

Schriften der
Kirchlichen Pädagogischen Hochschule
Wien/Krems

herausgegeben vom
Rektorat der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule
Wien/Krems

Band 24

LIT

Elena Stadnik (Hg.)
**Sprachenvielfalt
und Mehrsprachigkeit
im Unterricht**

Linguistische, sprachdidaktische
und bildungswissenschaftliche Beiträge
zur sprachlichen Bildung

LIT

Cover: Karin Gratiana Wurm



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-51103-4 (br.)
ISBN 978-3-643-66103-6 (PDF)

© **LIT VERLAG GmbH & Co. KG**

Wien 2022

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <https://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresenstr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

VORWORT

Mehrsprachigkeit, sprachliche Vielfalt, sprachliche Bildung – kaum andere Themen beherrschen die heutige bildungspolitische Landschaft so sehr wie jene rund um das Phänomen der Sprache. Ihnen widmet sich auch der vorliegende Band und möchte sie bewusst vor allem aus der Perspektive der *Linguistik* erörtern, ist doch Sprache *die* Domäne dieses Faches. Bekanntlich ist die Linguistik eine sehr weitläufige wissenschaftliche Disziplin, die das Phänomen der Sprache unter verschiedensten Aspekten untersucht. Gewissermaßen spiegeln dies auch die Beiträge des vorliegenden Bandes wider, die ausgewählte Probleme der Sprachdidaktik behandeln, sich aber auch Fragen der Phonetik, der Graphematik, der Grammatik, der Soziolinguistik, der kontrastiven Linguistik, der Sprach- und Kulturgeschichte, der Sprachphilosophie, der Kommunikations- und der Bildungswissenschaft widmen, die natürlich allesamt Brücken zur schulischen Praxis schlagen.

Grob betrachtet könnten die hier publizierten Beiträge als fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche gesehen werden. Eine genaue Zuordnung erscheint jedoch schwierig. Denn die fachwissenschaftlichen Arbeiten schließen – dem Anliegen des Bandes entsprechend – die sprachdidaktische Perspektive ein; die bildungswissenschaftlichen Beiträge haben wiederum starke Bezüge zu Linguistik und Sprachdidaktik. Aus diesem Grund verzichtet der Band bewusst auf eine thematische Untergliederung der Beiträge und ordnet sie alphabetisch nach den Namen der Autorinnen und Autoren.

An der vorliegenden Herausgabe haben sich Vertreterinnen und Vertreter zahlreicher Bildungsinstitutionen beteiligt. Nicht unerwähnt bleiben darf auch ihr internationaler Charakter: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Österreich, aus der Schweiz, aus der Bundesrepublik Deutschland sowie aus Frankreich haben zum Erscheinen des Bandes mit ihren Arbeiten beigetragen. Leider hat die COVID-19-Pandemie – wie so vieles – auch die Drucklegung des Bandes erheblich verzögert. So möchte ich mich an dieser Stelle nicht nur für die geschätzte Mitarbeit aller Autorinnen und Autoren, sondern auch für ihre Geduld herzlich bedanken.

Die Herausgeberin

INHALT

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 5 |
| Sprachliche und kulturelle Diversität in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern <i>Klaus-Börge Boeckmann, Barbara Schrammel</i> | 11 |
| Innere Mehrsprachigkeit im Unterricht – Sprachnormerwartungen und Varietätentoleranz <i>Elisabeth Buchner, Stephan Elspaß, Eva Fuchs</i> | 23 |
| Auf dem Weg zur (fach-)sprachlichen Kompetenz von Lehramtsstudierenden im Mathematikunterricht der Primarstufe <i>Maria Fast, Barbara Riehs, Anita Summer</i> | 39 |
| Wege zur sprachlichen Bildung mit sprachlicher Vielfalt: Ergebnisse einer Fragebogenstudie zum Lesunterricht <i>Julia Festman</i> | 55 |
| Mit Kindern im Dialog: Einsatz adäquater Sprachförderstrategien in heterogenen Gruppen unter Berücksichtigung linguistischer Bereiche <i>Eva Frick, Martina Zumbobel</i> | 67 |
| Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Lehrpersonen und Möglichkeiten, ihr zu begegnen. Zum Potential der Achtsamkeit in der Lehrer/innenbildung <i>Sara Hägi-Mead, Tatini Petra Schmid, Tatjana Atanasoska, Bettina Adler, Nils Almer</i> | 79 |
| Etymologie und Sprachpflege im Deutschunterricht. Ein Plädoyer <i>Georg Holzer</i> | 105 |

| | |
|--|-----|
| Historische Mehrsprachigkeit in Österreich. Von kakanischen und/zu österreichischen Lösungen <i>Agnes Kim</i> | 117 |
| Zur Dialektik des sprachlichen Kontakts: Emission und Rezeption <i>Georg Kremnitz</i> | 129 |
| Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. – Wie werden Lehrkräfte darauf vorbereitet? <i>Vesna Kucher, Martina Damej</i> | 137 |
| Sprachliche Bildung für alle bereits im Anfangsunterricht <i>Tabea Lechner, Julia Festman</i> | 147 |
| Der Lesetext als Ausgangspunkt für umfassendes Sprachhandeln <i>Vereina Müller</i> | 161 |
| Kultur und Religion als relevante Themen im Kontext sprachlicher Bildung <i>Katharina Ogris</i> | 177 |
| Der Dativ ist dem Lehrer sein Problem <i>Ursula Rettinger</i> | 191 |
| Linguistisch gut gerüstet: Plädoyer für eine engere Verknüpfung von Sprachwissenschaft und Fachdidaktik in der fremdsprachlichen Lehrerbildung <i>Anna Rosen</i> | 203 |
| Komponenten einer Variationskompetenz <i>Naomi Shaffer</i> | 217 |
| Linguistik im modernen Deutschunterricht. Ein Plädoyer für eine fachlich fundierte Sprachreflexion (mit Blick auf die gegenwärtige Mehrsprachigkeit) <i>Elena Stadnik</i> | 229 |

| | |
|--|-----|
| Mehrsprachige Kompetenzen beschreiben und evaluieren: die Interkomprehension <i>Margareta Strasser, Christian Ollivier</i> | 247 |
| Philosophische Annäherungen an Sprache <i>Paul R. Tarnann</i> | 261 |
| Lehrer/innen des muttersprachlichen Unterrichts in Kärnten/Koroška. Gegenwärtige Situation und mögliche Professionalisierungsmaßnahmen <i>Dagmar Unterköfler-Klatzer, Markus Rössmann, Daniel Wutti</i> | 273 |
| Ortsnamen und Siedlungsgeschichte in Österreich <i>Peter Wiesinger</i> | 285 |
| Authorinnen und Autoren | 319 |

LEBENSWELTLICHE MEHRSPRACHIGKEIT ALS HERAUSFORDERUNG FÜR LEHRPERSONEN UND MÖGLICHKEITEN, IHR ZU BEGEGNEN. ZUM POTENTIAL DER ACHTSAMKEIT IN DER LEHRER/INNENBILDUNG¹

*Sara Hägi-Mead
Tatini Petra Schmidt
Tatjana Atanasoska
Bettina Adler
Nils Altner*

EINLEITUNG

Die Unterrichtsrealität im amtlich deutschsprachigen Raum ist nach wie vor von einem monolingualen Habitus geprägt (Gogolin 1994; Döll 2018). Das bedeutet, dass Schule monolingual aufwachsende Schüler/innen ohne so genannten Migrationshintergrund als „Normalfall“ und Hauptzielgruppe betrachtet. Die großen Vergleichsstudien TIMSS und PISA machen deutlich, dass im amtlich deutschsprachigen Raum viele Schülerinnen und Schüler von einer strukturellen Diskriminierung (Gomolla/Radke 2003) betroffen sind (vgl. Stannat/Rauch/Segeritz 2010: 200; Chlosta/Ostermann 2017: 22; Gogolin 2019: 74, 81). Das betrifft zu einem großen Teil lebensweltlich mehrsprachige Schüler/innen. Deswegen wurde bildungspolitisch die Ausbildung von Lehrenden angepasst: Seit 2009 gibt es z.B. in Nordrhein-Westfalen das so genannte DaZ-Modul („Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“) verpflichtend in der Lehrendenausbildung. Es handelt sich dabei um ein Modul, dessen erklärtes Ziel es ist, Lehrpersonen dazu zu befähigen, „allen Kindern und Jugendlichen Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe [zu] ermöglichen“ (KMK 2019: 2).

¹ Für sorgfältige Lektüre, kritische Fragen und hilfreiche Anmerkungen zu früheren Fassungen dieses Textes bedanken wir uns sehr herzlich bei Silke Hägi, Magdalena Knappik, Eva-Maria Lerche, Jürgen Eugen Müller, Corinna Peschel und Sigrid Varduhn.

Um dieser Veränderung im Anforderungsprofil von Lehrkräften gerecht zu werden, misst die Kultusministerkonferenz u.a. auch dem „achtsam[e]n [...] Umgang mit Vielfalt [...] zunehmend Bedeutung“ bei (ebd.). Mit Blick auf „Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ erfordert dies, wie wir im Folgenden noch erläutern werden, ein verstärkt deskriptives, ressourcenorientiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit, weg von einer im monolingualen Habitus begründeten Defizitperspektive auf die Zielsprache Deutsch hin zu einer mehrsprachig-inkluisiven Sprachbildung (vgl. Büttner/Gürsoy 2018).

Die Ausgangslage für unseren Beitrag bilden erste Ergebnisse einer Pilotstudie, die an einem Berufskolleg und an einem Gymnasium, beide in Nordrhein-Westfalen, durchgeführt wurden. Die Schulen suchten ein Achtsamkeitsstraining an² und unterstützten gleichzeitig eine wissenschaftliche Begleitung des Trainings durch die Bergische Universität Wuppertal³. Die Daten wurden von März 2016 bis Juni 2018 sowie von Juni 2018 bis Februar 2019 mit Fragebögen, Interviews und in einer Gruppendiskussion erhoben. Probanden waren Lehrende, die an einer der beiden Schulen an mehrwöchigen Achtsamkeitsstrainings teilnahmen. Die Trainings dauerten zwischen 12 und 30 Monate und umfassten im Durchschnitt sieben dreistündige Treffen pro Jahr. Die Daten wurden vor Beginn und nach Beendigung der Trainings erhoben. Die Auswertung der Daten läuft noch, so dass in diesem Beitrag erstmal nur auf die Gruppendiskussion eingegangen wird.

Im Fokus der Untersuchung stehen u.a. Fragen zur Wahrnehmung von und zum Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen. Der Studie liegt die Annahme zu Grunde, dass Achtsamkeitsstrainings den wahrgenommenen Stress von Lehrenden reduzieren können. Eine der ursprünglichen Thesen vor der Erhebung der Daten war die Annahme, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule als (zusätzlicher) Stress wahrgenommen wird (vgl. Göbel/Buchwald 2017, besonders 134ff.) und dass Lehrpersonen, die verstärkt (auch) lebensweltlich mehrsprachige Schüler/innen unterrichten, besonders von einem Achtsamkeitsstraining profitieren können.

Während der Auswertung der Daten zeigte sich, dass insbesondere folgende Fragen Antworten bedürfen und Forschungsdesiderate darstellen:

² Konzipiert und durchgeführt wurden die Trainings von Tatini Petra Schmidt.

³ Die Begleitforschung fand unter der Leitung von Sara Hägi-Mead statt.

1. *Welche Herausforderungen im Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit sprechen Lehrkräfte an und inwiefern sind diese der „Mehrsprachigkeit“ zuzuordnen?*
2. *Inwiefern werden nach einem Achtsamkeitsstraining Situationen mit lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen anders wahrgenommen?*

Mit Bezug auf den aktuellen Forschungsstand stellen wir erste, vor allem theoretische Antworten vor. Welche Antworten zu den Themenbereichen „Umgang mit Stressoren“, „(Verhaltens-)Änderungen durch und mit Achtsamkeitsstraining“ die Studie allgemein gibt, wird in dieser Publikation aufgrund der konkreten Themeneingrenzung nicht weiter ausgeführt (erste Ergebnisse liegen hierzu jedoch bereits vor, vgl. Roblicek 2018). Das Anliegen dieses Beitrags ist es, in einem ersten Schritt, die Herausforderungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für Lehrende in Form einer theoretischen Einbettung zu benennen, Achtsamkeit und Achtsamkeitspraxis im schulischen Kontext vorzustellen und schließlich eine Verbindung zwischen (lebensweltlicher) Mehrsprachigkeit und Achtsamkeit, die sicherlich nicht für jede/n und nicht auf den ersten Blick offensichtlich ist, herzustellen. Darauf folgt ein erster Einblick in die Auswertung der Daten. Wir möchten damit zum Diskurs über mögliche Wirkungen, Bedeutungen und Funktionen von Achtsamkeitsstrainings in der Lehrendenbildung beitragen und schließen mit einem Fazit und Ausblick ab.

HERAUSFORDERUNGEN LEBENSWELTLICHER MEHRSPRACHIGKEIT FÜR LEHRENDE

Mehrsprachige Klassen sind heute die Norm. Nicht die Norm ist, Schule und Unterricht auf diese unbesrittene Realität zu beziehen.

Schader (2012: 9)

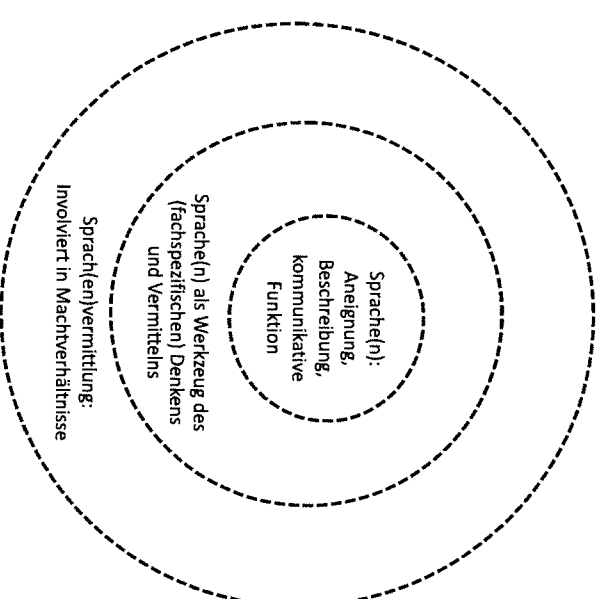
Die konkrete Herausforderung für Lehrpersonen zeigt sich in folgenden Punkten, die hier aus Platzgründen nur kurz angerissen werden können:

- *Schüler/innen können aufgrund ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit andere Lernvoraussetzungen für den Unterricht mitbringen als monolingual*

- aufgewachsene Schüler/innen: Da eine ideale Vermittlung von Fachinhalten auch lernendenorientiert und zielgruppenspezifisch erfolgen soll, unterscheidet sie sich entsprechend, je nachdem, ob es sich bei den Schüler/innen um solche mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache handelt und ob im letzteren Fall Lernende die Zweitsprache Deutsch erst seit kurzem oder langem erwerben (vgl. Neugebauer/Nodari 2012; Beese u.a. 2014; Tajmel/Hägi-Mead 2017). *Die Herausforderung für Lehrkräfte zeigt sich darin, dass auch eine Zweitsprachdidaktik für ihr jeweiliges Fach erforderlich ist.*
- Eine erforderliche Zweitsprachendidaktik bedeutet wiederum, dass Lehrpersonen ein Grundwissen an Spracherwerbssituationen und -bedingungen ihrer Schüler/innen haben müssen (vgl. Ahrenholz 2017; Jeuk 2010, 2017; Döll 2018), damit sie deren Deutschkenntnisse richtig einschätzen und den Erwerbsprozess von schulisch relevanten bildungssprachlichen Praktiken (vgl. Morek/Heller 2012) unterstützen können. *Die Herausforderung für Lehrkräfte zeigt sich darin, dass Kenntnisse in der Sprach(en)aneignung im Allgemeinen und in Bezug auf bildungssprachliche Praktiken im Besonderen erforderlich sind.*
 - Solche Kenntnisse erfordern ein differenziertes Verständnis von Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeiten (Busch 2017; Hägi-Mead 2018). Hierbei geht es u.a. um eine Differenzierung durch unterschiedliches Prestige, das Sprachen und Varietäten anhaftet. Das Sprachprestige ist größer, wenn es sich bei den Sprachen bzw. Varietäten um solche handelt, die an Schulen unterrichtet werden, weil sie Amtssprachenstatus bzw. eine Tradition als internationale (Fremd-)Sprachen haben. Das Sprachprestige ist dann besonders hoch, wenn deren Sprecher/innen zahlreich sind und wirtschaftlich starken und politisch einflussreichen Staaten angehören (vgl. Ammon 2009), und dann niedrig, wenn ihre Sprecher/innen den Status unerwünschter Minderheiten in einem Land zugewiesen bekommen (vgl. Dirim/Mecheril 2010). Eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit(en) ist auch didaktisch relevant, da das Prestige von Sprachen maßgeblich über ihren Raum im Unterrichtsgeschehen mitbestimmt. *Die Herausforderung der Lehrkräfte zeigt sich in der Notwendigkeit, sich mit den Konnotationen von Sprachen und ihren Sprecher/innen auseinanderzusetzen, da sie zentral mit der Identitätsentwicklung von Schüler/innen in Verbindung stehen und die Ausgangslage für strukturelle Diskriminierung bilden können.*

Die genannten Aspekte lassen sich einem Drei-Kreise-Modell zuordnen (Abb. 1), das auf der Idee des „Framework Deutsch als Zweitsprache“ (Dirim/Knapik/Döll 2013: 13) beruht. Studierenden im „DaZ-Modul“ an der Bergischen Universität Wuppertal wird es als Orientierungshilfe zur Einordnung der Lernziele zur Hand geben und auch für die tertiäre Ausbildung erachten wir es als relevant und hilfreich (vgl. Hägi-Mead 2018; Hägi-Mead u.a. 2021):

Abbildung 1: Drei-Kreise-Modell



Der innere Kreis (Kreis I) umfasst die Themen Sprache(n) und Sprach(en)aneignung. Hier werden zum einen sprachstrukturelles Wissen, z.B. grammatische Regelkenntnisse im Deutschen oder kontrastive Unterschiede zu anderen Sprachen verortet. Auch variationslinguistische Aspekte gehören hierzu, wie z.B. die Unterscheidung und Beschreibung funktionaler, regionaler und sozialer Varietäten. Zum anderen umfasst dieser innerste Bereich alles, was die Sprach(en)aneignung eines Individuums betrifft: u.a. Erwerbskontexte von Erstsprache(n), Zweitsprache(n) oder Fremdsprache(n), Spracherwerbshypothesen sowie Sprachkompetenzdiagnose.

Der mittlere Kreis (Kreis II) umfasst den sprach(en)bewussten Unterricht und die durchgängige Sprachbildung. Hier geht es um das Bewusstsein, dass jedes Fach auf spezifische sprachliche Mittel und Genres zurückgreift, die neben den fachlichen Inhalten ebenfalls explizit vermittelt werden sollen (vgl. z.B. Büthner/Gürsoy 2018). Relevant für den Kreis II ist die „horizontale“ Kooperation mit Kolleg/innen, die andere Fächer unterrichten (z.B. Deutsch, Herkunftssprachen⁴), die Kooperation mit Eltern und Vereinen, aber auch die stufenübergreifende, „vertikale“ Kooperation mit Lehrpersonen (vgl. Gogolin u.a. 2011).

Der äußere Kreis (Kreis III) umfasst die Wirkmächtigkeit von Sprachen und ihren Sprechenden. Damit ist gemeint, dass Sprachen in ihrer Anwendung niemals neutral sind. Gemeint sind hier Aspekte, die im Kontext von Deutsch als Zweitsprache im weiteren Sinne verhandelt werden (vgl. Dirim/Knappik/Döll 2013). „Wann wird wer wo von wem (nicht) gehört?“ ist im Sinne Bourdieus (vgl. Fürstenau/Niedrig 2011) beispielsweise eine Frage, die hier relevant wird und für die eine macht- und rassismuskritische, migrationspädagogische Herangehensweise geeignet erscheint (vgl. Dirim 2010; Mecheril u.a. 2010; Dirim/Mecheril 2018; Massumi/Fereidooni 2017).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt Lehrende also vor große Herausforderungen, die im historischen Kontext (Bildung von Nationalstaaten, Einführung der allgemeinen Schulpflicht, nationalsprachliche Homogenisierung) angelegt ist. Auf allen drei Kreis-Ebenen müssen sich Lehrpersonen zurechtfinden. In allen drei Bereichen sind spezifische Kompetenzen, d.h. Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen notwendig (vgl. Brandenburger u.a. 2011: 11). Für die Lehrerinnen in dieser Studie gilt, dass je nach Alter, Spezialisierung in den Fächern und Ausbildungsweg, bisherigen Schulführungen etc. unterschiedliche Teile der oben genannten Kompetenzen und Fähigkeiten gelehrt, gelernt und erworben wurden. Alle Lehrerinnen gaben an, noch keine Fortbildung in Bezug auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Schule besucht zu haben.

⁴ Zum Terminus s. unten, im Abschnitt „Wahrnehmung erweitern und schärfen“.

ACHTSAMKEIT UND ACHTSAMKEITSPRAXIS IM SCHULISCHEN KONTEXT

Erkennt Ihre Aufmerksamkeit, dass Sie tatsächlich aufmerksam sind, so wird diese erhöhte Form von Aufmerksamkeit als Achtsamkeit bezeichnet.

Mannschatz (2007: 10)

Im Grunde genommen ist Achtsamkeit ein ziemlich einfaches Konzept. Seine Kraft liegt in der praktischen Umsetzung und Anwendung. Achtsamkeit beinhaltet auf eine bestimmte Art und Weise aufmerksam zu sein: bewusst im gegenwärtigen Augenblick und ohne zu beurteilen.

Kabat-Zinn (2007: 18; zit. nach Kaltwasser 2010: 53)

Mit Bezug auf den „achtsame[n] [...] Umgang mit Vielfalt“ (KMK 2019: 2) soll nun das Konzept Achtsamkeit, wie es den in der Studie begleiteten Trainings zu Grunde liegt, dargelegt und definiert werden. Denn neben theoretisch geleiteten Definitionen und dem historischen Ursprung stellen das individuelle Verständnis und verschiedene alltagssprachliche Verwendungskontexte Zugänge dar, die in ihrer Vielfalt und mitunter auch in ihrer Divergenz verwirren.

Achtsamkeit definieren wir mit Bezug auf Michalak/Heidemreich/Williams (2012: 5) einerseits als Haltung im Sinne einer urteils- und vorurteilsfreien Aufmerksamkeit gegenüber einer Situation und den eigenen Reaktionen darauf, andererseits als Konzept der mentalen Aufmerksamkeitsschulung auf den gegenwärtigen Moment. Aus psychologischer Sicht ist Achtsamkeit ein menschliches Potenzial, das auch als absichtsvolle Aufmerksamkeitslenkung verstanden wird (Sauer u.a. 2011: 4). Achtsamkeitsschritte entwickeln ein Bewusstsein für ihre automatisierten Stress- und Bewertungsmuster. Durch die neugierige, nicht-wertende und (selbst-)mitfühlende Präsenz⁵ kann es gelingen,

⁵ Brown/Simone/Worley (2016) definieren Präsenz als einen Bewusstseinszustand, der über die direkte Wahrnehmung des Gesamtkontextes einer Situation hinausgeht. Sie umfasst rezeptive Qualitäten der Wahrnehmung und kognitive Fähigkeiten. Dabei ist ein Bewusstsein von sich selbst als handelndem Subjekt gegeben.

eine Bandbreite an Möglichkeiten zu erschaffen, aus mentalen oder emotionalen Mustern auszuweichen.

Wir verwenden den im Buddhismus verankerten Terminus Achtsamkeit in einem von Kabat-Zinn (ebd.), und Neff (2012) wissenschaftlich geprägten, weltlichen Verständnis. Nach diesem setzt sich Achtsamkeit zusammen aus den Faktoren *Nicht-Beurteilen*, *Geduld*, *den Geist des Anfängers bewahren*, *Vertrauen*, *Nicht-Greifen*, *Akzeptanz*, *(Selbst-)Mitgefühl* und *Loslassen* (Kabat-Zinn 2009, Schmidt 2019). Diese Faktoren, die wir im nächsten Abschnitt erläutern, greifen ineinander und bedingen einander.

Die Möglichkeit und Methode, Achtsamkeit, d.h. die Fähigkeit, achtsam zu sein, zu schulen, ist die meditative Praxis (Konzentration auf den Atem, Sitz- und Gehmeditation, Bodyscan, Yoga, Qigong usw.). Die einzelnen Übungen sind vielfältig, können von kurzer Dauer sein, wie die Übung „3-Minuten-Atemraum“⁶ (Schmidt 2019) oder deutlich länger, z.B. 20-40 Minuten, dauern. Wichtig ist die Bereitschaft, regelmäßig zu praktizieren, die in MBSR⁷-Kursen (vgl. Kabat-Zinn 2009) vorausgesetzt werden. Auch in den mehrwöchigen Lehrkräftefortbildungen an den von uns untersuchten Schulen wurde das regelmäßige Praktizieren gefördert. Bei einer regelmäßigen Praxis zeigen Achtsamkeitsübungen eine förderliche Wirkung auf die Selbstregulationsfähigkeit von Lehrkräften, ihr pädagogisches Handeln und die Teamfähigkeit (Althner/Erllinghagen/Körber 2018; Dauber 2009). Diese Befunde sind insofern von Bedeutung, als Interaktionen oftmals sowohl ausschlaggebend für den Bildungserfolg der Lernenden als auch für die Entwicklung von Schulen als Institutionen sind. Achtsamkeitsbasierte Interventionen für Lehrkräfte können sich demnach positiv auf das Klassenklima und die Leistungen der Schüler/innen (Cheang/Gilions/Sparkes 2019; Linderkamp 2019; Linderkamp/Lüdtke 2019) sowie die Organisationskultur auswirken. Als Metakognition bezeichnet wird die Fähigkeit, Gedanken als mentale Ereignisse zu erkennen und nicht als die Objekte, die sie zu repräsentieren scheinen (Dunne/Thompson/Schooler 2019). Die Veränderung der Beziehungsgestaltung wird durch die Fähigkeit meditiert, sich mental von eigenen Wahrnehmungsprozessen zu distanzieren und in Interaktionen Wertschätzung und Mitgefühl zu praktizieren. Vermutlich erleichtert Achtsamkeit den Umgang mit Affekten, weil sie unvoreingenommener wahrgenommen und dadurch differenzierter verarbeitet werden können (Sauer u.a. 2011: 3).

⁶ Für diese Übung werden folgende drei Fragen beantwortet: 1. Wie ist meine Stimmung? 2.

Wie ist meine Atmung? 3. Wie fühlt sich mein Körper an?

⁷ Die Abkürzung steht für *Mindfulness based Stress Reduction*.

Bewertungstendenzen werden bewusst und die Person kann entscheiden, ob sie sich darauf einlässt oder nicht. Das ermöglicht die Einflussnahme auf das individuelle Belastungsleben und erweitert den Handlungsspielraum (Schussler u.a. 2019: 2).

Eine achtsame Lehrperson ist im gegenwärtigen Moment innerlich sowohl mit den eigenen mentalen, emotionalen und physischen Prozessen als auch mit der Gruppe in Kontakt und dadurch in der Lage, reflektiert und mitfühlend⁸ auf Ereignisse zu reagieren (Rodgers/Raider-Roth 2006). Achtsamkeit kann auch Kindern und Schüler/innen vermittelt werden, auch hierfür liegt ein vielfältiges Angebot vor (vgl. exemplarisch Althner 2019). Sowohl Rechtschafften (2016) als auch Valtl (2018) betonen hierbei jedoch, dass die Lehrpersonen erst geschult sein müssen, um Achtsamkeit zu vermitteln.

Achtsamkeit hat also, nachdem sie sich im medizinischen (Kabat-Zinn 2009), psychologischen (Neff 2012) und therapeutischen (Gemmer 2010) Kontext hat etablieren können, auch Eingang in den Führungs- und Managementbereich im wirtschaftlichen Kontext (Scharmer 2019) sowie in den Bildungskontext gefunden (vgl. Kaltwasser 2008, 2010; Dievernich/Döben-Henisch/Frey 2019; Rechtschafften 2016, Krämer 2019a, 2019b; Vogel/Frischnecht-Tobler 2019; Valtl 2018).⁹ Im Kontext von „Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit“ (Riemer 2001) sei an der Stelle auf drei Publikationen hingewiesen, die u.E. Pioniercharakter haben:

⁸ Jazaieri u.a. (2013) systematisieren die innere Haltung von Mitgefühl wie folgt: Auf kognitiver Ebene wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, zu erkennen, wann Leid vorliegt, auf affektiver Ebene ist emotionale Berührbarkeit gegenüber diesem Leid gegeben, auf intentionaler Ebene wird der Wunsch nach Minderung dieses Leidens gehegt und auf motivationaler Ebene existiert die Bereitschaft zu handeln, um dieses Leid zu mindern.

⁹ In Deutschland koordiniert der gemeinnützige Verein AkiJu (Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche) bundesweit Fortbildungen und stellt Lehrpersonen, Schulleitungen und Vertreter/innen der Politik Informationen und Materialien kostenlos zur Verfügung (www.akiju.de). Weitere Angebote bietet das Weiterbildungsinstitut der Arbor-Seminare mit einem Basis- und Aufbaukurs *Achtsamkeit mit Kindern – Amiki* (www.arbor-seminare.de). Es gibt ein Institut für Achtsamkeit, das eine Ausbildung *Achtsamkeit und Mitgefühl mit Kindern* (www.institut-fuer-achtsamkeit.de/achtsamkeit-mit-kindern) anbietet. Hervorzuheben ist weiters die Multiplikator/innenschulung vom Institut Achtsamkeit Verbundenheit Engagement (www.ave-institut.de/ave-weiterbildung/) mit einer Zusatzqualifikation zum Experten/zur Expertin für achtsamkeitsbezogene Lehrendenbildung und der Studiengang mit Masterabschluss *Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen* an der KPH Wien (www.kphvie.ac.at/institut/zentrum-fuer-weiterbildung/hochschnullehrgaenge-im-ueberblick/achtsamkeit-in-bildung-beratung-und-gesundheitswesen.html). Für einen Überblick siehe Krämer (2019b).

- *Fokus lernen. Achtsam DaF unterrichten* (Schenck/Shine 2017) beinhaltet Übungen zur Selbstregulierung und -fokussierung, die in allen Klassen im Sekundarbereich (A2) eingesetzt werden können.
- *Educational Leadership. Bildungsprozesse über ein verändertes Rollenverständnis innovieren* (Oleschko/Grannemann 2019) ist in der Reihe *Sprachsensibles Unterrichten, fördern* erschienen und nennt das „Achtsam Sein“ als erstes Fähigkeitsprofil für den Dialog mit der gesellschaftlichen Komplexität, deren Auswirkungen auf Bildungsinstitutionen und die damit verbundenen neuen Bedarfe im professionellen Handeln von Lehrpersonen, Schulleiter/innen und anderen im Bildungsbereich tätigen Personen.
- *WTRwerden. Ein wissenschaftlich begleitetes Projekt zur Förderung der sozialen Integration geflüchteter Kinder durch Peer-Tandems in der Grundschule* (Zander u.a. 2017, s. auch Zander u.a. 2020). Hier wird zwar nicht explizit auf den Terminus Achtsamkeit Bezug genommen, jedoch auf wesentliche Aspekte wie (Umgang mit) Emotionen, Mitgefühl, Nicht-Werten oder soziale Verbundenheit, die auch in Achtsamkeitsstrainings eine zentrale Rolle spielen. Die im Praxishandbuch zusammengestellten Übungen (Zander u.a. 2020) sind dem z.T. auch solche, die als Achtsamkeitsübungen verstanden werden können.

ACHTSAMKEIT UND LEBENSWELTLICHE MEHRSPRACHIGKEIT: VERBINDUNGSLINIEN

(Migrationsgesellschaftlich) verbunden sein

„Wenn man mit jemandem in einer Sprache spricht, die er versteht“, sollte [Nelson Mandela] später sagen, „geht es in seinen Kopf. Aber wenn man jemanden in seiner eigenen Sprache anspricht, geht es in sein Herz.“

Bregmann (2020: 393)

Dass alles miteinander in Bezug steht und in gegenseitiger Abhängigkeit existiert, ist eine Auffassung, die auch dem Achtsamkeitskonzept zu Grunde liegt.

„Dieses Bewusstsein – das Bewusstsein der gegenseitigen Abhängigkeit – kann unsere Art in dieser Welt zu leben grundlegend wandeln.“ (Rechtschaffen 2016: 101)

Ganz ähnlich kann der von Mecheril (2004) geprägte Terminus *Migrationsgesellschaft* verstanden werden: Im Gegensatz zur Bezeichnung *Einwanderungs- oder Zuwanderungsgesellschaft* erfasst Migrationsgesellschaft u.a. Phänomene, die für die Erfahrungen aller Angehörigen einer durch Migration geprägten Gesellschaft charakteristisch sind. Ziel eines solchen Verständnisses ist es, Trennendes (wie z.B. Kategorisierungen wie *wir vs. die Anderen* oder *mit vs. ohne Migrationshintergrund* und Prozesse des Otherings) zu benennen, auf Ungleichstellungen und Differenzordnungen hinzuweisen, mit dem Ziel, sie zu überwinden, „nicht-komplementäres Verhalten“ (Bregmann 2020: 355) zu stärken sowie auf Augenhöhe und miteinander, statt übereinander zu kommunizieren. Rechtschaffen (2016: 101f.) nennt im Kontext der Achtsamkeit ein solches Verständnis „Verbundenheit kultivieren“.

Bezeichnend ist, dass ein Forschungs- und Schulprojekt mit dem Anliegen, neu zugewanderte und autochthone Schülerinnen und Schüler migrationsgesellschaftlich zu integrieren, den sprechenden Titel „Wir werden“ (Zander u.a. 2017, 2020) wählt und dabei zum einen einen – wenn auch nicht explizit so benannten – achtsamen Zugang und Achtsamkeitsübungen nutzt und zum anderen einen – wenn auch nicht explizit so benannten – migrationspädagogischen Ansatz aufgreift. Dies zeigt sich u.a. in den beiden Annahmen, die für eine erfolgreiche soziale Integration dem Projekt zu Grunde liegen: Zum einen die Voraussetzung, dass sich Schüler/innen „zum sozialen Lernkontext der Schule und Klasse zugehörig erleben“, und zum anderen die Voraussetzung, dass „die Kinder eine langfristige Beziehung zu einem anderen Kind, das in Deutschland aufgewachsen ist, auf Augenhöhe etablieren“ (Zander u.a. 2017: 354f.).

(Migrationsgesellschaftlich) Verbunden sein – darauf soll hier explizit hingewiesen werden – bedeutet nicht, gleich zu sein oder gleich zu machen. Vielmehr sind Erfahrungen in einer Migrationsgesellschaft strukturell durchaus unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund ist zu betonen, wie Akzeptanz als zentraler Faktor von Achtsamkeit verstanden werden will:

„Akzeptanz bedeutet nicht, einfach alles gut zu finden oder mit allem zufriedener zu sein. Es bedeutet auch nicht, destruktiven Gewohnheiten freien Lauf zu lassen oder den Wunsch nach Veränderung aufzugeben, Ungerechtigkeit zu tolerieren, in Passivität oder gar Fatalismus zu verfallen. Vielmehr sollte man darunter die Bereitschaft verstehen, Menschen und Geschehnisse möglichst unvoreingenommen, frei von Interpretationen zu betrachten.“ (Kabab-Zinn 2009: 53)

Es geht also auch darum, „die Differenz der Differenzertafahrungen sichtbar“ zu machen (Özaylı/Ormer 2015: 216). „Verbundenheit“ bedeutet in diesem Kontext das Involviert-Sein (Messerschmidt 2011, 2016), in dem Sinne, dass strukturell unterschiedliche Erfahrungen nie losgelöst voneinander gemacht werden können, sondern einander bedingen.

„Und dazu ist es notwendig, das eigene Involviert-Sein zum Thema zu machen: Je nach thematisierter Machtdimension bedeutet das, an manchen Punkten Erfahrungen anderer anzuerkennen und Verantwortung zu übernehmen für die verursachenden Strukturen, oder sich im Zur-Verfügung-Stellen eigener Erfahrungen dem Risiko der Verletzbarkeit und Nicht-Anerkennung auszusetzen.“ (Ebd.)

Im Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und Schule beginnt dies bereits bei den Namen der Schüler/innen: „Eine korrekte Aussprache oder Schreibweise eines Namens bedeutet immer auch eine Kenntnisnahme bzw. Wertschätzung einer Person“ (Tajmel/Hägi-Mead 2017: 46).

Wahrnehmung erweitern und schärfen

„Gestern in der Fördergruppe hatte ich einen Jungen, der oft schwierig ist. Ich habe ihn angeschaut und ihn zum erstenmal [sic] ohne die 'dicke Decke' gesehen, die wir mit all unseren Forderungen und Erwartungen über ihn legen. Da stand ein charmanter, witziger, sehr liebenswerter kleiner Mensch!“

Althner/Erlinghagen/Körper (2018: 162)

Gerade in Bezug auf den Umgang mit lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zeigen sich häufig – auch in unseren Daten – Reduktionen und Zuschreibungen. In der Regel geschehen diese nicht absichtlich, sondern sind der Sozialisierung der Lehrpersonen und einem Nicht-Hinterfragen gesamtgesellschaftlicher Machtverhältnisse geschuldet. Beispiel hierfür sind Zeichnungen wie

- *DaZ-Schüler/in,*
- *Schüler/in mit Migrationshintergrund* oder auch
- *Herkunftssprache* bzw. *Herkunftssprachenunterricht.*

Warum es sich lohnt, diese Bezeichnungen zu hinterfragen und damit verbundene Zuschreibungen offenzulegen, wird im Folgenden kurz erläutert.

Deutsch als Zweitsprache bezieht sich aus fachlicher Perspektive auf den Sprachenaneignungskontext (vgl. Kreis I, Abb. 1) in dem Sinne, dass Deutsch nicht als Erstsprache oder Fremdsprache erworben wird (vgl. Ahrenholz 2017). Dieser Sprachaneignungskontext kann nichts über sprachliche Kompetenzen aussagen, die kontextabhängig sind und auch individuell variieren. Im Alltagskontext wird Deutsch als Zweitsprache jedoch häufig in der Lesart 'problematisch' verwendet, im Sinne von 'Probleme mit der Sprache Deutsch haben' oder 'dem Unterricht sprachlich nur eingeschränkt folgen können'. Hat jemand mit Deutsch als Zweitsprache dann kein Problem mit der Sprache Deutsch, erfolgt in der Regel ein irritierter, überraschter Ausruf im Sinne von ‚Sie können aber gut Deutsch!‘ (Gorelik 2012), der die eigentliche Erwartungshaltung offenlegt. Auch wenn ein solches Kompliment gut gemeint ist, so ist es gleichzeitig ein Beispiel für Rassismus im Alltag (vgl. Kreis III, Abb. 1), auf den Betroffene immer wieder hinweisen (vgl. Ataman 2019; Bota/Pham/Topcu 2012).

Auch bei der *Kategorie „mit Migrationshintergrund“* handelt es sich, wenn sie nicht statistisch relevant ist, um eine Zu- und Festschreibung, die Personen „ohne Migrationshintergrund“ als Normalität markiert und besserstellt und Migrationsandere als nicht-zugehörig und problembehaftet oder Probleme verursachend abkanzelt. Auf die Problematik dieses Terminus' weisen zahlreiche Arbeiten hin.¹⁰

Die Bezeichnung *Herkunftssprache* bzw. *Herkunftssprachenunterricht* ist deswegen kritisch zu hinterfragen, weil *Herkunftssprache* meistens im Singular verwendet wird, wo in vielen Fällen ein Plural angebrachter wäre, da viele Schüler/innen mehrsprachig aufwachsen (vgl. Kreis I, Abb. 1). Zweitens wird Deutsch im amtlich deutschsprachigen Raum nie als Herkunftssprache bezeichnet (Dirim 2015). Als Herkunftssprachen benannt werden ausschließlich Migrationssprachen und auch dann in der Regel nur solche, die nicht auch gleichzeitig internationale und schulische Fremdsprachen sind. Damit ist der Terminus nicht wertfrei, sondern transportiert auch das an Sprache und ihre Sprechenden gebundene Prestige (vgl. Kreis III, Abb. 1). Drittens suggeriert der Terminus *Herkunftssprache* eine Herkunft außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums, reduziert also Schülerinnen und Schüler bzw. ihre lebenswelt-

¹⁰ Verwiesen sei hier auf Kemper (2010), Uth (2011), Perching/Troger (2011), Scavaggi-ert/Zech (2013), Settemeyer (2013), Thiele (2016), Krüger-Potratz (2016), El-Matalani (2017), Nesterkov/Glaesner (2019), Can (2019), Reese (2020).

liche Mehrsprachigkeit auf eine in der Vergangenheit liegende Migrationsgeschichte. Damit wird eine Nicht-Zugehörigkeit suggeriert und es wird ignoriert, dass es sich bei den so genannten Herkunftssprachen vielmehr und vor allem um „Herseinsprachen“ handelt, da die meisten der lebensweltlich mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler „hier“ geboren sind (vgl. Hägi-Mead 2019a, 2019b).

Den „Geist des Anfängers entwickeln“ ist einer der Faktoren, die der Achtsamkeit zu Grunde liegen und die trainierbar sind. Es bedeutet, „eine innere Einstellung der Offenheit zu gewinnen, die bereit ist, alles so zu sehen, als wäre es das erste Mal“ (Kabat-Zinn 2009: 50). Das gilt auch für etablierte Bezeichnungen und eröffnet die Möglichkeit, sie zu hinterfragen. Es ist durchaus sinnvoll über die Verwendung von Ausdrücken und Termini nachzudenken bzw. sich bei der Verwendung zu beobachten, denn:

„Der Beobachtete ist das Beobachtete. Wenn wir die beiden nicht zusammensetzen, den Beobachter und das Beobachtete bzw. die Annahmen und die Emotionen, erhalten wir ein völlig falsches Bild. Wenn ich sage, ich will sehen, was in meinem Geist vorgeht, aber meine Annahme nicht mitdenke, bekomme ich ein falsches Bild, weil die Annahmen es sind, die beobachten. [...] Dies bedeutet: In dem, was in ihm ein Erkennen, eine Resonanz, eine Interpretation oder gar einen Handlungsimpuls auszulösen vermag, ist der Mensch vornehmlich von dem bestimmt, was er an Erfahrungsmustern bereits in sich trägt.“ (Bohm 2011, zit. nach Arnold 2019: 17)

Auch der Faktor „Nicht-Beurteilen“ ist einer, der es erlaubt, etwas mit Abstand zu beobachten und dabei mehr wahrzunehmen – eine Fähigkeit, die jedem Reflexionsmodell zu Grunde liegt und die für die Professionalisierung von Lehrpersonen unabdingbar ist. So lohnt es sich beispielsweise, mit Blick auf das Eingangszeit dieses Abschnitts, der Frage nachzugehen, warum eine Lehrperson jemanden als „schwierig“ klassifiziert bzw. was sie genau mit „schwierig“ meint und was passiert, wenn diese Beurteilung wegfällt.

Muster und Handlungsräume erkennen

„Kann ich Klo?“ [...] „Zur Toilette heißt das, das habe ich Dir schon 100 Mal gesagt.“

Hägi (2007: 19)

In unklaren Situationen verspüren wir den Impuls, etwas zu tun, irgendetwas – egal, ob es hilft oder nicht. Danach fühlen wir uns besser, selbst, wenn sich nichts zum Besseren gewendet hat. Oft ist das Gegenteil der Fall. Kurzum, wir handeln tendenziell zu schnell und zu oft.

Dobelli (2011: 179)

Action bias wird der Impuls, wie er oben von Dobelli beschrieben wird, genannt. Ein solcher Impuls ist auch im (Korrektur-)Verhalten vieler Lehrpersonen beobachtbar. *Action bias* ist nicht zuletzt einer Rolle geschuldet, mit der man sich als Lehrperson identifiziert und die z. B. impliziert, aktiv sein zu müssen, wissen zu müssen, was zu tun ist, und natürlich Bescheid wissen zu müssen darüber, was richtig ist und was falsch. Dem Ziel der Sprach(en)bildung läuft in der Regel genau dieser Impuls zuwider. Denn häufig wäre das Gegenteil (mehrsprachigkeits)didaktisch sinnvoll – also Nichtstun und Abwarten. Konkret bedeutet das z. B. sieben, statt lediglich zwei bis drei Sekunden zu warten, nachdem im Unterrichtsgespräch eine Frage gestellt wurde, oder konsequent(er) den didaktischen Grundsatz zu beherzigen, soviel wie möglich an die Schüler/innen abzugeben (vgl. Hägi 2016: 304; Arnold 2020: 31ff.). Aushalten im Sinne von innehalten und sich besinnen ist also das Stichwort: Stille aushalten, wenn (noch) keine/r antwortet, auf der einen Seite, und auf der anderen Seite aushalten, nicht genau zu wissen, was dabei raus- bzw. rum- kommt, wenn man nicht selbst als Lehrperson agiert, sondern die Fäden aus der Hand gibt. Das verlangt einer Lehrperson viel ab. Özaylı/Ortner (2015: 213ff.) sprechen in dem Kontext nicht ohne Grund von Mut. Genau dieser kann u. a. durch die Achtsamkeitspraxis gestärkt werden. „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen“, ist bezeichnenderweise eines der von Almer herausgearbeiteten Erkenntnisse eines mehrtägigen Stille-Retreats mit zwanzig Hochschullehrenden (2020).

Scharmers zwei Quellen des Lernens können konkret auch aufs Unterrichten bezogen werden, also „(1) [Lehren], indem man über die *Vergangenheit* nachdenkt und (2) [Lehren], indem man *entstehende Zukunftsmöglichkeiten* erspürt

und verwirklicht“ (Scharmer 2019: 26; Hervorhebungen i.O.) Es sind die zwei Punkte, die auch in der Abschnittsüberschrift benannt werden: Muster und Handlungsräume erkennen. Beides erfordert die Bereitschaft, erstmal nicht zu handeln, sondern einer Situation zuzuhören und ein Nicht-Agieren auszuhalten. Eine solche Bereitschaft entspricht einer achtsamen Haltung.

Didaktischen Entscheidungen liegen Haltungen und Einstellungen zu Grunde, die es aufzuspüren und bewusst zu machen gilt, damit sie überprüft, diskutiert, auf blinde Flecken hin untersucht und u. U. angepasst werden können. Unabdingbar ist hierfür die Fähigkeit des Zuhörenkönnens, „wahrscheinlich die am meisten unterschätzte Grundfähigkeit“ (Scharmer 2019: 42):

„Das echte Zuhören ist frei von Vorverurteilungen, Bewertungen und eigenen Perspektiven, die in ein Gespräch eingebracht werden wollen. [...] Dies ist eine erlernte Fähigkeit, die hinreichendes Training voraussetzt. [...] Erst über das tiefe Zuhören gelangen Menschen zum Innehalten und Loslassen und können sich so auf Neues einlassen.“ (Oleschko/Grannemann 2019: 26)

Mehrsprachigkeitsdidaktik muss auch auf eine von Unbeständigkeit, Unsicherheit, Komplexität und Mehrdeutigkeit geprägte Welt reagieren, die sich auch im Unterrichtsraum zeigt. Geeignet hierfür scheint uns, im Rahmen der Achtsamkeitspraxis die Fähigkeit des Zuhörens zu trainieren, um dann zu lehren, „indem man *entstehende Zukunftsmöglichkeiten* erspürt und *verwirklicht*“ (Scharmer ebd.) Ein erster Schritt hierfür kann schon sein – mit Blick auf das eingangs zitierte „das habe ich dir schon 100 Mal gesagt“ – zu erkennen, was nicht weiterführt.

ERSTE DATENAUSWERTUNG

In Bezug auf die Gruppendiskussion¹¹ und die eingangs gestellten beiden Fragen möchten wir auf zwei erste, zentrale Ergebnisse unserer Auswertung¹² hinweisen.

1. Bei den Lehrerinnen (in beiden Schulen haben ausschließlich Frauen an den Trainings teilgenommen) war vor allem die berufliche und private Auslastung und der erlebte Stress die Motivation, sich auf die Schulung von Achtsamkeit einzulassen. Tatsächlich wird auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von den Lehrpersonen als herausfordernd bezeichnet (die Rede ist etwa von „Konfliktsituationen mit mehrsprachigen Schülern, die häufig vorkommen“ SPK3 000:36:33) und durchaus mit Stress in Verbindung gebracht. Jedoch bleibt dieser Bezug mitunter sehr allgemein und vage, vor allem aber problembehaftet und defizitorientiert. Es zeigt sich hierbei eine Tendenz, mehrsprachig¹³ als Platzhalter für andere, tatsächliche oder zugeschriebene Stressoren zu verwenden. So ist im Kontext von Seitenenstieger-Klassen etwa von regelmäßigen Prügeleien die Rede, die „mit Sicherheit sprachlich bedingt und kulturell bedingt“ (SPK3: 0042:03) seien.

2. Das „Zuhören“ wird als Kompetenz wahrgenommen, die einerseits durch die Schulung von Achtsamkeit trainiert wird (die Rede ist von achtsamer Kommunikation, einem inhaltlichen Schwerpunkt der Schulung) und andererseits eine Grundlage schafft, Schüler/innen anders wahrzunehmen, mit ihnen in Kontakt zu kommen. So beschreibt eine Lehrperson eine (nicht am Gespräch anwesende) Kollegin als besonders achtsam, weil sie so gut zuhört:

¹¹ Die Gruppendiskussion dauerte 50 Minuten und fand am Ende des Achtsamkeitstrainings, am 28.06.2019, an einem Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen statt. Sie ergänzt die Einzelinterviews und Fragebogenerhebung, die zu Beginn und mit Abschluss des Trainings durchgeführt wurden. Es nahmen neben der Interviewerin drei Lehrerinnen derselben Schule teil. Alle drei hatten an gesamten Achtsamkeitstraining teilgenommen. Im Transkript werden sie als SPK1, 2 und 3 kenntlich gemacht, SPK steht für Speaker. Die Fragen, die zur Anregung der Diskussion gestellt wurden, orientieren sich an den Fragen in den Einzelinterviews. Dabei geht es um Achtsamkeit persönlich gesehen, Achtsamkeit in der Schule, Achtsamkeit und sprachliche Vielfalt und die Veränderungen in diesen Bereichen durch das Achtsamkeitstraining, immer aus der subjektiven Sichtweise der Lehrpersonen.

¹² Die Auswertung erfolgt nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008; Kuckartz 2014): In Bezug auf unsere Fragestellungen (s. Einleitung) wurden sowohl theoriegeleitet als auch induktiv u.a. folgende Kategorien gebildet: Verständnis von Mehrsprachigkeit, Verständnis von Achtsamkeit, Achtsamkeit mit Schüler/innen, Achtsamkeit in/mit/und sprachliche(r) Vielfalt in der Schule sowie Teamarbeit. Die Auswertung ist zum Zeitpunkt dieser Publikation noch nicht abgeschlossen.

[Name der Kollegin] ist sehr achtsam der Klasse gegenüber. Man merkt das. [...] Also, ich glaub ich bin auch achtsam, aber bei [Name der Kollegin] ist mir das halt direkt irgendwie aufgefallen, dass sie [...] immer guckt und erstmal zuhört. Ich glaube, im Unterricht merkt man das genau an solchen Dingen und man kriegt auch dadurch zum Beispiel einen guten Kontakt zur Klasse, weil man dann immer direkt bei denen ist.“ (SPK2: 11:12-0)

Diese beiden Aspekte zeigen, dass das Ergebnis der Schulungen mehr ist, als „ein paar Inseln zwischen Beruf und Kindern zu bekommen“ (SPK1 01:29-4) und tatsächlich die Beziehungen zu den Schüler/innen verbessern kann. Inwiefern davon vor allem lebensweltlich mehrsprachigen Schüler/innen profitieren können, bleibt weiter zu untersuchen. Fest steht, dass im Sinne einer Professionalisierung hierfür neben der Achtsamkeit auch Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) thematisiert und reflektiert werden müssen.

FAZIT UND AUSBLICK

Mit unseren Erfahrungen in der Lehrer/innenbildung und ersten Auswertungen der Daten schließen wir uns Valtl an, der festhält:

„Es spricht also vieles dafür, Achtsamkeit langfristig in die pädagogische und schulpädagogische Praxis und Theorie als ein zentrales Element mit einzubeziehen.“ (Valtl 2018: 11)

Auch können wir Verbindungslinien zwischen einer achtsamen Haltung und einer ressourcenorientierten, wertschätzenden Sprach(en)bildung in der Migrationsgesellschaft erkennen. Einige Aspekte haben wir hier skizziert. So können wir begründen, warum es sich lohnt, für einen „achtsame[n], konstruktive[n] und professionelle[n] Umgang mit Vielfalt“ (KMK 2019: 2) die Achtsamkeitspraxis selbst in den Fokus zu nehmen und für den Kontext der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit als Rahmen zu sehen, sei es wie bei Oleschko/Grannemann (2019) explizit oder wie bei Zander u.a. (2017, 2020) implizit. Eine regelmäßige Achtsamkeitspraxis, das zeigen die im Abschnitt „Achtsamkeit und Achtsamkeitspraxis im schulischen Kontext“ aufgeführten Studien, stärkt unterschiedliche Fähigkeiten wie (Selbst-)Mitleid, den Umgang mit Emotionen, Offenheit, Gelassenheit und Verbundenheit und damit für Schule und Unter-

richt wichtige interpersonelle Fähigkeiten. Die Metakognition macht es möglich, sich dem Involviertsein (Messerschmidt 2011, 2016) im Sinne von eigenen Erwartungen, Prägungen und (Vor)urteilen bewusst zu werden, ohne quasi automatisch in Leugnung, Verteidigung oder Selbstabwertung zu verfallen.

„Wenn wir Kinder näher kennenlernen, merken wir möglicherweise, dass wir ihnen gegenüber Vorurteile haben und sie verurteilen. Achtsamkeit ist immer eine Möglichkeit zwischen den Zeilen zu lesen und Kontakt zu den Schülern herzustellen [...] Wir müssen mutig genug sein, um uns die Frage zu stellen: ‘Auf welche Weise trage ich zu Unterdrückung und Rassismus bei?’“ (Rechtschaffen 2016: 146f.)

Rechtschaffen betont an der Stelle, dass hierfür erst einmal die Schüler/innen „aus den Schubladen geholt“ werden müssen (ebd.). Hier sei noch mal, wie zu Beginn unseres Beitrags, auf die PISA-Bilanz verwiesen, um die Tragweite solcher Schubladisierungen im Bildungskontext zu erahnen:

„Auch mangelnde Wertschätzung und Akzeptanz türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten in Deutschland könnten dazu beitragen, dass diese weniger erfolgreich sind als andere SchülerInnen und Schüler. Die Sozialpsychologie hat wiederholt gezeigt, wie mächtig gesellschaftlich verbreitete Stereotype sind, indem sie das Erleben und Verhalten von Menschen auch dann beeinflussen können, wenn diese die stereotypen Vorstellungen nicht teilen [...]. Es kann daher nicht ausgeschlossen werden, dass negative Stereotype über türkischstämmige Migrantinnen und Migranten, wie sie etwa in aktuellen Debatten über Zuwanderung und Integration sehr deutlich zum Vorschein kommen, mit dazu beitragen, dass es Heranwachsende dieser Herkunftsgruppe im deutschen Bildungssystem besonders schwer haben, zu reüssieren.“ (Stanat/Rauch/Segeritz 2010: 227)

Die Achtsamkeitspraxis bietet für alle drei Kreise (vgl. Abb. 1) eine Grundlage, auf der Kompetenzen im Sinne von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen (vgl. Brandenburger u.a. 2011) aufgebaut werden können. Im Einklang mit der Schrittfolge *be mindful – teach mindfully – teach mindfulness* (Valtl 2018: 15f., Rechtschaffen 2016: 8) ist die eigene Achtsamkeitspraxis von Lehrpersonen eine Möglichkeit, den Herausforderungen zu begegnen. Unsere Daten zeigen zum einen, dass Schule als Organisation hier Möglichkeiten hat, Lehrpersonen in ihrer Achtsamkeitspraxis zu unterstützen, und diese Unterstützung als hilfreich erlebt wird. Denn in beiden Schulen, in denen die begleiteten Achtsamkeitstrainings durchgeführt wurden, war die Unterstützung seitens der Schulleitung unabdingbar. Die ersten Auswertungen unserer Daten zeigen zum anderen, dass mit einem allgemeinen Achtsamkeitstraining nicht automatisch eine achtsame(re) Haltung in Bezug auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit einhergeht. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es für die Lehrer/innenweiterbildung,

Achtsamkeitstrainings mit spezifischer Ausrichtung anzubieten bzw. im Rahmen der Lehrer/innenbildung, z.B. im Rahmen des Moduls „Deutsch für Schüler/innen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“, Elemente der Achtsamkeitspraxis einzubeziehen.

LITERATUR

- Ahrenholz, Bernd (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Bernd Ahrenholz, Ingeleore Oomen-Welken, Hrsg., *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannswiller: Schneider/Hohengehren, 3-20.
- Altherr, Nils/Erlinghagen, Maria/Köber, Daniela (2018): Achtsamkeit in den Grundschulen einer ganzen Stadt fördern – ein NRW-Landesmodellprojekt. In: Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie 49, 157-166.
- Altherr, Nils (2019): Wege zu mehr Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule. Eine Schatzkiste voller Übungen und Spielideen. Hannover: Klett.
- Altherr, Nils (2022; i.Dr.): „Ich muss nicht mehr Recht haben, um mich sicher zu fühlen.“ Ergebnisse aus achtsamen phänomenologischen Dialogen mit Hochschullehrenden nach fünf Tagen gemeinsamer Stille. In: Myke Sandbothe, Reyk Albrecht, Hrsg., *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Buchreihe Achtsamkeits-Bildung-Medien. Bielefeld: transcript.
- Ammon, Ulrich (2009): Zur Stellung von Deutsch im globalen Sprachsystem. In: *Projekt 47*, 36-44.
- Arnold, Rolf (2019): Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, Rolf (2020): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell. Heidelberg: Carl-Auer.
- Ataman, Ferda (2019): Ich bin von hier. Hörst auf zu fragen! Frankfurt: S. Fischer.
- Beese, Melanie/Benholz, Claudia/Chlosta, Christoph/Gürsoy, Erkan, Hrsg. (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett/Langenscheidt. (Deutsch Lehren Lernen 16)
- Böhm, David (2011): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett.
- Bota, Alice/Pham, Khuê/Topcu, Özlem (2012): *Wir neuen Deutschen. Wer wir sind, was wir wollen*. Hamburg: Rowohlt.
- Brandenburger, Anja/Bainski, Christiane/Hocheritz, Wolf/Roth, Hans-Joachim (2011): *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. National Adaptation of the European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching North Rhine Westphalia (NRW), Germany – Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen*

- (NRW), Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von EUCIM-TE Consortium. Cologne: EU Comenius Project European Core Curriculum for Mainstreamed Second Language – Teacher Education. Unter <http://www.eucim-te.eu/data/esso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> [Stand: 26.08.2020].
- Bregmann, Rüdiger (2020): *Im Grunde gut. Eine neue Geschichte der Menschheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Brown, Richard C./Simone, Genev/Worley, Lee (2016): *Embodied presence*. In: Kimberly A. Schonert-Reichl, Robert W. Roeser, Eds., *Handbook of Mindfulness in Education. Integrating Theory and Research into Practice*. New York: Springer New York, 207-220.
- Busch, Brigitta (2017?): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart/Wien: Facultas. (UTB)
- Büttner, Denise/Gürsoy, Erkan (2018): *Mehrsprachig-inklusive Sprachbildung: Ein (Zukunfts-)Modell*. In: Marion Gutzmann, Hrsg., *Sprachen und Kulturen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 96-111.
- Can, Ali (2019): *Mehr als eine Heimat. Wie ich Deutschsein neu definiere*. Berlin: Duden.
- Cheang, Rachael/Gillions, Anna/Sparkes, Elizabeth (2019): *Do Mindfulness-Based Interventions Increase Empathy and Compassion in Children and Adolescents: A Systematic Review*. In: *Journal of Child and Family Studies* 28/7, 1765-1779.
- Chlosta, Christoph/Ostemann, Torsten (2017?): *Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem*. In: Bernd Ahrenholz, Ingeleore Oomen-Welke, Hrsg., *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannswiller: Schneider, 21-41.
- Dauber, Heinrich (2009?): *Grundlagen Humanistischer Pädagogik. Leben lernen für eine humane Zukunft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diewernich Frank E.P./Döben-Hensisch, Gerd-Dietrich/Frey, Reiner (2019): *Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation. Das Selbstprojekt. Weinheim/Basel: Beltz*.
- Dirim İnci (2015): *Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum*. In: İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Portatz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich, Wolfram Weiße, Hrsg., *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann, 61-71.
- Dirim, İnci (2010): *Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguzismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechthild Gomolla, Sabine Hornberg, Krassimir Stojanov, Hrsg., *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 91-114.
- Dirim, İnci/Knapik, Magdalena/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*. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2013/2, 7-15.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): *Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft*. In: Paul Mecheril, Hrsg., *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99-121.

- Drim, Inci/Mecheril, Paul/Heinemann, Alisha, Hrsg., (2018): Heterogenität, Sprach(e)n und Bildung: eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Stuttgart/Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dobelli, Rolf (2011): Die Kunst des klaren Denkens. 52 Denkfehler, die Sie besser anderen überlassen. München: Hanser.
- Döll, Marion (2018): Sprachkompetenzdiagnose im Kontext sprachlicher Bildung in der Migrationsgesellschaft – Assimilation als Norm? In: *ide* 4, 82-92.
- Dunne, John. D./Thompson, Evan/Schooler, Jonathan (2019): Mindful meta-awareness: sustained and non-propositional. In: *Current Opinion in Psychology* 28, 307-311.
- El-Mafalani, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafalani, Gökcen Yüksel, Hrsg., Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer, 465-478.
- Fürstenau, Sara/Niedrig, Heike (2011): Die kultursociologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Sara Fürstenau, Mechthild Gomolla, Hrsg., Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-87.
- Germer, Christopher (2010): Der achtsame Weg zur Selbstliebe. Wie man sich von destruktiven Gedanken und Gefühlen befreit. Freiburg im Breisgau: Arbor.
- Göbel, Kerstin/Buchwald, Petra (2017): Interkulturalität und Schule: Migration – Heterogenität – Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2019): Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung – Forschungsstrategien und aktuelle Entwicklungen. In: *Journal for Educational Research online* 11/1, 74-91.
- Gogolin, Ingrid/Drim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Dorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut, Hrsg. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Förder-Mig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann. (Förder-Mig-Edition 7)
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2003): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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: Parthenon.
- Hägi, Sara (2007): „Kann ich Klo?“ Dringendes zu Grammatik und Grammatikvermittlung. In: *Newsletter des Kompetenzzentrums Sprachförderung* 11/2007, 16-19.
- Hägi, 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: Claudia Bernholz, Magnus Frank, Constanze Niederhaus, Hrsg., Neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus der Forschung und Schulpraxis. Münster: Waxmann, 299-319.

- Hägi-Mead, Sara (2018): Mehrsprachigkeiten: Herausforderung für Schule und Unterricht. Antrittsvorlesung an der Bergischen Universität Wuppertal, 4. Juli 2018. Institut für Bildungsforschung.
- Hägi-Mead, Sara (2019a): Vom „Hier“ und „Da“. Zur Verortung des herkunftssprachlichen Unterrichts in der Migrationsgesellschaft. In: *ZMI Magazin* Dezember 2019, 20-21. Unter https://zmi-koeln.de/wp-content/uploads/2020/01/zmi-mag_2019_web.pdf [Stand: 15.08.2020].
- Hägi-Mead, Sara (2019b): Herkunftssprachen vs. Herkunftsprachen: Herausforderungen und Implikationen für den Unterricht. In: *Dokumentation der ProDaZ-Fachtagung* am 4. November 2019 in Essen. Herkunftssprachen im Fokus: Konzepte und Perspektiven für eine durchgängige Sprachbildung, 44-64. Unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_fachtagung_2019_dokumentation.pdf [Stand: 15.08.2020].
- Hägi-Mead, Sara/Heller, Vivien/Messerschmidt, Astrid/Molzberger, Gabriele (2021): Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In: Judith Asmacher, Heike Roll, Catherine Serrand, Hrsg., Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann, 17-35.
- Jazaeri, Hooria/Jimpa, Geshe Tuphten/McGonigal, Kelly/Rosenberg, Erika L./Finkelstein, Joel/Simon-Thomas, Emiliانا/Jazaeri, Hooria/Tuphten Jimpa, Geshe/McGonigal, Kelly/Rosenberg, Erika L./Finkelstein, Joel/Simon-Thomas, Emiliانا/Cullen, Margaret/Doty, James R./Cross, James J./Goldin, Philippe R. (2013): Enhancing Compassion: A Randomized Controlled Trial of a Compassion Cultivation Training Program. *Journal of Happiness Studies* 14/4, 1113-1126.
- Jeuk, Stefan (2010): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Simona Colombo-Scheffold, Peter Fenn, Stefan Jeuk, Joachim Schäfer, Hrsg., *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Stuttgart: Fillibach bei Klett*, 29-42.
- Jeuk, Stefan (2017⁴): Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kabat-Zinn, Jon (2007): *Im Alltag Ruhe finden*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kabat-Zinn, Jon (2009⁹): *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kaltwasser, Vera (2008): *Achtsamkeit in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kaltwasser, Vera (2010): *Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrberuf*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kemper, Thomas (2010): *Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!* In: *Die deutsche Schule* 102/4, 315-326.
- KMK (2019): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Unter https://www.kmk.org/fileadmin/user_upload/beschlusse/2004/2004_12_16_Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [Stand: 10.04.2020].
- Krämer, Susanne (2019a): *Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz*. Paderborn: Junfermann.

- Krämer, Susanne (2019b): Achtsamkeit in Schule und Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Detlev Vogel, Ursula Frischknecht-Obler, Hrsrg., Achtsamkeit in Schule und Bildung. Bern: hep, 35-57.
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In: Aysun Dogmus, Yasemin Karakasoglu, Paul Mecheril, Hrsrg., Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, 14-41.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Linderkamp, Friedrich (2019): Die Effektivität achtsamkeitsbasierter Therapieverfahren bei Kindern und Jugendlichen mit ADHS – ein systematisches Review. In: Lernen und Lernstörungen, 1-11.
- Linderkamp, Friedrich/Ludeke, Sören (2019): Metaanalyse zur Wirksamkeit achtsamkeitsbasierter Interventionen bei ADHS im Kindes- und Jugendalter. In: Kindheit und Entwicklung 28/2, 86-95.
- Mannschätz, Marie (2007): Buddhas Anleitung zum Glücklichein. Fünf Weisheiten, die Ihren Alltag verändern. München: Gräfe und Unzer.
- Massumi, Mona/Fereidooni, Karim (2017): Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In: Sebastian Bartsch, Nina Glutsch, Mona Massumi, Hrsrg., Diversity in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann, 51-76.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern. In: Ines Maria Breinbauer, Gabriele Weiß, Hrsrg., Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Dogmus, Yasemin Karakasoglu, Paul Mecheril, Hrsrg., Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, 59-70.
- Michalak, Johannes/Heidenreich, Thomas/Williams, J. Mark G. (2012): Achtsamkeit. Göttingen: Hogrefe.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 57/2012, 67-101.
- Neft, Kristin (2012): Selbstmitleid. Wie wir uns mit unseren Schwächen versöhnen und uns selbst der beste Freund werden. München: Karlsh.

- Nesterko, Yuryi/Glaesmer, Heide (2019): Warum fragen wir nicht direkt nach? Eine Analyse zur subjektiven Zuschreibung des Migrationshintergrundes. In: Psychologische Rundschau 70, 101-108.
- Neugebauer, Claudia/Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: Schulverlag plus.
- Olescko, Sven/Grannemann (2019): Educational Leadership. Bildungsprozesse über ein verändertes Rollenverständnis innovieren. Unter http://sprachsensibles-unterrichten.de/wp-content/uploads/2019/03/Lernheft_Educational_Leadership.pdf [Stand: 15.08.2020].
- Özaylı, Günay/Ortner, Rosemarie (2015): Wie über sich selbst nachdenken? Machtkritische Reflexionsperspektiven für Pädagog_innen im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Nadja Thoma, Magdalena Knappik, Hrsrg., Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 205-222.
- Pechling, Bernhard/Troger, Tobias (2011): Migrationshintergrund als Differenzkategorie. Vom notwendigen Konflikt zwischen Theorie und Empirie in der Migrationsforschung. In: Regina Polak, Hrsrg., Zukunft. Werte. Europa. Die europäische Wertestudie 1990 – 2010. Österreich im Vergleich. Wien: Böhlau, 283-319.
- Rechtschaffen, Daniel (2016): Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. Arbor: Freiburg.
- Riemer Claudia (2001): Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF. In: Armin Wolff, Elmar Winters-Ohle, Hrsrg., Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Materialien Deutsch als Fremdsprache, Vol. 58. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 23-38.
- Riese, Dinah (2020): Forscherin über Migrationshintergrund „Weg mit diesem Begriff“. In: taz, 15.07.2020. Unter <https://taz.de/Forscherin-ueber-Migrationshintergrund/15694878/> [Stand: 08.08.2020].
- Rodgers, Carol R./Raidt-Roth, Miriam B. (2006): Presence in Teaching. In: Teachers and Teaching 12/3, 265-287.
- Rolbicki, Beatrice (2018): Zum Zusammenhang von Stress und Mehrsprachigkeit. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Bergische Universität Wuppertal.
- Sauer, Sebastian/Lynch, Siobhan/Walach, Harald/Kohls, Niko (2011): Dialectics of mindfulness: Implications for western medicine. Philosophy, Ethics and Humanities in Medicine 6/1. Unter <http://www.peh-med.com/content/6/1/10> [Stand: 22.12.2020].
- Scarraglieri, Claudio/Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 58/2013, 201-227.
- Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance: das Handbuch; Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssl.
- Scharner, Otto C. (2019): Essentials der Theorie U. Grundprinzipien und Anwendungen. Heidelberg: Carl-Auer.

- Schenck, Anna-Lena/Shine, Marina (2017): Fokus Lernen. Achtsam Daf unterrichten. Unter <https://www.goethe.de/resources/files/pdf/132/0840-g117-fokus-lernen-web-a4s.pdf> [Stand: 27.08.2020].
- Schmidt, Tatini Petra (2019): einfach-achtsam-schule. Grundlagen der Achtsamkeit. Unveröffentlichtes Skript für die Lehrendenfortbildung.
- Schussler, Deborah L./DeWeese, Anna/Rasheed, Danniya/DeMauro, Antony A./Doyle, Sebrina L./Brown, Joshua L./Greenberg, Mark T./Jennings, Patricia A. (2019): The Relationship Between Adopting Mindfulness Practice and Reperceiving: a Qualitative Investigation of CARE for Teachers. *Mindfulness* 10, 2567-2582. Unter <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01228-1>
- Settelmeyer, Anke (2013): Migrationshintergrund unter der Lupe. In: Elisabeth Ransgosh-Schneck, Hrsg., Beruf. Bildung. Migration: Beiträge zur Qualifizierung des beruflichen Bildungspersonals aus der Perspektive Migration. Baltmannsweiler: Schneider/Hohengehren, 53-68.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segertitz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Hrsg., PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, 200-230.
- Tajmel, Tania/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. Münster: Waxmann.
- Thielen, Marc (2016): Migrationsgesellschaftliche Differenz am Übergang in die berufliche Bildung. In: Aysun Dogmus, Yasemin Karakasoglu, Paul Mecheril, Hrsg., Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, 161-175.
- Uth, Deniz (2011): Migrationshintergrund. Ein metaphorischer Kommentar. In: Susan Arndt, Nadia Ohtatey-Alazard, Hrsg., Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv der deutschen Sprache. Münster: Unrast, 445-448.
- Vallt, Karlheinz (2018): Pädagogik der Achtsamkeit. Ein Literaturbericht. Schule im Aufbruch 3. Unter https://achtsamkeit.uni-wie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_achtsamkeit/Schule_im_Aufbruch_Publikation_3_Vallt_12_06_18.pdf [Stand: 08.08.2020].
- Vogel, Detlev/Frischknecht-Tobler, Ursula, Hrsg. (2019): Achtsamkeit in Schule, und Bildung. Tagungsband. Bern: hep.
- Zander, Lysann/Trölenberg, Laura/Kreutzmann, Madeline/Dibow, Sascha/Hannover, Bettina (2017): WIR werden. Ein wissenschaftlich begleitetes Projekt zur Förderung der sozialen Integration geflüchteter Kinder durch Peer-Tandems in der Grundschule. In: *Empirische Pädagogik* 31/4, 351-374.
- Zander, Lysann/Trölenberg, Laura/Kreutzmann, Madeline/Dibow, Sascha/Hannover, Bettina (2020): WIR werden: Integration von Schulkindern mit Zuwanderungs- und Fluchthintergrund. Ein Praxishandbuch für Lehrpersonen und pädagogisches Fachpersonal. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

ETYMOLOGIE UND SPRACHPFLEGE IM DEUTSCHUNTERRICHT. EIN PLÄDOYER

Georg Holzer

ETYMOLOGIE IM UNTERRICHT?

Der im Titel dieses Beitrags aufscheinende Terminus *Eymologie* hat, wie vorausgeschicken ist, eigentlich zwei Bedeutungen. Laut Universal-Duden ist *Eymologie* die „Wissenschaft von der Herkunft u. Geschichte der Wörter u. ihrer Bedeutungen“, andererseits bezeichnet man auch die „Herkunft u. Geschichte eines [bestimmten] Wortes u. seiner Bedeutung“ als seine „*Eymologie*“ (Duden. Deutsches Universalwörterbuch 2014: 553). Im Titel dieses Beitrags ist „*Eymologie*“ im erstgenannten Sinn gemeint, als Wissenschaft nämlich, die man sich im Deutschunterricht vielfach zunutze machen kann und soll – aus Gründen, die darzulegen der Zweck dieses Beitrags ist. *Eymologien* bestimmter Wörter hingegen werden im Text als Beispiele herangezogen werden.

Als erstes Beispiel möge die *Eymologie* des deutschen Wortes *Eymologie* dienen. Laut *Eymologie-Duden* (1989: 166) wurde es

„im 16. Jh. aus griech.-lat. *eymologia* entlehnt, das wörtlich ‚Untersuchung des wahren (ursprünglichen) Sinnes eines Wortes‘ bedeutet. Bestimmungswort ist griech. *éyimos* ‚wahrhaft, wirklich‘, dazu *tò éyimon* ‚die wahre Bedeutung (eines Wortes), das Stammwort‘.“

Die *Eymologie* des deutschen Wortes *Eymologie* führt uns also auf „griech.-lat. *eymologia*“ zurück. Wie genau ist das zu verstehen? Ist das Wort *eymologia* nun deutsch, griechisch oder lateinisch? Nun, es handelt sich um ein ursprünglich griechisches Wort, das von Gelehrten aus dem Griechischen ins Lateinische und aus dem Lateinischen ins Deutsche übernommen worden ist. Um die Angabe „griech.-lat.“ vollends zu verstehen, ist eine gewisse Kenntnis europäischer Geistesgeschichte Voraussetzung, die der *Eymologie-Duden* aber nicht mitliefert, sondern als „Allgemeinbildung“ voraussetzt, nämlich das Wissen, dass die Kultur der deutschsprachigen Länder aus der römischen Kultur und die wiederum aus der älteren griechischen schöpft und dass sich das auch