeit (Gutiérrez Rodríguez, 2003). Auch diese Dimension ist bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache hochgradig relevant und wirkungsvoll: Wird sie nicht reflektiert, werden bestehende Verhältnisse oftmals unbewusst fortgeschrieben; wird sie hingegen reflektiert, können bestehende Muster u.U. aufgebrochen und verändert werden. Bedingung für letzteres ist es, machtvolle Strukturen überhaupt wahrzunehmen und die eigene Involviertheit zu erkennen (Messerschmidt, 2011).

Der Blick auf eigene Abhängigkeiten und auf Verhältnisse, die dem eigenen Bildungsanspruch widersprechen, verunsichert und ist zugleich der Ausgangspunkt für eine kritische Professionalisierung. (Messerschmidt, 2016, S. 61)

Messerschmidt weist zu Recht darauf hin, dass solche Prozesse des Aufbrechens mit Irritationen und Verunsicherungen einhergehen können. Irritationen zu evozieren, (selbst)kritische Reflexion zu begleiten und konkrete Handlungsoptionen zu diskutieren, ist u.E. eine der zentralen Aufgaben der Professionalisierung im Rahmen der Weiterbildung. Bezogen auf die Ebene 3 bedeutet das z.B. auch, als (angehende) Lehrperson eigene (*weiße*) Privilegiertheiten und die „ungleiche Verteilung der Diskriminierungsmöglichkeiten“ (Stefanowitsch, 2018, S. 43) zu reflektieren, die oft ein Wahrnehmen von Diskriminierung, die Deutsch als Zweitsprache Lernende möglicherweise erleben, verhindern.

Die programmatische Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ macht deutlich, dass es uns um den

3 Nicht von ungefähr kommt der Begriff aus der postkolonialen Diskussion und reflektiert die Geschichte europäischer Eroberungen, Besetzungen und Aneignungen.

gesamtgesellschaftlichen Kontext geht und nicht um Sondermaßnahmen für Neuzugewanderte. Der Titel steht für ein umfassendes Anliegen der Veränderung in und von Institutionen im Zeichen globaler Migrationsbewegungen. Davon erhoffen wir uns, professionell Handelnde in Institutionen so weiterzuqualifizieren, dass sie Lernende mit ihren mitgebrachten Sprachen wertschätzen und fördern und institutionelle Hürden für ihren Bildungsaufstieg abbauen. Und es geht darum anzuerkennen, dass, gekoppelt an die Positionierung der Sprechenden als natio-ethno-kulturell Andere (Mecheril, 2004) auch die Beherrschung der Schul- bzw. Bildungssprache keine Garantie für Akzeptiertsein und Integration (Ataman, 2019; Gorelik, 2012) ist. Der Weg der Integration hat sich als bildungspolitische Sackgasse erwiesen, da mit diesem Begriff nur der Logik der Anpassung an das Bestehende gefolgt wird, nicht aber der zeitgemäßen Veränderung des Bildungshandelns und seiner institutionellen Grundlagen. Statt von Integration schlägt Thomas Geier (2018) anknüpfend an Thomas Geisen (2010) vor, von „Vergesellschaftung“ (Geier, 2018, S. 48) zu sprechen, um den im Integrationsbegriff angelegten „Gegensatz von Eigenem und Fremdem“ (Geisen, 2010, S. 28) zu entgehen.

Hervorheben möchten wir an der Stelle unbedingt auch die Erfahrung, dass die Auseinandersetzung mit den bewussten und unbewussten Wirkmechanismen von Machtstrukturen ein sehr lohnender und bereichernder Weg ist: „Die neu gewonnenen Perspektiven ermöglichen nicht nur neue Wahrnehmungen und echte Begegnungen, sondern geben uns vor allem Handlungsspielräume, unsere Welt aktiv mit- und umzugestalten“ (Ogette, 2017, S. 17).

4. Begründung und Konzeption des weiterbildenden Studienangebots „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in Migrationsgesellschaft“

Vor dem oben skizzierten Hintergrund haben die Verfasserinnen einen Zertifikatskurs zur wissenschaftlichen Weiterbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften entwickelt.⁴ Programmatisch bündelt der Titel des Wuppertaler Zertifikatskurses die konzeptionellen Merkmale in der Bezeichnung „Deutsch

4 An der konzeptionellen Entwicklung des Zertifikatskurses haben außerdem Christian Efinger, Michael Grosche, Christian Huber, Corinna Peschel und Lorian Metzger mitgewirkt. Als Hauptlehrende im weiterbildenden DaZ-Programm wirken Arzu Çiçek, Mark Dietze und Resi Heitwerth sowie weitere Lehrbeauftragte. Die Koordination des Programms an der Universität Wuppertal sowie die Beratung von Teilnehmenden und die Öffentlichkeitsarbeit erfolgt seit April 2019 durch Christina Gembler in Nachfolge von Lorian Metzger.

als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“.⁵ Nach seiner Etablierung in den Jahren 2015 bis 2019 im Rahmen der Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache wird dieses weiterbildende Studium durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen weiterhin gefördert und kann deshalb vorerst bis 2022 fortgeführt werden.

Die wissenschaftliche Weiterbildung richtet sich sowohl an Lehrkräfte in allgemein- und berufsbildenden Schulen als auch an pädagogische Fachkräfte, die in sogenannten Integrationskursen unterrichten wollen oder in anderen Feldern der Erwachsenen- und Berufsbildung tätig sind. Ein modularer Aufbau ermöglicht es Interessierten, Schwerpunkte zu setzen und flexibel zu studieren. Es wurden insgesamt fünf Module entwickelt: Die ersten drei Module bauen aufeinander auf und werden konsekutiv studiert. Es werden linguistische Grundlagen (Modul 1) und Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit (Modul 2) erarbeitet (beide Module haben ihren Schwerpunkt auf der Ebene 1, s. Abb. 1). Im dritten Modul folgt die Mehrsprachigkeitsdidaktik (s. Ebene 2, Abb. 1). Fokussiert werden Themen wie z.B. der Schriftspracherwerb, Textkompetenz in der Zweitsprache und die Analyse von Lehr- und Lernmaterialien. In den ersten drei Modulen werden bereits migrationsgesellschaftliche Aspekte, die den Spracherwerb betreffen, thematisiert. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Theorie und Didaktik von Deutsch als Zweitsprache. Das Verhältnis von Bildung und Migration wird explizit im vierten Modul zum Gegenstand gemacht (s. Ebene 3, Abb. 1). Es ermöglicht den Weiterbildungsstudierenden, sich mit dem Konzept einer migrationsgesellschaftlichen Bildung und ihrer eigenen Verortung als Lehrkraft und pädagogische Fachkraft auseinanderzusetzen. Hier können auch Erkenntnisse und Erfahrungen der vorgängigen Module systematisch reflektiert werden. So erweist sich zum Beispiel das Erlernen einer nichtindogermanischen Sprache im Rahmen von Modul eins als Schlüsselmoment für das sprachkontrastive Arbeiten, aber auch für den biografiesensiblen Nachvollzug von Zweit- und Drittspracherwerb, welcher immer auch mit einer neuen Betrachtungsweise von Lebenswirklichkeit einhergeht. Das fünfte Modul vertieft ausgewählte Bereiche, die in der Arbeit mit geflüchteten Menschen von Bedeutung sind. Hierzu gehören Veranstaltungen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen von Asyl und Aufenthaltsrecht, zu den Grundlagen von Flucht und Trauma und zu einer kontext- und biografiesensiblen pädagogischen Arbeit mit Eingewanderten.

Um auf die unterschiedlichen Weiterbildungsbedarfe differenziert eingehen zu können, kann der weiterbildende DaZ-Zertifikatskurs in Wuppertal in zwei unterschiedlichen Varianten studiert werden: Die Studienvariante „Basis plus Aufbau“ umfasst alle fünf Module, dauert zehn Monate und richtet sich an

5 Die konzeptionellen Merkmale sind im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Zentrums für Weiterbildung der Bergischen Universität, an dem der Zertifikatskurs institutionell verortet ist, publiziert worden (für die folgenden Abschnitte siehe Zentrum für Weiterbildung 2017, S. 12 ff. und S. 47 ff.).

(potenzielle) pädagogische Fachkräfte aus der Erwachsenen- und Berufsbildung, aus dem Bildungsmanagement, aus der Sozialarbeit und weiteren pädagogischen Bereichen, in denen die Sprachvermittlung einen relevanten Arbeitsschwerpunkt einnimmt. Die Studienvariante „Aufbau“ umfasst ausschließlich das Kernmodul „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, dauert vier Monate und richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte, die das zweite Staatsexamen abgelegt und ein Sprachfach studiert haben.

Der Kurs wird berufsbegleitend angeboten und seine modularisierte Struktur erlaubt es, die Vorkenntnisse der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Um der Zielgruppenspezifität Rechnung zu tragen, wird das Kernmodul drei (Mehrsprachigkeitsdidaktik) in zwei fachlichen Ausprägungen angeboten: mit einem Schwerpunkt auf Schule oder auf Erwachsenen/Berufsbildung. Die Bewerbungs-, Teilnehmenden- und Abschlusszahlen sind konstant hoch. Seit dem Start im Jahr 2015 zeigt sich ein zunehmendes Interesse an der umfangreicheren Studienvariante „Basis plus Aufbau“. In der Wahl der Schwerpunktsetzung auf „Schule“ oder „Erwachsenen-/Berufsbildung“ zeichnet sich hingegen keine eindeutige Tendenz ab. Beide Profile werden nachgefragt.

In der Begleitung der Programmentwicklung und -durchführung hat sich ein transdisziplinärer Arbeitszusammenhang an der Universität etabliert. Neben den regelmäßig durchgeführten Lehr- und Angebotsevaluationen in Form von anonymisierten Teilnehmendenbefragungen werden auch sogenannte Round Tables organisiert, an denen sich die kursgestaltenden Professuren, Lehrenden, Beratende, Studierende, das Sprachlehrinstitut und das Zentrum für Weiterbildung beteiligen.

Theorie und Praxis des skizzierten weiterbildenden Zertifikatskurses zur Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft verweisen nicht nur auf den Bedarf der Zusammenführung linguistischer, (mehr)sprach(igkeits)didaktischer und migrationspädagogischer Ansätze, sondern befördern zugleich weiterführende Forschungs- und Gestaltungsfragen, von denen einige abschließend skizziert werden.

5. Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft: weiterführende Fragen

Das weiterbildende Zertifikatskursangebot „Deutsch als Zweitsprache: Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ verdeutlicht eine Scharnierfunktion, die diese wissenschaftliche Weiterbildung in mehrfacher Hinsicht ausübt. In den Bildungs- und Berufsbiografien der Teilnehmenden eröffnet sie den vertieften oder erweiterten wissenschaftlichen Zugang zu Fachgebieten, die an die jeweilige wissenschaftliche Erstausbildung angrenzen. Ihre im vorangegangenen Kapitel

skizzierte gegenstandsgebundene Angebotsstruktur ermöglicht die Aneignung neuen wissenschaftlichen Wissens durch verschiedene pädagogische Berufsgruppen und überwindet disziplinäre Fachgrenzen. Professions- und wissenschaftstheoretisch ist die doppelseitig verknüpfte Relationierung der Aneignung neuester Forschungserkenntnisse einerseits und beruflichen Erfahrungswissens andererseits (Molzberger, 2015) in Bezug auf die Tatsache der migrationsgesellschaftlichen Bildung hervorzuheben.

Berufsfeldübergreifende Kooperation im migrationspädagogischen Feld. Erkenntnisse und Befunde der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung zeigen, dass sich in der Bildungspraxis das pädagogisch professionelle Handeln kaum an gemeinsamen Zielen und Standards ausrichtet. Selbst das plakative Leitmotiv des lebenslangen Lernens hat nur eine sehr begrenzte integrierende Funktion (Nittel, Schütz & Tippelt, 2014). Die jeweiligen pädagogischen Berufsgruppen aus den Segmenten und Bereichen des Bildungssystems beziehen sich in ihrem professionellen Handeln wenig aufeinander. Angesichts dieser Diagnose ermutigen die Evaluationsergebnisse des DaZ-Programms, denen zufolge die Teilnehmenden untereinander Kooperationen und miteinander Arbeitsbeziehungen aufbauen. Wie diese zur institutionellen Vernetzung beitragen und in der Bildungspraxis professionsfeldübergreifend fortwirken, wäre im Rahmen von Wirkungs- und Implementationsforschung weiter zu untersuchen.

Migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung als Teil selbstreflexiver Professionsethik. Die migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung der Lehr- und Fachkräfte und ihre Selbstverortung in der Wirklichkeit globalisierter Migrationsgesellschaften ist, wie oben ausgeführt, eine entscheidende Voraussetzung für professionalisierte Sprachvermittlungsarbeit. Im Anschluss an Befunde der Professionalisierungsforschung fordert Micha Brumlik, dass sich pädagogisch „Professionelle ihrer eigenen ethnischen Gewordenheit in distanzierter Einstellung gegenwärtig werden“ (Brumlik, 2014, S. 259) und dass sie sich zugleich fragen müssen, „ob es ihnen gelungen ist, zwischen ethnisch gebundenen Vorstellungen eines guten und gelungenen Lebens sowie universalistischen Prinzipien einer freien und gerechten Gesellschaft zu unterscheiden“ (ebd., S. 259). Dabei sei, so Brumlik weiter, nicht zu erwarten, immer zu eindeutigen oder übereinstimmenden Ergebnissen zu kommen. Für eine selbstreflexive Professionsethik sei jedoch essenziell, „dass gleichsam naturwüchsig entstandene, selbstverständliche Annahmen und Vor-Urteile in Frage gestellt werden“ (ebd., S. 259). Das bedeutet für Lehr- und Fachkräfte im Bildungssystem und Sozialwesen, die eigene Positionierung innerhalb von Machtstrukturen wahrzunehmen, Multiperspektivität einzuüben, konfligierende Interessen bei sich und anderen zu erkennen und Ambiguität auszuhalten. Sonst kommt es im Alltag der Bildungspraxis zu Re-segregationen (Steinmann, 2018).

Die Tatsache der Migrationsgesellschaft verweist auf die Professionalisierungsbedürftigkeit der Sprachvermittlung in den Kontexten der Schule, der Berufs- und der Erwachsenenbildung. Die Praxis des Zweit- und Drittsprachenlernens sowie der Sprachvermittlung ist jedoch zumindest im außerschulischen Gegenstandsfeld der Erwachsenenbildungswissenschaft erstaunlich wenig erforscht. Dies verwundert, stellt man in Rechnung, wie groß der Anteil an Sprachkursen in öffentlichen wie privaten, kommerziellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ist (Käpplinger, 2017). Die Untersuchungen Noldas (2017, 2018) weisen hier den Weg zu Antworten auf die zentrale Frage, auf welche Weise die Tatsache der Migrationsgesellschaft als Kontextanalyse und prägendes Prinzip der Vermittlungsarbeit Eingang findet in den Zweit- und Mehrspracherwerb.

Der Bedarf an wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten im Bereich der Sprachvermittlung wird, davon sind wir überzeugt, sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Kontexten der Erwachsenen- und Berufsbildung unverändert hoch bleiben und wird auch über die mit dem Förderprogramm verlängerte dezentral organisierte Angebotsstruktur hinaus an den Universitäten nicht mehr wegzudenken sein.

Literatur

- Ataman, Ferda (2019). *Ich bin von hier. Hört auf zu fragen!* Frankfurt: S. Fischer.
- Auer, Peter (2004). Sprache, Grenze, Raum. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* (23), 149–179.
- Auer, Peter (2013). Ethnische Marker im Deutschen zwischen Varietät und Stil. In: Arnulf Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 9–40). Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/zfs.2004.23.2.149>
- Bourdieu, Pierre (1985). *Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Brumlik, Micha (2014). Integration und Anerkennung – die Einwanderungsgesellschaft als Handlungsfeld. Professionsethische Implikationen ‚der Gegenwart‘. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Wilfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.), *Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns* (S. 242–261). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Büttner, Denise & Gürsoy, Erkan (2018). Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell. In: Gutzmann, Marion (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 96–111). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Diefenbach, Heike (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. Wiesbaden: VS.
- Dirim, İnci (2016). Sprachverhältnisse. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung*. Unter Mitarbeit von Alisha Heinemann, Nata-

- scha Khakpour, Magdalena Knappik, Saphira Shure, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde und Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- El-Mafaalani, Aladin (2018). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fendel, Tanja & Romiti, Agnese (2016). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 16–19.
- Fuller, Janet M. (2012). *Bilingual pre-teens. Competing ideologies and multiple identities in the US and Germany*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203110645>
- Geier, Thomas (2018). School on the move. Ein Plädoyer, andere Fragen zu stellen und neue Antworten zu suchen. In: Grimm, Marc & Schlupp, Sandra (Hrsg.), *Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext* (S. 42–56). Weinheim: Beltz Juventa.
- Geisen, Thomas (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrationsparadigmas. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 13–34). Münster: Waxmann.
- Gibbons, Pauline (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gorelik, Lena (2012). „*Sie können aber gut Deutsch!*“ *Warum ich nicht mehr dankbar sein will, dass ich hier leben darf, und Toleranz nicht weiterhilft*. München: Pantheon.
- Gutierrez Rodriguez, Encarnación (2003). Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito & Gutierrez Rodriguez, Encarnación (Hrsg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik* (S. 17–37). Münster: Unrast.
- Hägi-Mead, Sara (2016). Professionell zur Sache. Bewährte Ansätze aus der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Unterricht mit neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern. In: Bernholz, Claudia/Frank, Magnus/Niederhaus, Constanze (Hrsg.), *Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus der Forschung und Schulpraxis* (S. 299–319). Münster: Waxmann.
- Hägi-Mead, Sara (2018). Mehrsprachigkeiten: Herausforderung für Schule und Unterricht. Antrittsvorlesung an der Bergischen Universität Wuppertal, 4. Juli 2018, Institut für Bildungsforschung.
- Heller, Vivien (2017). Lerngelegenheiten für bildungssprachliche Kompetenzen: Wie partizipieren DaZ-Lerner am Erklären und Argumentieren im Unterricht? In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Schulentwicklung* (S. 165–182). Stuttgart: Fillibach.
- Heydorn, Heinz-Joachim [1971] (2004). Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: ders.: *Studienausgabe*, Band 4 (S. 151–163). Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Käpplinger, Bernd (2017). Generationen von Geflüchteten und Generationen von institutionellen Antworten der Volkshochschulen: Eine historische Programmanalyse. In: Dörner, Olaf/Iller, Carola/Pätzold, Henning/Franz, Julia/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), *Biografie – Lebenslauf – Generation: Perspektiven der Erwachsenenbildung* (S. 99–113). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Kalpaka, Annita (1998). Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, (3/4), 77–79.
- Keim, Inken (2007). *Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci/Döll, Marion (2013). „Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“ Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. *ÖDaF-Mitteilungen* (2), 7–15. <https://doi.org/10.14220/odaf.2013.29.2.7>
- Krüger-Potratz, Marianne (2011). Wer gehört dazu? Europa im Spiegel nationaler Integrations- und Bildungspolitik. In: Delory-Momberger, Christine et al. (Hrsg.), *Europäische Bürgerschaft in Bewegung* (S. 117–131). Münster: Waxmann.
- Mæhlum, Brit (2009). Language and social spaces. In: Auer, Peter (Hrsg.), *Language and space: Theories and methods* (S. 18–32). Berlin: de Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110220278.18>
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In: ders. (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–30). Weinheim: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011). Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Breinbauer, Ines & Weiß, Gabriele (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 81–95), Würzburg.
- Messerschmidt, Astrid (2016). Migrationsgesellschaftliche Zugehörigkeiten im Kontext globaler Fluchtbewegungen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Vielfalt statt Abgrenzung. Wohin steuert Deutschland in der Auseinandersetzung um Einwanderung und Flüchtlinge?* (S. 111–129). Gütersloh: Bertelsmann.
- Messerschmidt, Astrid (2018). Kritische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. Vortrag an der TU Darmstadt am 8. Februar 2015: <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/resource/kritische-erwachsenen-bildung-in-der-migrationsgesellschaft-4465?start=2754> (30.07.2020).
- Molzberger, Gabriele (2015). Soziale Inwertsetzung von Wissen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dietzen, Agnes/Powell, Justin W./Bahl, Anke/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.), *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung* (S. 177–195). Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57 (1), 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Nieke, Wolfgang (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, (4), 462–473.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nolda, Sigrid (2017). *Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nolda, Sigrid (2018). Sprache und Erwachsenenbildung: Vergessene und aktuelle Aspekte in Theorie, Praxis und Empirie. *Hessische Blätter*, (1), 17–31.
- Ogette, Tupoka (2017). *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. Münster: unrast.

- Özaylı, Günay & Ortner, Rosemarie (2015). Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis* (S. 205–222). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839427071-009>
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Steinle, Melanie (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215–253). Tübingen: Narr.
- Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Stefanowitsch, Anatol (2018). *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin: Dudenverlag.
- Steinmann, Jan-Philip (2018). Resegregation in desegregierten Schulen? Ethnische Grenzbeziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern im Schulalltag. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38 (4), 422–439.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Terkessidis, Mark (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402634>
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30 (6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Wei, Li (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics* 39 (1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>
- Widhalm, Corinna (2019). *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens.
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406630354>
- Yıldız, Safiye (2005). Interkulturelle Erziehung im Niedergang oder Aufbruch? Ein retrospektiver Einblick in pädagogische Konzepte. In: IFADE (Hrsg.), *Insider – Outsider. Bilder, ethnisierte Räume und Partizipation im Migrationsprozess* (S. 223–244). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839403822-011>
- Zentrum für Weiterbildung (2017). *Jahresbericht*. Wuppertal. Verfügbar unter: https://www.zwb.uni-wuppertal.de/fileadmin/zwb/ZWB/Jahresbericht/ZWB_Jahresbericht_2017_WEB.pdf (30.08.2019).