



UNIVERSITÄT  
LEIPZIG

Eine Kooperation des  
Herder-Instituts  
mit dem Institut für  
Bildungswissenschaften



## **„Dikenli telin almancası neydi?“ - Mehrsprachigkeit im Unterricht gestalten**

**Ein Medienpaket zur diversitätsreflexiven  
Aus-/Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen - Fokus: *race***

**Erstellt von**  
Korcan Yeşil

im Rahmen der Master-Thesis (M.Ed.) zur „Lehrkräftebildung in migrationsgesellschaftlichen  
Verhältnissen. Chancen und Grenzen der Arbeit mit animierten Schulszenen“

**Überarbeitung durch**  
*Larissa Brauburger, Tom Wesolowski und das Projektteam*

Das Medienpaket entstand im Kontext des Projektes **DAWLS - Diversitätsreflexive Aus- und Weiterbildung von (angehenden) Lehrpersonen mithilfe animierter Schulszenen**, gefördert durch das Digital Fellowship-Programm des Staatsministeriums für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) für die Weiterentwicklung der digitalisierten Hochschulbildung an den sächsischen Hochschulen. Das Medienpaket bildet einen Teil der Master-Thesis.

**Projektverantwortliche: Jun.-Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg, Jun.-Prof. Dr. Nina Simon,**  
**wissenschaftlicher Mitarbeiter: Korcan Yeşil**  
<https://www.uni-leipzig.de/dawls/>



## **Inhaltsverzeichnis**

1. Kurzbeschreibung der Lehr-/Lerneinheit .....	2
2. Lernziele der Lehr-/Lerneinheit .....	2
3. Hinweise zur Animationsgestaltung .....	3
4. Aufgabenstellungen und Hinweise zur Nutzung der Lehr-/Lerneinheit durch Dritte .....	3
4.1 Aufgabenstellungen .....	3
4.2 Hinweise zu den Aufgabenstellungen.....	4
5. Begründung der Erstellung der konkreten Lehr-/Lerneinheit .....	9
6. Literaturverzeichnis/Empfohlene Literatur für Dozierende .....	11

## 1. Kurzbeschreibung der Lehr-/Lerneinheit

Die Lehr-/Lerneinheit lädt zu einer Auseinandersetzung mit der Differenzkategorie *race* ein. Das Animationsvideo kann dabei einerseits als exemplarischer Einstieg bei der Auseinandersetzung mit *race*, andererseits gemeinsam mit den Aufgabenstellungen zum Video bei entsprechendem Vorwissen als vertiefende Reflexionsgrundlage eingesetzt werden.

Das vorliegende Medienpaket gibt Gelegenheit dazu, die (Re-)Produktion des Differenzverhältnisses *race* im Schulunterricht aus einer machtkritischen Perspektive zu untersuchen. Im Fokus steht dabei das institutionell verankerte ‚Deutschgebot‘ und die damit häufig beobachtbare defizitorientierte Perspektive auf mehrsprachige Schüler:innen. Die Aufgaben zum Video erlauben es zudem, die eigene Sprachbiographie zu reflektieren und diese hinsichtlich der monolingualen Norm (im Unterricht) einzuordnen. Zur Vorbereitung auf das Thema sowie zur Nachbereitung wird die Lektüre einschlägiger Literatur (s.u.) empfohlen.

## 2. Lernziele der Lehr-/Lerneinheit

Die Bildungsziele der Arbeit mit dem Animationsvideo können beispielsweise im Rahmen von universitären Seminarsitzungen oder im Blended-Learning-Format eingesetzt werden. Im Folgenden werden zunächst die Bildungsziele und anschließend die Aufgabenstellungen zum Video mit einigen Anmerkungen zu jeder Aufgabe dargestellt:

### Analyseziele (materiales Wissen)

- Die Studierenden ordnen das Sprachverbot im Unterricht als machtvolle institutionelle Praxis ein und interpretieren dabei die Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen Sam und Mika im Kontext migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse.
- Die Studierenden untersuchen mögliche Gründe für die unterschiedlichen Positionen zum Deutschgebot aus der Sicht von Mika und Sam einerseits und Jori andererseits.

### Reflexionsziele (reflexives Wissen)

- Die Studierenden diskutieren, inwiefern die Unterrichtssituation ein Dilemma darstellt.
- Die Studierenden setzen sich mit dem Prestige von Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen auseinander und reflektieren in diesem Zusammenhang ihre eigene Positionierung in sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen.
- Die Studierenden wägen verschiedene Handlungsoptionen der Lehrkraft ab.

### **3. Hinweise zur Animationsgestaltung**

Die Darstellung der Schüler:innen erfolgt mithilfe von abstrakten Formen und einheitlichen Farben. Diese zunächst irritierende Visualisierung von Schüler:innen schafft die Möglichkeit, über erwartete/mentale Bilder von migrantisierten Menschen und damit über die Reproduktion von Differenz durch den Gebrauch von Bildern nachzudenken. Die Darstellung im Video hat zudem den Vorteil, dass die Figuren austauschbar erscheinen, die gezeigte Situation sich mithin potenziell in jedem Klassenraum wiederholen kann.

Die Interaktion zwischen den Figuren beschränkt sich angesichts der gewählten Darstellungsweise auf einige mimische und gestische Elemente. Die verbale Kommunikation wird mithilfe von Sprechblasen angezeigt, wobei die Sprechblasen an die farbliche Erscheinung der Figuren angepasst sind.

Die Darstellung des Klassenraums ist schlicht gehalten, um den Fokus auf die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zu setzen. Nur einige Requisiten wie eine Schullektüre, Klassenzimmermöbel, Schreibbedarf und benötigte Technik werden abgebildet.

## **4. Aufgabenstellungen und Hinweise zur Nutzung der Lehr-/Lerneinheit durch Dritte**

### **4.1 Aufgabenstellungen**

#### **Aufgabe 1)**

a) Stellen Sie mögliche Gründe für die Anweisung der Lehrkraft gegenüber Sam dar, im Unterricht nicht Türkisch, sondern Deutsch zu sprechen.

b) Begründen Sie, inwiefern die Anweisung der Lehrkraft als Durchsetzung einer „nation-ethno-kulturellen Ordnung“ (Mecheril 2010, 17) verstanden werden kann.

#### **Aufgabe 2)**

Vergleichen Sie die Reaktionen von Sam und Mika auf das ausgesprochene ‚Deutschgebot‘ unter Berücksichtigung der monolingualen Ordnung in der schulischen Praxis. Gehen Sie dabei insbesondere auf die Aussage von Mika ein, die Lehrkraft solle Türkisch lernen.

### **Aufgabe 3)**

Geben Sie mögliche Gründe für die Auffassung von Jori an, dass in der Schule nur Deutsch gesprochen werden sollte. Gehen Sie dabei auf die Rolle von Jori im Rahmen der monolingualen Ordnung ein.

### **Aufgabe 4)**

Nach der Unterrichtsstunde denkt Herr Hüter über die Worte der Schüler:innen nach und tauscht sich anschließend mit Ihnen als Kolleg:in aus: „Wenn ich Migrantenkinder in ihren Sprachfähigkeiten fördern möchte, mache ich sie wieder auf ihr Defizit aufmerksam. Wenn ich sie nicht darauf anspreche oder keine Fördermaßnahmen einleite, dann ändert sich nichts an den ungleichen Chancen im Klassenraum. Was für ein Dilemma!“.

a) Beurteilen Sie vor dem Hintergrund des Animationsvideos, inwiefern Herr Hüter von einem ‚Dilemma‘ spricht.

b) Wie würden Sie als Kolleg:in auf die Aussage von Herrn Hüter antworten? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

### **Aufgabe 5)**

Stellen Sie sich vor, Mika würde auf Joris‘ Aussage wie folgt reagieren: „Ja, aber Italienisch ist auch beliebt bei den Deutschen!“. Würden Sie dieser Aussage zustimmen? Begründen Sie Ihre Entscheidung und berücksichtigen Sie dabei Ihre eigene Sprachbiographie.

### **Aufgabe 6)**

Herr Hüter wendet sich nach der Unterrichtsstunde an Sie und fragt, was er machen könne, „falls so etwas wieder passiert“. Stellen Sie zunächst verschiedene Handlungsoptionen für die gezeigte Unterrichtssituation dar und entscheiden Sie sich anschließend begründet für eine Handlungsoption, die Sie Herrn Hüter empfehlen würden.

## **4.2 Hinweise zu den Aufgabenstellungen**

### **Hinweise zu Aufgabe 1a)**

In der Aufgabe 1 steht die Anweisung der Lehrkraft gegenüber Sam im Vordergrund. Während in der Aufgabe 1a) die Gründe für das Verhalten der Lehrkraft losgelöst von institutionell-strukturellen Überlegungen thematisiert bzw. frei zusammengetragen werden können, setzt die Aufgabe 1b) qua Wortlaut den Fokus auf die Einordnung des Deutschgebots als institutionelle Praxis im Kontext von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. In der Bearbeitung der

Aufgabe 1a) kommen u.a. die nachfolgenden vier Gründe für das ausgesprochene Deutschgebot in Betracht: (i) Die Lehrkraft hat das Deutschgebot wiederholt (gegenüber Sam) ausgesprochen, weshalb das Gebot als eine routinisierte, unbewusste Handlung verstanden werden kann. An dieser Stelle ist ein Anknüpfungspunkt für die Thematisierung institutioneller, von den Intentionen einzelner schulischer Akteur:innen unabhängiger Praktiken und Wissensbestände im Seminar möglich. (ii) Das Deutschgebot könnte darin begründet sein, dass die Lehrkraft verunsichert ist bzw. einen Kontrollverlust empfindet. Dafür spricht, dass die Lehrkraft im weiteren Verlauf des Gesprächs darauf verweist, bei aufkommenden Fragen die einzige Ansprechperson zu sein. (iii) Ein weiterer (verbreiteter) Grund für das Deutschgebot könnte darin liegen, dass nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Mitschüler:innen den Austausch zwischen Sam und Mika hören und ein Interesse daran haben, ob über sie gesprochen wird. Diese Annahme ist vorliegend schon deshalb nicht überzeugend, da die Mitschüler:innen offenbar in eigene Gespräche verwickelt sind. (iv) Letztlich könnte die Lehrkraft mit dem Deutschgebot auch das Ziel verfolgen, dass Sam und Mika ihre Deutschkenntnisse verbessern, indem sie ausschließlich auf Deutsch sprechen. Eine solche Perspektive auf das Deutschgebot bleibt eine Erklärung zur Frage schuldig, inwiefern das Deutschgebot zur Verbesserung des Wortschatzes von Sam beiträgt.

### **Hinweise zu Aufgabe 1b)**

Während die Aufgabe 1a) als Einstieg ohne einen Literatur-Input bearbeitet werden kann, bedarf die Bearbeitung der Aufgabe 1b) der Kenntnis des Analysebegriffs „natio-ethno-kulturelle Ordnung“ (Mecheril 2010, 17). Die Bearbeitung der Aufgabe kann erleichtert werden durch ein grobes Verständnis des historischen Ursprungs des Sprachgebots in der Schule, welches eingebunden ist in die „Reproduktion staatlicher und ökonomischer Strukturen sowie in Prozesse nationaler Identitätsbildung“ (Hertel 2021, 86). Spätestens seit dem 19. Jahrhundert trägt die Institution Schule u.a. zur Durchsetzung des Hochdeutschen als nationalstaatliche Landessprache und zur Hervorbringung eines Nationalbewusstseins bei (ebd.). Im 20. Jahrhundert setzte die Ausländerpädagogik die Aufrechterhaltung dieser Ordnung durch einen kulturalistischen, defizitorientierten Blick und letztlich durch disziplinierende Aufforderungen zur u.a. sprachlichen Assimilation von migrantisch markierten Kindern und Jugendlichen fort (ebd.). Diese Aufforderungen drücken sich weiterhin im monolingualen Habitus der Institution Schule aus, wie etwa am Beispiel des Deutschgebots deutlich wird (Hertel 2021).

In der vorliegenden Situation im Klassenzimmer könnte auf Grundlage der in Aufgabe 1a) genannten Gründe für und gegen das Deutschgebot argumentiert werden. Gegen die Annahme

der Durchsetzung einer natio-ethno-kulturellen Ordnung durch das Deutschgebot könnte darüber hinaus angeführt werden, dass die Lehrkraft womöglich auch dann eingegriffen hätte, wenn Sam und Mika Italienisch oder Spanisch gesprochen hätten. Empirische Befunde zur Bewertung von Sprachen (u.a. Plewnia & Rothe 2011), denen zufolge Türkisch regelmäßig als sehr unsympathische und ‚fremde‘ Sprache abschneidet, sprechen für eine besondere Relevanz der türkischen Sprache in der konkreten Situation im Video. Dabei ist der Zusammenhang von Sprache und Sprecher:innen zu beachten: Die strukturelle Benachteiligung von migrantisierten Menschen aufgrund des Namens und/oder Aussehens und/oder weiteren Merkmalen (Beigang et al. 2017) weist darauf hin, dass nicht die phonologischen Eigenschaften der türkischen Sprache ausschlaggebend für den weitverbreiteten Eindruck einer unsympathischen Sprache sind. Vielmehr ist die gesellschaftliche Bewertung der Sprache gekoppelt an die gesellschaftliche Bewertung derjenigen Menschen, die die jeweilige Sprache sprechen.

Insgesamt sprechen gute Gründe dafür, dass das gegenüber Sam und Mika ausgesprochene Deutschgebot als defizitäre Adressierung der beiden Schüler:innen als ‚türkische‘ Schüler:innen zu verstehen ist und deshalb für die Aufrechterhaltung einer natio-ethno-kulturellen Ordnung durch das Deutschgebot argumentiert werden kann. Die bis hierhin erarbeitete gesellschaftliche Positionierung der beiden Schüler:innen wird in der Aufgabe 2 aufgegriffen.

### **Hinweise zu Aufgabe 2)**

In der Aufgabe 2 sollte mitunter thematisiert werden, dass Sam der (jedenfalls impliziten) Durchsetzung der natio-ethno-kulturellen Ordnung durch das Deutschgebot nachgibt bzw. sich den Normalitätsannahmen unterwirft. Sam nutzt im Unterricht aufgrund eines situativ entstandenen Bedarfs das gesamte Sprachrepertoire zur Bearbeitung der Aufgabe. Dass Sam die Frage an Mika in einer Mischung aus Begriffen der türkischen und deutschen Sprache formuliert, irritiert bei der Durchsicht des Videos, zeigt aber gerade das Potenzial des Code-Mixings im Unterricht auf. Trotz der inhaltlichen Mitarbeit im Unterricht entschuldigt sich Sam für das eigene Verhalten. Auf der Grundlage von Subjektivierungsprozessen kann hier etwa der Wunsch nach sozialer Anerkennung im Klassenraum erkennbar werden, wenngleich die Entschuldigung zu einer Art Schuldeingeständnis und damit zur (Re-)Produktion der eigenen inferioren Position im Klassenraum und außerhalb des Klassenraums führt.

Mika hingegen hat wenig Verständnis für das Verhalten der Lehrkraft, da Mika und Sam sich gerade inhaltlich mit der Aufgabe auseinandergesetzt haben. Mit der Frage „...aber wir haben doch über die Aufgabe gesprochen?“ verweist Mika die Lehrkraft darauf, dass Sam und Mika ihre sprachlichen Ressourcen zum Zwecke der Aufgabebearbeitung eingesetzt haben. Auf

Grundlage einer defizitorientierten Perspektive auf das sprachliche Vermögen der beiden Schüler:innen ignoriert die Lehrkraft den Hinweis von Mika auf die Nutzbarkeit des eigenen Sprachrepertoires und hält am ‚irgendwie‘ sprachfördernden Deutschgebot fest.

Mit seiner Aufforderung, die Lehrkraft solle doch selbst Türkisch lernen, dreht Mika die defizitäre Adressierung um. Mika reißt hier kurzzeitig die Deutungshoheit über das sprachlich – und damit auch natio-ethno-kulturell – Legitime an sich und verkehrt somit die Rollen von Schüler:in und Lehrkraft. Diese widerständige Praxis stellt die monolinguale Normalordnung des schulischen Dispositivs, einschließlich ihrer linguizistischen Sprachhierarchien, in Frage und setzt nun die Lehrkraft in die Position der Defizitären (Hertel 2021).

Die Lehrkraft versucht zwar, die pointierte Erwiderung von Mika als Aufforderung zum Lernen „aller Sprachen auf der Welt“ zu ridiculisieren. Dennoch stellt Mika durch die Aussage die defizitorientierte Logik in der Schule zur Schau, die an mehrsprachige Schüler:innen eine im Ergebnis unrealistische Anforderung stellt, nämlich die Erbringung von gleichen sprachlichen Leistungen wie deutschsprachig (L1) sozialisierte Mitschüler:innen. Trotz dieser Gesprächswende durch Mika bleibt es dabei, dass im Kontext bestehender Normalitätsannahmen, die (auch sprachliche) Deutungshoheit einseitig bei der Lehrkraft bleibt.

### **Hinweise zu Aufgabe 3)**

In der Aufgabe 3 sollte mitunter thematisiert werden, dass Jori in der Unterrichtssituation ein Sprachrohr der institutionellen Praxis darstellt. Es bietet sich eine Anknüpfung an die in Aufgabe 1 und 2 angesprochenen Subjektivierungsprozesse an. So scheint Jori die bestehenden Normalitätsannahmen und den Fokus auf die ökonomische Nutzbarkeit von Sprachen derart internalisiert zu haben, dass Jori die eigene Erstsprache als deutlich weniger wertvoll als die deutsche Sprache hält. Während sich Sam den Normalitätsannahmen anpasst und Mika dagegen argumentiert, nimmt Jori die monolinguale Norm als (ökonomisch) sinnvoll wahr.

Der Beitrag von Jori ist auch deshalb interessant, da ressourcenorientierte Perspektiven auf Mehrsprachigkeit die Relevanz der deutschen Sprache als Zielsprache (etwa für den Berufseinstieg) nicht minder betonen. Sie unterscheiden sich von defizitorientierten Perspektiven jedoch in der Herangehensweise. So ermöglicht etwa der ressourcenorientierte Translanguaging-Ansatz einen Unterricht, in dem die mehrsprachigen Schüler:innen die Aufgabe inhaltlich in der Sprache ihrer Wahl bearbeiten, die Präsentation der Ergebnisse vor dem Klassenraum jedoch in der Zielsprache erfolgt (Gantefort 2020). Was Jori hinsichtlich des



Berufseinstiegs sagt, ist also kein zwingendes Argument dafür, im Unterricht nur Deutsch zu sprechen.

#### **Hinweise zu Aufgabe 4)**

Die Aufgabe 4 gibt Studierenden die Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit dem Dilemma, Differenz bei der Auseinandersetzung mit Differenz (ungewollt) zu reproduzieren. Laut der Lehrkraft liege in der von ihr erlebten Schulsituation ein Differenzdilemma vor, weil es einer sprachfördernden Intervention bedürftig sei. Die Annahme eines Dilemmas ist bereits deshalb fraglich, weil unklar bleibt, inwiefern der reine Verweis auf die Einhaltung des Deutschgebots eine sprachfördernde und ressourcenorientierte Maßnahme sein soll. Bei der Besprechung der Aufgabe 4 könnten – als Vorwegnahme von und/oder Ergänzung zu Aufgabe 6 – alternative Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenraum diskutiert werden (z.B. Translanguaging-Ansatz). So besteht etwa die Möglichkeit, dass sämtliche Interaktionen der Schüler:innen untereinander zunächst in allen verfügbaren Sprachen durchgeführt werden und in einem zweiten Schritt an die Aufgabe anknüpfende Schreibenanlässe in der Zielsprache Deutsch geschaffen werden (ebd.).

Ein ‚echtes‘ Differenzdilemma liegt in der Unterrichtssituation daher zwar nicht vor, ergibt sich aber aus der Aussage der Lehrkraft in der Aufgabenstellung. Herr Hüter spricht nicht nur von „Migrantenkinder“ als eine diffuse Gruppe, sondern reduziert den Bedarf an sprachlicher Unterstützung im Unterricht auf diese Schüler:innengruppe. Die Lehrkraft verhält sich damit problematisch, weil sie einerseits keine produktive Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit nennt und andererseits bereits zu wissen scheint, wer diejenigen Schüler:innen sind, die sogenannten ‚Sprachförderbedarf‘ haben.

#### **Hinweise zu Aufgabe 5)**

In dieser Aufgabe stehen die Gedanken der Studierenden gegenüber den Sprachen Italienisch und Türkisch (und damit auch gegenüber den Sprecher:innen dieser Sprachen) im Vordergrund. Falls diese Frage bereits unter der Aufgabe 1b) thematisiert wurde, kann sie an dieser Stelle vertieft werden. Das mit der Aufgabe 5 verbundene Ziel liegt darin, angehende Studierende zunächst auf Ihre Wahrnehmung von den o.g. Sprachen aufmerksam zu machen und diese Wahrnehmung anschließend zu reflektieren. Dazu bedarf es eines Bezugs zur eigenen Sprachsozialisation sowie der damit einhergehenden gesellschaftlichen Positionierung. Es soll deutlich werden, dass Schüler:innen wie Sam und Mika defizitorientierten Adressierungen ausgesetzt sind, auch wenn sie in der Sache um die Erledigung der Aufgabenstellung bemüht sind. Studierenden mit einer ähnlichen Sprachsozialisation wird somit im Seminar der Raum

gegeben, eigene Erfahrungen zu artikulieren. Studierende, die mit einer ‚sympathischeren‘ Erstsprache aufgewachsen sind, finden genauso Raum zur Einbringung eigener Spracherfahrungen. In der Aufgabe kann darüber hinaus der Anteil der Institution Schule an der Attraktivität von Sprachen behandelt werden. Schließlich ist das Unterrichtsfach ‚Türkisch‘ gerade aufgrund der ökonomisierten Perspektive auf Sprache(n) nicht gleichermaßen etabliert wie romanische Sprachen.

### **Hinweise zu Aufgabe 6)**

Bei der Bearbeitung der Aufgabe 6 stehen handlungsorientierte Überlegungen im Vordergrund. Sollten die nachfolgenden Ausführungen bereits unter Aufgabe 4 behandelt werden, kann die Diskussion der Aufgabe 6 kürzer ausfallen. Ein mögliches Diskussionsergebnis bei der Bearbeitung der Aufgabe 6 könnte lauten, dass im Rahmen einer defizitorientierten, institutionell verankerten Perspektive auf Mehrsprachigkeit keine Handlungsoption für die Lehrkraft zufriedenstellend ist. Insgesamt könnten drei Handlungsoptionen diskutiert werden: (i) Die Lehrkraft interveniert nicht und lässt das Gespräch zwischen Sam und Mika weiterlaufen. Diese Option lässt die Lehrkraft in der hier dargestellten Form vermutlich mit den in Aufgabe 1 genannten Unsicherheiten zurück. (ii) Die Lehrkraft interveniert nicht während der Unterrichtsstunde, bittet aber Sam und Mika nach der Stunde, sich bei Fragen zu melden. Bei dieser Option geraten Sam und Mika jedoch erneut auf die Anklagebank und müssen sich dafür rechtfertigen, warum sie ihre sprachlichen Ressourcen einsetzen. (iii) Die Lehrkraft interveniert während der Stunde, aber erklärt Sam und Mika die genauen Gründe des Deutschgebots. Auch im Rahmen dieser Handlungsoption ändert sich wenig an der defizitorientierten Perspektive hinter dem Deutschgebot.

## **5. Begründung der Erstellung der konkreten Lehr-/Lerneinheit**

Die Relevanz der konkreten Lehr-/Lerneinheit ergibt sich im Wesentlichen aus der Forderung nach einer diversitätsreflexiven Professionalisierung von Lehrkräften als Alternative zur weitestgehend essentialistischen ‚interkulturellen‘ Lehrkräftebildung. Zu einer diversitätsreflexiven Lehrkräftebildung gehört neben dem Verständnis (migrations-) gesellschaftlicher Verhältnisse auch ein Blick auf die eigene Positionierung in diesen Verhältnissen.

Der vorliegende Fokus auf die (Re-)Produktion von *race* entlang der sprachlichen Kompetenzen von Schüler:innen ergibt sich aus meiner [KY] eigenen Beobachtung als

angehende Lehrkraft in unterschiedlichen Unterrichtssettings an verschiedenen Schulen - nebst der in der Forschung bereits zuhauf diskutierten Fälle eines Deutschgebots im Unterricht (u.a. Bjegač 2020, Hertel 2021). Das Verhalten von Herrn Hüter im Animationsvideo wirkt zwar in übertriebener Weise verständnislos, allerdings zeigen sich in der schulischen Praxis durchaus jene selbstverständlichen Bemühungen, das Deutschgebot ‚um jeden Preis‘ durchzusetzen. Das Animationsvideo entstand damit primär aus dem Bedürfnis heraus, eine gängige Schulpraxis aus einer machtkritischen und damit selbstreflexiven Perspektive vertieft in den Blick zu nehmen und diese Erkenntnisse in Form von Bildungsmaterial weiteren (angehenden) Lehrkräften zur Verfügung zu stellen. Daneben soll das Material auch dazu einladen, sich mit den Chancen und Grenzen von ressourcenorientierten Ansätzen bei der (Weiter-)Entwicklung der deutschen (Ziel-)Sprache auseinanderzusetzen.

Unter Berücksichtigung der migrationsgesellschaftlichen Realität im globalen Kontext und des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule dürfte es jedenfalls (auch) im Interesse von Lehrkräften sein, Kindern und Jugendlichen so früh wie möglich Raum zur Nutzung all ihrer (sprachlichen) Ressourcen anzubieten.

## 6. Literaturverzeichnis/Empfohlene Literatur für Dozierende

- Beigang, S., Fetz, K., Kalkum, D. & Otto, M. (2017). *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201-206). Wiesbaden: Springer.
- Hertel, T. (2021). Disziplin der Marginalisierung. Über die Reproduktion und Erfahrung nation-ethno-kultureller (Nicht-)Zugehörigkeit in schulischer Disziplinar- und Strafpraktiken. *Tertium Comparationis*, 27 (1), 84-102.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d.M. Castro Varela, Í. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7-22). Weinheim/Basel: Beltz.
- Plewnia, A. & Rothe, A. (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In L.M- Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215-253).