



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„so habe ich noch nie darüber nachgedacht“

Positionierungen von Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit
in der Schule

verfasst von / submitted by

Mag.^a phil. Lina Schmidl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache UG2002

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Viele Menschen haben mich beim Verfassen meiner Masterarbeit unterstützt. Ihnen gilt an dieser Stelle mein Dank: Marcel war dazu bereit, mehrere Kapitel Korrektur zu lesen und Senf abzugeben: Grazie mille! Aber auch meine Familie, meine Eltern und Clara (wahrscheinlich mit Wuffi am Schoß), sowie meine Freundinnen Julia, Lilly, Hermi, Sarah und meine sehr inspirierende und kurzweilige Uni-Schreibgruppe Margarita, Antonia und Melanie haben mich beim Planen und Überarbeiten unterstützt.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Betreuerin İnci Dirim, die mir in motivierenden und wertschätzenden Zoom-Gesprächen bei Fragen und Unsicherheiten im Schreib- und Forschungsprozess beiseite stand, bei Michal Dvorecký für sein stets sehr persönliches und vielseitiges Feedback im Rahmen des Seminars Masterarbeit und bei Doris Pokitsch, die in einem ihrer Seminare, die ich Rahmen des DaF/DaZ-Studiums besuchen durfte, wahrscheinlich die ersten, zündenden Ideen für die vorliegende Masterarbeit initiierte und mich darüber hinaus nicht nur über ihre Publikationen während des Schreibprozesses begleitete.

Außerdem möchte ich mich auch noch bei meiner Betreuungslehrerin im Unterrichtspraktikum, Martina, bedanken. Ohne sie, ohne die Gespräche mit ihr, ihr Zureden, ihr offenes Ohr, ihre verständnisvolle und empathische Art hätte ich dem Lehrberuf nach dem ersten Jahr den Rücken zugekehrt.

Die Erhebung wäre ohne die Mitarbeit und Unterstützung meiner Kolleginnen Elisabeth, Sarah, Claudia und Kristin und ohne den guten Willen von Direktion und Administration – insbesondere in Zeiten der Pandemie – auch nicht so barrierefrei verlaufen.

Zuletzt gilt mein Dank all meinen Schüler*innen, die sich für das Interview mit mir bereit erklärten und ihre wertvollen Gedanken und Einschätzungen mit mir teilten.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	VI
Tabellenverzeichnis.....	VI
Einleitung.....	1
1 Mehrsprachigkeit statt monolingualer Habitus: ein Politikum.....	3
1.1 Sprachförderung in Österreich: eine Auswahl.....	4
1.2 Bildungspolitische Maßnahmen und ungenutztes Potenzial.....	10
1.3 Forschungsfragen.....	16
2 Qualitativ empirische Forschung im Schulkontext zu Mehrsprachigkeit.....	19
2.1 Spracheinstellungsforschung: Positionierungen zu (Mehr-)Sprachigkeit.....	20
2.2 Schüler*innen im Fokus empirischer Forschung.....	25
2.3 Aktionsforschung im Schulkontext.....	33
3 Forschungsdesign.....	37
3.1 Aktionsforschung als Forschungshaltung und Feldzugang.....	38
EXKURS: Mehrsprachigkeitssensible, migrationspädagogische Inhalte und Methoden.....	43
3.2 Interviewform und Leitfaden.....	47
3.3 Sampling: Beschreibung von Proband*innen und Schulkontext.....	55
3.4 Datenerhebung und -aufbereitung.....	60
4 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung.....	63

4.1 Normen.....	64
4.2 (natio-ethno-kulturelle) Grenzüberschreitungen.....	75
4.3 Selbst-Positionierung und -reflexion.....	83
5 Conclusio: Analyse und Interpretation der Ergebnisse und Diskussion.....	87
5.1 „In praxi“ sprechen können und gehört werden.....	88
5.2 (Re-)Produktion als (Selbst-)Schutz.....	89
5.3 Fluide Hybride und Hybrididentitäten.....	90
5.4 Praxen „gleichzeitiger Unterwerfung und Ermächtigung“.....	91
5.6 Selbstreflexion und -kritik.....	92
5.7 Potenziale und Grenzen pädagogischer Praxis.....	94
6 Fazit, Desiderata und Ausblick.....	99
Literaturverzeichnis.....	102
Anhang.....	112
A Interview-Leitfaden.....	112
B Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung.....	114
C Transkriptionssystem.....	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Zyklus des Forschungsprozesses nach Kemmis/McTaggart.....	41
Abbildung 2: Authentische Sprechansätze aus Interview-Transkripten von Bjegač/Pokitsch (2019) und Bjegač (2020).....	52
Abbildung 3: Kategorien und ihre Zusammenhänge.....	63

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über das Sample.....	65
Tabelle 2: Entwicklung pädagogischer Konzepte nach ihren Paradigmata.....	82

Einleitung

Wer im Zuge der Lehrer*innenbildung nicht zufällig die optional wählbaren Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule absolviert, wird spätestens im ersten Unterrichtsjahr, als Teilelement des Praxis-Schocks, mit der sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen und den damit verknüpften Individualisierungs- und Differenzierungserfordernissen konfrontiert. Das Problematische ist weniger die viel zu oft individuell zu verantwortende Bürde als Junglehrer*in, aber mehr noch die Tatsache, dass gesellschaftliche Realität als Herausforderung statt als Normalität und Lernpotenzial gesehen und wahrgenommen wird. Differenzlinien sorgen dann schließlich nur auf der Oberfläche für Orientierung und aus Überforderung werden Macht- und Hierarchieordnungen durch neue Lehrer*innengenerationen (und das auch oft noch unreflektiert) (re-)produziert.

Als Reaktion werden Ideen und Ansätze, den vermeintlich unumgänglichen Dynamiken und Praxen Paroli zu bieten und sie aufzubrechen bzw. aus ihnen auszuberechnen, wenn überhaupt, „ins Blaue“ ausprobiert, in der Hoffnung, einige ausgewählte Schüler*innen im Laufe ihrer Schullaufbahn nicht zu diskriminieren. Ein solcher, experimenteller Versuch steht im Mittelpunkt dieser Forschungsarbeit: Nach meines mehrjährigen „pädagogischen Wirkens“ mit dem Anspruch, sowohl transformative als auch affirmative Entwicklungen zu evozieren¹, wurden Schüler*innen nach ihren Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule befragt. Grundlegendes Ziel dabei war es, ihnen einerseits durch die mündliche Befragung Raum zu geben und Gehör zu schenken, und andererseits Auswirkungen des eigenen Unterrichts herauszufinden.

Schule ist in diesem Kontext als permanent umkämpfter, sozialer Raum zu verstehen, wo gesellschaftliche Normen ausgehandelt und so auch in den Haltungen und Äußerungen von Schüler*innen sichtbar werden. Auf den Status quo von Sprachförderung, die verschiedenen förderlichen, kontraproduktiven und vermeintlich förderlichen Maßnahmen des Bildungssystems und der Bildungspolitik sowie auf meine Forschungsfrage, die sich für mich aus dem Zusammenwirken all dieser Faktoren logisch entwickelt, möchte ich im ersten Kapitel eingehen.

¹ Dass pädagogisches Handeln sowohl transformativ als auch affirmativ wirken sollte, wird im Kapitel 5.2 behandelt.

Im zweiten Kapitel wird ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand der Schulbegleit- und -entwicklungsforschung gegeben, der sich allem voran Sprache als Forschungsgegenstand, Schüler*innen als beforschte Subjekte und schließlich Aktionsforschung als Forschungsansatz und -methode widmet.

Die Aktionsforschung selbst leitet als zugrundeliegendes „mind setting“ zum Forschungsdesign im Kapitel 3 über. Um die Grundlagen meines Forschungsansatzes nachvollziehbar zu machen, werden beispielhaft Inhalte und Methoden, die als Einblick in die und als Beispiele aus der Praxis eines mehrsprachigkeitssensiblen, migrationspädagogischen Unterrichts fungieren, in Form eines Exkurses vorgestellt. Auch diese Methodik beeinflusste Entscheidungen in der Entwicklung des Forschungsdesigns: So wurde nach der Entscheidung für die semi-strukturierte Interviewform ein Leitfaden für die Datenerhebung entwickelt, der neben dem Generieren des Sampling, der Datenerhebung und -aufbereitung in einem Unterkapitel als Teil des Forschungsdesigns kontextualisiert wird.

In Kapitel 4 werden die erhobenen Daten mithilfe der zuvor induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet. Nachdem aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns weder Objektivierbarkeit noch Verallgemeinerbarkeit gegeben sind, wurde eine fallübergreifende Darstellung gewählt, die wiederum in die drei Hauptkategorien Normen (4.1), Grenzüberschreitungen (4.2) und Selbstpositionierung und -reflexion (4.3) unterteilt wird.

In der Conclusio in Kapitel 5 werden die Ergebnisse der Auswertung in Hinblick auf die theoretischen Grundlagen zusammengefasst, analysiert und interpretiert. Die sieben Unterkapitel (5.1-5.7) stehen für sieben Thesen, die aus der vorliegenden Interviewstudie entwickelt werden konnten.

Zum Abschluss werden Forschungsansatz und Forschungsentscheidungen im Fazit (Kapitel 6) reflektiert, die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfragen zusammengefasst, ein Ausblick auf meine zukünftige, pädagogische Praxis gegeben, die auch als Art Empfehlungen für die Praxis gelesen werden können, und die aus meinen Forschungsergebnissen abgeleiteten Desiderata für zukünftige Forschungsansätze formuliert.

1 Mehrsprachigkeit statt monolingualer Habitus: ein Politikum

In Österreich leben viele Menschen, die in ihrem Alltag neben Deutsch andere Sprachen sprechen, lesen, schreiben und/oder verstehen können. So waren beispielsweise im Schuljahr 2018/2019 in der ersten Klasse AHS, die ich unterrichtete, 19 von 25 Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache² hatten oder bilingual aufgewachsen sind. Sowohl die Deutschkenntnisse als auch die Kenntnisse in den jeweils anderen Sprachen waren sehr unterschiedlich ausgeprägt. Gemessen mithilfe von Kompetenzniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (kurz GERS) würden sie – je nach Fertigkeit – verschiedenen Entwicklungsstufen entsprechen: „Die große Mehrheit derer, die im Alltag zwei oder mehrere Sprachen nutzen, verfügt weder über eine vergleichbare noch über eine perfekte Kenntnis der beteiligten Sprachen“ (Grosjean, 2020, S. 14). Diese sehr heterogene Ausprägung von Mehrsprachigkeit bezeichnet Gogolin (1988, zit. nach Gogolin, 1994/2008) als „lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit“ (vgl. dazu auch Dirim/Khakpour, 2018, S. 210).

Während Schule und Unterricht von einem Ideal der Einsprachigkeit, sprich: Deutschsprachigkeit ihrer Schüler*innen ausgeht, bringen diese Sprachkenntnisse mit, denen im Schulkontext wenig Aufmerksamkeit und Wertschätzung entgegengebracht wird. Die Haltung und Erwartung, dass alle Schüler*innen einsprachig deutschsprachig (und zwar auf Erstsprachenniveau) sind, wird als „monolingualer Habitus“ (vgl. Gogolin, 2008 [1994], S. 30 ff.) bezeichnet und wird dem Schulsystem schon seit den 90er Jahren attestiert.

In Reaktion auf die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaft wurden in den letzten Jahrzehnten und werden auch aktuell ganz unterschiedliche Förderkonzepte und -maßnahmen entwickelt. Darüber wird im Folgenden ein kurzer Überblick gegeben, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, aber einen Einblick über die teilweise gegenläufigen Zielen folgende Sprachförderung ermöglichen soll.

² Auf die Problematik des Markers „Deutsch als Zweitsprache“ gehe ich in Kapitel 1.1 ein.

1.1 Sprachförderung in Österreich: eine Auswahl

Unter Sprachförderung findet in Österreich neben der Förderung von Minderheitensprachen³ bzw. Sprachen der Nachbarländer (NB: in diesem Fall nicht Englisch, Französisch oder Spanisch, aber Italienisch, seltener Slowenisch, kaum Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch) und dem selten in Anspruch genommenen „Muttersprachlichen Unterricht“⁴ zumeist Deutschförderung, also zum Großteil die Förderung der deutschen bzw. österreichischen Nationalsprache (zum Begriff der Nationalsprache vgl. Dirim/Khakpour, 2018, S. 208), statt: Mit „Sprachförderung“ ist „in den allermeisten Fällen Deutschförderung [gemeint]“ (de Cillia, 2020, S. 94; vgl. auch Dirim/Mecheril, 2010b, S. 138). Fürstenau und Gomolla (2011) stellen in ihrem Lehrbuch über Mehrsprachigkeit der Sprachförderung einen fatalen Befund aus, der sich auf die Bildungs- bzw. Sprachenpolitik Deutschlands bezieht; dennoch findet die hier kritisierte Assimilationspolitik auch noch im aktuellen österreichischen Regierungsprogramm 2020-2024 eine Entsprechung, laut dem „Deutschkenntnisse ein[zu]fordern“ sind (Regierungsprogramm 2020-2024, S. 291): „Der neue Assimilationismus im Mainstream der Migrationsforschung ist [...] in seiner Beschränkung von ‚Sprachförderung‘ auf den Ausgleich von ‚Defiziten‘ im Deutschen wenig hilfreich“ (Fürstenau/Gomolla, 2011, S. 16). Hinter der exklusiven Konzentration auf Deutschförderung und dem Deckmantel der vermeintlich wohlmeinenden Integration steckt demzufolge die Vorstellung und Erwartung einer bedingungslosen Assimilation. So ist im österreichischen Regierungsprogramm 2020-2024 ebenso verankert, dass Deutschförderung weiter auszubauen sei, ohne auf bestehende Sprachkenntnisse mehrsprachiger Schüler*innen einzugehen (vgl. Regierungsprogramm 2020-2024, S. 291).

Ein weiteres Beispiel für diese, wie es Fürstenau und Gomolla nennen: „wenig hilfreichen“ Praxen ist die sogenannte Sommerschule, die als Reaktion auf die Schere der Bildungsbenachteiligung, die sich wegen der Covid-19-Pandemie noch weiter als bisher öffnet, im Sommer 2021 zum zweiten Mal angeboten wurde. Lehrkräfte wurden davor explizit dazu aufgefordert, v.a. Schüler*innen mit anderen Erstsprachen dazu zu animieren, sich für den Förderunterricht im Rahmen der Sommerschule anzumelden. Diese defizitorientierte

3 Vgl. die kurze Zusammenfassung der Plattform Sprachenrechte der in Österreich anerkannten Minderheitensprachen: <https://www.sprachenrechte.at/minderheitensprachen>. Zugriff am 16.11.21.

4 So zeigt die Statistik des Schuljahrs 2018/19, dass nur 3,0% der AHS-Schüler*innen mit nicht (nur) Deutsch als Erstsprache das Angebot des Muttersprachlichen Unterrichts wahrnahmen (BWF, 2020, S. 9). Im Kapitel 1.1 gehe ich noch genauer auf den Herkunftssprachenunterricht ein.

Rekrutierung vermeintlich förderbedürftiger Schüler*innen traf auf die am Ende des Schuljahres verbrauchte Energie von Lehrpersonen: Bis in die Ferien wurden Lehrende für die Sommerschule gesucht. Noch Mitte August wurden E-Mails der Bildungsdirektion an Lehrkräfte versendet, mit dem dringenden Aufruf, im Sommer Deutsch und Mathematik zu unterrichten, und zwar „[a]ufgrund der Dringlichkeit und der Mangelsituation [...] auch fachfremder Unterricht“. Bei einem derartigen Verständnis und dieser Art Konzept von Deutschförderung, wie jene der Sommerschule, werden andere (Erst-)Sprachen und bestehendes sprachliches Vorwissen von Schüler*innen ignoriert, ihr potenzieller Wert bleibt unerkannt. Im Bildungsbereich kommt es unter anderem aus diesem Grund zu Schieflagen hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit – obwohl Bildung laut Regierungsprogramm für Chancengerechtigkeit sorgen sollte (vgl. Regierungsprogramm 2020-2024, S. 288). So attestiert Gomolla „im Unterschied zu anderen westlichen Ländern (vor allem Skandinavien und die angelsächsischen Länder) veraltete Bildungsorientierungen“ (Gomolla. 2012, S. 32), also einen überholten, ignoranten Umgang mit u.a. Mehrsprachigkeit, weswegen die Diskrepanz der PISA-Ergebnisse so groß sei.

Andererseits führt der starre Fokus auf Deutsch als Referenz und Zielsprache – im Gegensatz zur Annahme, dass Sprachen(-kenntnisse) fluide sind – in vielen Fällen in erster Linie zu Differenzbildung. „DaZ“ wird zum Marker einer vermeintlich „homogene[n] Gruppe [...], der etwas zu fehlen scheint“ (Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 228) bzw. einer Gruppe der „Nichtzugehörigkeit“ (Dirim/Pokitsch, 2018a, S. 59), was in weiterer Folge zu Marginalisierung und *Otherring*⁵ führt:

Migrantenkinder werden [...] als zu integrierende Kinder herausgestellt. Gerade diese persistente Reduktion von Kindern mit Migrationshintergrund auf das Konzept frühpädagogisch besonders zu fördernder Kinder erlaubt es, sie als (ewige) Prototypen von Bildungsbenachteiligten zu bezeichnen (Sitter, 2016, S. 275).

Dieser Status quo sprachenpolitischer „Entwicklung“ spiegelt die einseitige Sprachförderung und Wertschätzung gegenüber den vermeintlich förderwürdigen, autochthonen Minderheitensprachen, die von Seiten der EU schon 2008, als „Trumpfkarte“ bezeichnend, proklamiert wurden, wider, wenn man erkennt, dass nicht nur, und in manch Wiener Schulen

⁵ Mit „*Otherring*“ wird ein Prozess bezeichnet, mit welchem Menschen zu Anderen gemacht werden. Anders zu sein, wie z. B. eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, geht zumeist mit Exotisierung, Marginalisierung und geringerer Wertschätzung einher und ist somit negativ konnotiert. Der Begriff stammt ursprünglich aus den Cultural Studies und ist durch die Auseinandersetzung mit postkolonialistischen Phänomenen entstanden (vgl. Dirim/Pokitsch, 2017, S. 99).

zur großen Mehrheit, die tendenziell prestigeträchtigeren Amtssprachen der EU in Klassenzimmern präsent sind.

Während das Bildungspersonal, das selbst selten Migrationshintergrund hat⁶, schon länger, aber leider nur fakultativ auf sprachsensiblen Unterricht⁷ ausgebildet wird, wird Sprachförderung im Sinne einer Sprachenförderung selten in Unterrichtsrealitäten und kaum in Curricula und Rechtsgrundlagen für Unterricht in der Sekundarstufe Beachtung geschenkt (vgl. Gamper/Schroeder, 2021, S. 65). Betrachtet man beispielsweise die Bildungsstandards für Deutsch⁸, die seit 2009 für Kompetenzorientierung⁹ im Deutschunterricht sorgen, unter dem Gesichtspunkt Mehrsprachigkeit (bzw. Deutsch als Zweitsprache), stößt man auf keinerlei Berücksichtigung – abgesehen von der Kompetenzbeschreibung über „Informationen ermitteln“, wo zumindest von „unterschiedlichen Texten und Medien“ gesprochen wird, die auch mehrsprachig sein können, und dem Hinweis, dass auf den Sprachstand von „Schülerinnen und Schülern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch“ zu achten sei. Jeuk (2015) kritisiert, dass Mehrsprachigkeit und besondere Lernbedürfnisse von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen in Lehrplänen und Bildungsstandards kaum Beachtung finden (vgl. Jeuk, 2015, S. 22 f.). Diese Abwesenheit von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, von ihrer Wahrnehmung und Einbeziehung, spiegelt sich leider auch im Bildungsprogramm der Legislaturperiode 2020-2024 wider (vgl. Regierungsprogramm 2020-2024, S. 286-302). Durch diese fehlende Integration von Mehrsprachigkeit findet Sprachförderung für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch anstatt als fixer Bestandteil des regulären Unterrichts meist nur additiv, quasi als Zusatzbelastung statt, die sich „unabhängig vom Regelunterricht und ohne Berücksichtigung der fachlichen Inhalte [...] kaum positiv auf die Bildungslaufbahn aus[wirkt]“ (Fürstenau, 2011, S. 36).

6 Anlässlich der Tagung „Nachhaltige Sprachförderung“ entstand schon 2008 der Katalog „Empfohlene Maßnahmen zur Umsetzung der Mindeststandards für nachhaltige Sprachentwicklung“, der u.a. eine „interkulturelle Öffnung von Bildungsinstitutionen“ fordert, „die sich in einer mehrsprachigen und kultursensiblen Informations- und Kommunikationspolitik [...] ebenso zeigt wie in der Beschäftigung von mehrsprachigem Personal auf allen Hierarchieebenen [...]“ (Kerschhofer-Puhalo/Plutzar, 2009, S. 16). Sogar das aktuelle Regierungsprogramm 2020-2024 sieht vor, „mehrsprachige Personen für das Pädagogikstudium auch im zweiten Bildungsweg [gezielt]“ anzuwerben (ebd., S. 294).

7 In Kapitel 1.2 gehe ich näher auf das Konzept des „sprachsensiblen Unterrichts“ ein.

8 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>. Siehe auch die Übersicht im Basiskriterienkatalog für Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1 in Deutsch des BIFIE (2015): https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/018dd13f832a2027054d12050ee3e4ac61022020/Deutsch%20Basics_Dez15.pdf. Zugriff am 10.11.21.

9 Zur Problematik des Kompetenzbegriffs, der den Begriff der Bildung ablöst, um dem „Primat der einer technologisch-instrumentellen Verwertungsperspektive“ (Mecheril, 2013, S. 24) zu folgen, siehe Mecherils Beitrag zur „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen“. Eine Entwicklung sprachlicher Kompetenzen zielt demnach ausschließlich auf billigste Verwertbarkeit am neoliberalen (hier: deutschsprachigen) Markt und somit schnellstmögliche sprachliche (und kulturelle) Assimilation ab.

Obwohl de Cillia und Krumm schon 2009 davon schrieben, dass die Leistungsbeurteilungsverordnung bereits neu überarbeitet und aktualisiert werde (vgl. de Cillia/Krumm, 2009, S. 22), liegt schulischen Leistungen bis dato keine andere als jene von 1974 zugrunde – m. E. ein sprachenpolitischer Notstand sondergleichen¹⁰. Lehrer*innen, die Mehrsprachigkeit fördern wollen, sehen sich folglich mit unvereinbaren gesellschaftlichen und individuellen Ansprüchen und einer dem linguizistischen¹¹ Konsens von Monolingualität (vgl. Fürstenau, 2011, S. 40) konsequent folgenden Selektion entlang Sprachbarrieren konfrontiert. Monolingualität als Norm werde zudem, wie Bjegač und Pokitsch (2019) durch Interviews mit Schüler*innen herausfinden konnten, ebenso von Schüler*innen selbst akzeptiert und reproduziert (vgl. Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 232 ff.). Und ein weiterer, bedenklicher Nebeneffekt wurde durch ihre Untersuchung sichtbar, was zunächst überraschen mag, aber in weiterer Folge logische und fatale Konsequenz des starren, nationalstaatlichen, monolingualen Habitus der Schule ist: Schüler*innen sehen in Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik geradezu eine Bedrohung ihrer potenziellen Bildungskarriere und lehnen sie demnach ab (vgl. ebd., S. 234¹²). Nach Knappik und Ayten (2021) handelt es sich hierbei um eine Form des Neolinguizismus:

Während der Linguizismus offene Verbote und Sanktionen ausspricht, versteckt sich der Neolinguizismus hinter scheinbar demokratischen Legitimierungen. So wird ein Sprachgebot im Neolinguizismus eher damit begründet, dass Schüler*innen dieses selbst eingefordert hätten oder dass die Deutschkompetenz damit gesteigert würde. Auf diese Weise werden sowohl mehrsprachliche Praktiken als auch (sprachliche) (Mehrfach-)Zugehörigkeiten unterbunden (Knappik/Ayten, 2021, S. 248).

Im Schulalltag wird Mehrsprachigkeit, wenn prüfungsrelevante, also bloß abprüfbare Inhalte zur Genüge durchgenommen worden sind, quasi als Belohnungszuckerl in Projekten wie z. B. der Teilnahme am „Sag’s multi“-Redewettbewerb, durch den Einsatz von Voxmi-Materialien¹² oder die Erstellung einer schulischen Linguistic Landscape in den Unterricht einbezogen, denn: „Lehrkräfte [betrachten] Mehrsprachigkeitsdidaktik als etwas Zusätzliches, das der ‚Abarbeitung von Lehrbuchlektionen‘ untergeordnet ist“ (Bredthauer, 2018, S. 283). Grund hierfür ist der fehlende Raum, der Mehrsprachigkeit nicht zugestanden wird: So weist Reich (2009) darauf hin, dass Mehrsprachigkeit erst dann als wertvoller Unterrichtsinhalt

10 Jeuk (2015) bemerkt hierzu, dass es im Bezug auf Lese-Rechtschreib-Schwäche Lehrpersonen sehr wohl aufgrund eines Erlasses möglich ist, Schüler*innen nach deren individuellem Lernzuwachs zu beurteilen. Zumindest sei es hinsichtlich dessen *möglich*, „bildungspolitisch umzustellen“ (S. 23). Vgl. „Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext“, Rundschreiben 24/2021.

11 Zum Begriff des Linguizismus siehe Dirim/Mecheril, 2018, S. 57 ff.

12 Auf die Forschungsergebnisse von Bjegač und Pokitsch (2019) möchte ich noch weiter unten genauer eingehen.

angesehen wird, wenn diese als allgemeines Bildungsziel, also als Teil eines jeden Unterrichtsfaches, durch die Fixierung im jeweiligen Lehrplan und „durch Relevanz für Bewertungsverfahren“ (Reich, 2009, S. 47) definiert wird.

Die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht ist ohne diesen rechtlich verankerten Raum und einer entsprechenden Repräsentation in pädagogischer Aus- und Fortbildung also immer noch ausschließlich vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig¹³ (vgl. auch Gamper/Schroeder, 2021, S. 66). Diese müssten somit gleichzeitig ihrem „Auftrag der kulturellen Vereinheitlichung“ (Wroblewski/Herzog-Punzenberger, 2010, S. 105) von Schüler*innen zuwiderhandeln. Die dadurch alltäglich stattfindende institutionelle Diskriminierung

[...] ist das Ergebnis von ausländerpolitischen Vorgaben, bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Organisationszwängen und etablierten pädagogischen Praktiken. Viele der Entscheidungen kommen dadurch zustande, dass entsprechende Verordnungen nicht hinreichend auf die Wirkungsmacht hinsichtlich Migration abgestimmt sind. Diskriminierung ist so gesehen das Ergebnis institutionellen Handelns, ohne dass die einzelnen Entscheider[*innen; Anm. LS] selbst diskriminierend handeln wollen (Jeuk, 2015, S. 115).

Auf der anderen Seite ist es seit 2008 explizit Ziel des Rates der europäischen Union, laut „europäischer Strategie zur Mehrsprachigkeit“, dass alle EU-Bürger*innen (und auch alle Menschen, die hier leben) neben ihren Erstsprachen im Laufe ihres Lebens weitere zwei Fremdsprachen lernen sollten. So sollen Mitgliedsstaaten

Bemühungen unternehmen, dass für jungen Menschen [sic!] von klein auf und über die allgemeine Bildung hinaus auch während der Berufs- und Hochschulausbildung ein breit gefächertes und hochwertiges Unterrichtsangebot in den Bereichen Sprachen und Kultur bereit steht, das sie zwecks Integration in die Wissensgesellschaft in die Lage versetzt, mindestens zwei Fremdsprachen zu beherrschen (Europäischer Rat, 2008, S. C 320/2).

Gemeint mit „europäischen Sprachen“ (ebd.; vgl. auch: GERS, 2001, S. 14) sind EU-Sprachen im Sinne einer „‚bildungsidealene’ Mehrsprachigkeit“ (Knappik/Ayten, 2021, S. 249), nicht etwa Türkisch¹⁴, das bekannterweise in Österreich anteilmäßig von einem größeren Bevölkerungsanteil gesprochen wird als beispielsweise die Nachbarsprache Tschechisch.

13 Anzumerken ist, dass es im Gegenzug im Verantwortungsbereich der Eltern liegt, dass Kinder vor ihrer Einschulung notwendige „schulsprachliche Deutschkompetenzen“ (Plutzar, 2010, S. 126) erwerben, um dem Unterricht folgen zu können (vgl. auch Kerschhofer-Puhalo/Plutzar, 2009, S. 10).

14 Nachdem nicht einmal die Möglichkeit besteht, Türkisch als Unterrichtsfach zu studieren, kann dementsprechend auch selten Türkisch als (zweite) lebende Fremdsprache geschweige denn als Freigegegenstand angeboten werden (vgl. Boeckmann, 2009, S. 72). Laut AHS-Lehrplan für die Sekundarstufe I können folgende „Fremdsprachen“ als Freigegegenstand angeboten und gewählt werden: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, BKS, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch und Polnisch (vgl. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. Zugriff am 10.11.21.).

Krumm (2021) meint hierzu anlässlich des Europäischen Tags der Sprachen am 26.9.2021 optimistisch und hoffnungsfroh:

Wenn wir das Ziel der Sprachenpolitik der Europäischen Union, die Mehrsprachigkeit für alle nach der Formel ‚Muttersprache plus mindestens zwei Fremdsprachen für alle‘, also auch für alle Grund- und Hauptschülerinnen und -schüler, wirklich umsetzen, lässt sich auch für Migrantinnen und Migranten und ihre Kinder die leidige Alternative „Familiensprache ODER Deutsch“, endlich überwinden (Krumm, 2021, o.S.).

Die exklusive Fokussierung auf nicht integrative Deutschförderklassen und additiven Deutschförderunterricht, wie er in der Sommerschule und sonst in unverbindlichen, aber umso dringender ans Herz gelegten Übungen „DaF/DaZ“ [sic!]¹⁵ stattfindet, ist Teil einer Logik bestimmter Fördermaßnahmen, die in bester Absicht im Sinne der Bildungs- bzw. Chancengerechtigkeit angeboten werden. Dass Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bereits Sprach(en)kenntnisse abseits von Deutsch aufweisen, wird dabei oft außer Acht gelassen.

So zielen eben auch genannte Deutschförderklassen (in Deutschland: „Vorbereitungs- oder Auffangklassen“; vgl. Fürstenau, 2011, S. 38) zu derartigen Maßnahmen: Schüler*innen, deren Deutschniveau laut dem derzeit in Anwendung befindlichen Messinstrument MIKA-D (Kurzform für Messinstrument zur Kompetenzerfassung Deutsch) nicht ausreichend für die gelingende Teilnahme am Schulunterricht eingestuft wird, werden mit dem „außerordentlichen Status“ gebrandmarkt und somit getrennt von der Regelklasse in Deutschförderklassen unterrichtet. Kritik kommt nicht nur vom Netzwerk SprachenRechte (vgl. Statement des Netzwerk SprachenRechte zu MIKA-D, 2020):

MigrantInnen wird in der gegenwärtigen Sprachen-, Bildungs- und Integrationspolitik ‚von oben herab‘ begegnet, sie werden für sprachlos und ungebildet erklärt, es wird mittels Programmen und Sanktionen über sie verfahren und bestimmt, und sie werden mit Kriterien gemessen, denen sie nicht gerecht werden können. Nicht die Förderung von Deutschkenntnissen, sondern eine Haltung, die sich u.a. auch in der Ignoranz der Mehrsprachigkeit zeigt, ist mit aller Deutlichkeit in Frage zu stellen (Plutzar, 2010, S. 139; zur vermeintlichen Sprachlosigkeit von Migrant*innen siehe auch Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 229).

Abgesehen von der von Plutzar hier angesprochenen Ignoranz entspräche additive Förderung nach dem „Lehrgangsprinzip“ einer „positiven Diskriminierung“ (Jeuk, 2015, S. 121), ganz nach dem Prinzip Ausgrenzung im Einbezug, wodurch „Deutschlernen häufig dadurch ermöglicht wird, dass zugleich mit dem Mittel des Fremdmachens Ausgrenzung stattfindet“

¹⁵ Vgl. die Unverbindliche Übung „DaF/DaZ“ beispielsweise unter <https://www.elgym.at/index.php/download/category/1-informationen?download=6:beschreibung-uu-2019-20>, Seite 2. In der Beschreibung zur unverbindlichen Übung wird jedoch nur noch von „Deutsch als Zweitsprache“ gesprochen. Zugriff am 15.11.21.

(Dirim/Pokitsch, 2018a, S. 61)¹⁶. Weiters zeige die ausschließliche Sprachförderung ohne Anbindung an Fachunterricht und individuelle Vorkenntnisse bzw. Lernbedürfnisse, wie bereits oben erwähnt, wenig positive Synergieeffekte. Plutzar (2010) stellt – in Bezug auf die Kopplung von Aufenthaltstiteln und Sprachkenntnissen in Österreich – provokant und ernüchternd fest:

Deutschkenntnisse von MigrantInnen korrelieren weder mit der Aufenthaltsdauer noch mit dem Stundenmaß des Unterrichts, sondern mit der Qualität der Sprachenkontakte. [...] Im schlechtesten Falle baut ein Kurs eine weitere Barriere zu der neuen Sprache auf, wenn die Inhalte und die Methodik nicht auf die Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten der KursteilnehmerInnen abgestimmt sind (Plutzar, 2010, S. 128).

Mögliche Handlungsstrategien und Best-Practice-Beispiele werden im folgenden Kapitel zusammengefasst.

1.2 Bildungspolitische Maßnahmen und ungenutztes Potenzial

Konsequente Ansätze und Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem gibt es sehr wohl: Angefangen beim Unterrichtsprinzip (heute: allgemeiner didaktischer Grundsatz) „Interkulturelles Lernen“, das seit 1992 im allgemeinen Teil des Lehrplans für allgemein bildende Schulen verankert ist, und seit 2017, in Reaktion auf den Sustainable Development Goals Summit (kurz: SDGS) 2015, als Grundsatzerlass „Interkulturelle Bildung“ Lehrer*innen aller Unterrichtsfächer zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips anregen soll. Letzterer setzt sich die „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ (BMBWF, 2017) zum Ziel. Als Teil davon ist die grundlegende Haltung zu verstehen, mit welcher Lehrpersonen *Othering* vorbeugen und stattdessen einen reflektierten Umgang mit gesellschaftlicher Heterogenität vermitteln sollen. Nebst Reflexion von situativem Sprachgebrauch, Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen soll Unterricht in Hinblick auf Interkulturelle Bildung an den „Lebenswelten, Vorerfahrungen und Sichtweisen aller Schüler*innen“ (ebd.) anknüpfen. Doch auch der Ansatz des Interkulturellen, der seine Ursprünge in den 80ern und 90ern hat (vgl. Knappik/Mecheril,

16 Dirim und Pokitsch (2018a) spinnen diesen Gedanken, im Anschluss an Vorarbeiten von Mecheril und Miladinovic, der positiven Diskriminierung noch weiter, indem sie die Etablierung der Kategorie „Deutsch als Zweitsprache“ geradezu als prototypischen Marker von Nichtzugehörigkeit (vgl. ebd., S. 64) und somit als stark eingeschränkte „Subjektivation“ (S. 65) und „Inferiorisierung“ (S. 66) entlarven.

2018, S. 161 ff.), als Vorläufermodell der Migrationspädagogik ist Kritik ausgesetzt¹⁷: So meinen Dirim und Mecheril (2010a), dass interkulturelles Lernen oftmals „die jeweils schon erreichten Grade der Übereinstimmung und die übergreifenden Gemeinsamkeiten [übersieht]“ (ebd., S. 143) und somit vermutete oder bereits überwundene Unterschiede erst recht wieder (re-)produziert. Es gefährde also „durch die Thematisierung der Differenz eine wünschenswerte Selbstverständlichkeit“ (ebd.). Geier (2016a) systematisiert diese Kritik an Konzepten des Interkulturellen (und auch des Inklusiven) zu Systemkritik:

Die Schule soll auf eine veränderte Schüler*innenschaft reagieren, indem Programme aufgelegt, u. a. interkulturelle oder inklusive Pädagogiken entwickelt [...] werden, die sich mehr oder minder zur Aufgabe gemacht haben, einen differenzorientierten Bewusstseinswandel des schulischen Personals in Gang zu setzen. Die schulischen Strukturen auf der Makro- und Mesoebene bleiben dabei in der Regel unangetastet, die konstatierten Probleme der Differenzierung werden als überwiegend auf der Mikroebene lösbar dargestellt [...]. [...] Auf systematischer Ebene drängt die Organisation schulischer Lernprozesse beispielsweise im Unterricht stets darauf, homogene Gruppen herzustellen, da sich sonst die schulische Leistungsbewertung nicht länger durchführen ließe. [...] Durch die Annahme von Homogenität aber werden Unterschiede durch Konstruktionen von Normalität und Abweichung allererst erzeugt (Geier, 2016a, S. 439).

Eine ähnliche Dynamik der Verantwortungsabschiebung auf die Mikroebene könnte man bestimmt auch dem didaktischen Grundsatz der „Mehrsprachigkeit“¹⁸ unterstellen, der sich seit 2012 im zweiten Teil des Lehrplans für die AHS-Unterstufe findet. Dort verankert stehen die grundlegende Wertschätzung gegenüber allen Sprachen und die „Entwicklung der Fähigkeit aller Studierenden [...], mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden“. Multilinguale Bildung und *Language Awareness*¹⁹ werden hier sowohl als schulisches Ziel für alle Unterrichtsgegenstände²⁰ (!) als auch als „wertvolle Ressource“ anerkannt, die in jeder Klasse genutzt werden sollten. Zumindest theoretisch gefordert wird Sprachunterricht für alle Sprachen (explizit auch für „Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten“; mehr dazu siehe unten), da sich so „Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt [...] am besten entwickeln“ könnten. Knappik und Ayten (2021) geben jedoch zu bedenken, dass – im Gegensatz zu diesen lehrplanmäßigen Idealvorstellungen – die Umsetzung einer

17 Kalpaka und Mecheril (2010) widmen im Lehrbuch „Migrationspädagogik“ von Mecheril/Castro-Varela/Dirim/Kalpaka/Melter der „interkulturellen Kompetenz“ ein eigenes Kapitel mit dem Titel: „‘Interkulturell’. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven“, auf das hier nur verwiesen werden soll.

18 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>. Zugriff am 10.11.21.

19 Das Konzept der *Language Awareness* (auf Deutsch: Sprachbewusstsein) beruht auf der Annahme, dass Lernen an (Fach-)Sprache gekoppelt ist. Ziel des Ansatzes ist es, im Unterricht Bewusstsein und Neugierde für Sprachenvielfalt zu schaffen (vgl. Bredthauer, 2018, S. 278).

20 Vgl. auch der Punkt im Regierungsprogramm: „Verankerung verpflichtender DaZ-Module für alle Studierenden in der PädagogInnenbildung NEU“ (ebd., S. 291).

multilinguale[n] Schule, in der frei wählbare Sprachen zunächst und ganz basal als Medium des Lernens verstanden werden, nicht ohne Weiteres in die gesellschaftliche Wirklichkeit einer nationalen und bildungspolitischen Einsprachigkeit übersetzbar [ist] (Knappik/Ayten, 2021, S. 248).

Was den Herkunftssprachenunterricht²¹ (auch: Muttersprachlicher Unterricht) betrifft, wird Österreich oft als Vorreiter bezeichnet: So wurde im Schuljahr 2018/19 Unterricht in 25 unterschiedlichen Sprachen angeboten, worunter sich sowohl autochthone Minderheiten- als auch Migrationssprachen befanden (vgl. Schule-Mehrsprachig²²). Ziel dabei ist das vernetzte Lernen zwischen Deutsch und den jeweiligen Erstsprachen der Schüler*innen. Herkunftssprachenunterricht findet in der Regel in einem schulübergreifenden Setting an einem bestimmten Standort, also nicht flächendeckend, statt. Liegt dieser Austragungsort nicht in der Nähe der eigenen Schule der Kinder und Jugendlichen, scheitert eine Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht oft an der Unzumutbarkeit des langen Anfahrtswegs. Nachdem der Unterricht freiwillig besucht werden kann, also unverbindlich ist, kommt er m. E. nicht gegen den räumlich, zeitlich und rechtlich verpflichteten (Deutsch-)Unterricht an (vgl. auch Fürstenau, 2011, S. 38). So verwundert nicht, dass im Schuljahr 2018/19 vergleichsweise wenig muttersprachliche Lehrer*innen, nämlich nur 415, österreichweit unterrichteten (vgl. ebd.).

Ein wenig Beachtung wird Zweitsprachenlernenden im Fachlehrplan für den Pflichtgegenstand Deutsch geschenkt, indem auf die wichtige Rolle der Entwicklung der Erstsprache beim Erlernen weiterer Sprachen hingewiesen wird; wie diese aktiv gefördert bzw. in den Unterricht einbezogen werden kann, wird freilich ausgespart. Der Umgang mit Sprachnormen (Schreib- und Sprachrichtigkeit) solle jedenfalls differenzierter gestaltet werden. Und schließlich stechen die „Besonderen didaktischen Grundsätze, wenn Deutsch Zweitsprache ist“ seit 2016 ins Auge: Hervorheben möchte ich den Hinweis auf die Bedeutung ungesteuerten Lernens für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (hinsichtlich Unterrichts- und Pausensprachverbote, die in den letzten Jahren immer wieder für Diskussionen sorgten; vgl. Knappik/Ayten, 2021, S. 248) sowie auf empfohlene kontrastive Sprachenvergleiche und dem Zusatz, dass die „Verwendung von zweisprachigen Wörterbüchern [...] zu ermöglichen“ sei. Eine schnelle Übersicht über diese sukzessiven

21 Zur Bezeichnung „Herkunftssprache“ siehe auch Fürstenau, 2011, S. 31: „Der Begriff Herkunftssprache enthält Implikationen, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft in Frage gestellt werden können. Die regionale Herkunft von Migrantinnen und Migranten ist kein eindeutiger Verweis auf die mitgebrachte Sprache [...]“.

22 <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/statistik>. Zugriff am 16.11.21.

Entwicklungen des Lehrplans bietet der Reader zum Vortrag von Klaus-Börge Boeckmann (2017) zu „Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Österreich“, der anlässlich der 16. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Freiburg (CH) verfasst wurde²³.

Neben dem rechtlich verankerten Lehrplan möchte ich einen weiteren, möglichen Orientierungsrahmen vorstellen. Das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ von Reich und Krumm von 2011, das sich, was oft übersehen wird, ebenfalls an Lehrpersonen aller Fachbereiche richtet, fordert den Einbezug von Mehrsprachigkeit zumindest im Sinne des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts²⁴ in allen Fächern. Aus schulalltagsnaher Sicht von Lehrer*innen muss darauf hingewiesen werden – worauf auch Fricker bereits 2006 im Titel ihrer Diplomarbeit²⁵ anspielt –, dass weder der Grundsatzterlass noch das Curriculum Mehrsprachigkeit systematisch Beachtung finden (S. 23; Fricker, 2006, S. 65 ff.; vgl. auch Jeuk, 2015). Nachdem es sich bei interkultureller und sprachlicher Bildung und Vielfalt nicht um messbare, abprüfbare Inhalte, die für Tests oder Reifeprüfung interessant sein könnten, handelt, wird Mehrsprachigkeit als Alltagsphänomen „bildungspolitisch weitgehend ignoriert“ (Jeuk, 2015, S. 22). Defizitorientierung und fehlende Messbarkeit von mehrsprachigen Kompetenzen verweisen auf die große Dringlichkeit, Grundlagen und Methoden der Leistungsfeststellung und Dokumentation weiterzuentwickeln.

Doubek, Hrubesch und Rössl (2009) kritisieren zudem, dass der „schulische Beurteilungsmaßstab [...] Erwerbsverläufe von Deutsch als L2“ ausklammert (Doubek/Hrubesch/Rössl, 2009, S. 191). Die Autorinnen fordern neben Formen alternativer Leistungsbeurteilung wie dem Portfolio die Auseinandersetzung der Bildungspolitik mit „Rahmen- bzw. Referenzsystemen zur Beurteilung der Deutschkenntnissen mehrsprachiger SchülerInnen [...]“ und eine „Reflexion über Sinn und Zweck der Leistungsbeurteilung und Planung von anschließenden Maßnahmen [...]“ (ebd., S. 194).

Neben dem bereits bestehenden und seit Jahren geltenden Erlass bieten Migrationspädagogik und Mehrsprachigkeitsdidaktik mögliche Orientierungsrahmen für einen weltoffenen, antidiskriminatorischen Sprachenunterricht, der alle Potenziale im Sinne von sprachlichen

23 Online abrufbar unter: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=822744&pCurrPk=5982. Zugriff am 10.11.21.

24 Eine gute Übersicht der unterschiedlichen Vermittlungskonzepte bieten Dirim und Knappik in ihrem Beitrag über „Deutsch in allen Fächern“ (2018, S. 235 ff.).

25 Der Titel der Diplomarbeit von Anna Fricker lautet: „Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis?“ (2006).

Vorkenntnissen aller Schüler*innen nutzen möchte. So entwickelt das auf der Universität Hamburg ins Leben gerufene Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ (2004-2009) und das daraus entstandene FörMig-Kompetenzzentrum unter der Koordination von Ingrid Gogolin (Sprachstands-)Diagnoseinstrumente wie die Profilanalyse „Das Tulpenbeet“ oder das Beobachtungsinstrument „Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung“, „Information der Öffentlichkeit über den nationalen und internationalen Forschungsstand“ (foermig.uni-hamburg.de²⁶) via Publikationen (FörMig Edition 1-10) und FörMig-Materialien wie beispielsweise zu Qualitätsmerkmalen für den Unterricht (Band 3), sprachsensibler Unterrichtsplanung (Band 9) oder Variation im Deutschen (Band 11) (vgl. auch „Modelle sprachlicher Bildungsförderung in der Migrationsgesellschaft“ bei Dirim/Mecheril, 2010a, S. 118).

Ein weiteres Sprachlernmodell wäre das von García und Wei (2014) entworfene Konzept des *Translanguaging*, das Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Unterrichtspraxis umzusetzen versucht. Das folgende Beispiel aus der Unterrichtspraxis macht das Konzept m. E. verständlich: ESL Lehrer Andy Brown übersetzt und visualisiert im Video „A Multilingual Learning“ gemeinsam mit den Schüler*innen einer 5. Schulstufe²⁷ Fachausdrücke in unterschiedliche (Erst-)Sprachen der Schüler*innen. Die Begriffe werden gemeinsam in der Klasse wiederholt, sprachenbezogene Fragen („Problems“) werden im Plenum besprochen, mehrsprachige Texte behandelt und teilweise durch Sprachenvergleiche übersetzt. Der spielerische Umgang („find the missing piece“) mit sprachlichen Elementen erfolgt durch komplexes, deduktives Verknüpfen („working backwards“) von gegebenen sprachlichen Einzelinformationen. Lernen über und mit Sprache könnte so in jedem Unterrichtsfach „als Element von Unterrichts- und Schulentwicklung“ (Bredthauer, 2018, S. 283) stattfinden. Doch obwohl zumindest fachdidaktisches Wissen über sprachsensibles Lernen zumindest teilweise schon in (österreichischen) Curricula der Lehrer*innenbildung verankert ist, kommen mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente – selbst in Sprachfächern! – noch immer selten zur Anwendung (vgl. ebd., S. 282).

An sich wäre auch das Konzept des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen des Europarats ein geeignetes Instrument, um Mehrsprachigkeit in ihren

26 <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>. Zugriff am 1.4.2022.

27 https://www.youtube.com/watch?v=O6DBPbDT_GE. Zugriff am 8.11.21.

unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Niveaustufen in Abhängigkeit der einzelnen sprachlichen Fertigkeiten abzubilden (vgl. GERS, 2001, S. 17). Fatalerweise basiert der Referenzrahmen dieser Sprachniveaus auf „bildungsbürgerliche[m] und eurozentristische[m] Hintergrund“ (Plutzer, 2010, S. 134), marginalisiert außereuropäische (wie Farsi, Dari und Arabisch) sowie weniger prestigeträchtige Sprachen (wie Rumänisch, Albanisch und Türkisch) und wird – sowohl im Fremdsprachenunterricht in der Schule, als Referenz für den Übertritt von Schüler*innen einer Vorbereitungsklasse in eine Regelklasse (vgl. Gamper/Schroeder, 2021, S. 65) und auch beim Einsatz für Sprachkurse im Rahmen der Integrationsvereinbarung – geradezu zweckentfremdet, indem er, statt dem Eruiere des Ist-Stands, für die Definition der zu erreichenden, normativen Niveaus herangezogen wird (vgl. ebd., S. 133).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Negieren der Notwendigkeit der Veränderung grundlegender Auffassungen über Sprachenlehren und -lernen zu dieser andauernden, bildungspolitischen Schieflage führt. In weiterer Folge werden bildungswissenschaftliche Erkenntnisse nur träge in zunächst pädagogische Ausbildung und schließlich in Unterricht integriert. An Schul- und Unterrichtsrealität(-en) sowie Repräsentationen genannter Vermittlungskonzepte von Mehrsprachigkeit möchte ich im empirischen Teil meiner Arbeit anknüpfen und Stimmen und Meinungen von Schüler*innen darüber einholen. Haben auch sie subjektive Theorien im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule sowie Strategien im Umgang mit den daraus resultierenden Sprungbrettern bzw. Barrieren (vgl. Niedrig, 2015, S. 85)? Diese Prämissen und hypothetischen Überlegungen bilden die Grundlage meines Forschungsinteresses.

1.3 Forschungsfragen

Die Perspektive von Schüler*innen wird in empirischer Schulforschung selten eingeholt (vgl. auch Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 224; Wöhrer et al., 2017, S. 34). Dabei entspräche das Wissen über die Wirkung(-smacht) von Schule und die darin (re-)produzierten Diskurse über Mehrsprachigkeit sowie über subjektive Einstellungen handelnder Akteur*innen und Rezipient*innen von Bildungsvermittlung einem fehlenden Puzzleteil in Hinblick auf einen reflektierten, (selbst-)kritischen modernen Unterricht. Ein solcher würde sich meiner Ansicht nach als ein immer wieder selbstreflektierendes, -hinterfragendes Kreisen – stets orientiert an einem an Bildungsgerechtigkeit interessierten Ideal einer stabilen, friedvollen, solidarischen, mehrsprachigen Gesellschaft – verstehen (vgl. Kerschhofer-Puhalo/Plutzar, 2009, S. 11). Über die Dechiffrierung von Konnotations-, Deutungs- und Herstellungsmechanismen durch Schüler*innen von (u.a. durch Migrationsphänomene hervorgebrachten) Zugehörigkeitsordnungen wie Ein- und Mehrsprachigkeit könnten eben diese, als Akt involvierter Professionalität, durch das Bewusst- und Sichtbarmachen in weiterer Folge verändert werden (vgl. auch den hierfür eingeführten Begriff der „*sprach(en)bewussten Schule*“ bei Dirim/Mecheril, 2010a, S. 119).

Die Sicht der Lernenden als Betroffene, ohne eine potenzielle Opferrolle zu evozieren, soll Studien- und Forschungsergebnisse nachhaltiger Sprachförderung ergänzen und zum anderen Schüler*innen selbst die Möglichkeit des lauten Reflektierens und somit eine Stimme geben, über die sonst oft nur gemutmaßt wird. Natürlich sind diese Stimmen, denen in der vorliegenden Arbeit Raum gegeben werden soll, Einzelstimmen und können als Ergebnis unterschiedlicher, manchmal versteckter Diskurse und (Sprach-)Ideologien zur Diskussion gestellt werden; gleichzeitig ermöglichen Individuen als Vertreter*innen bestimmter Gruppen Einblick in diese und sind so niemals bloß als Einzelfall zu verstehen. Der Einblick ermöglicht wiederum eine Erweiterung des Horizonts des Forschungsdiskurses und stellt so einen Beitrag zur notwendigen Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit in der Schule dar. Denn:

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die die Wirkungsmacht außerschulischer diskursiver Deutungskämpfe ignorieren, werden unter Umständen von den Schüler*innen gerade nicht als Stärkung, sondern vielmehr als Bedrohung wahrgenommen, die dem Streben nach einer anerkannten Sprecher*innenposition entgegenwirken (Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 238).

Ob und wie Schüler*innen dieses oft gegensätzliche Verhältnis der Institution Schule und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wahrnehmen, macht einen wichtigen Bestandteil meines Forschungsinteresses aus. Ihre vielschichtigen Positionierungen sollen zu einer Erkenntnis auf der Suche nach passenden Strategien für die z. T. selbstgestellten, widersprüchlichen Aufgaben, Ansprüche und Erwartungen als Lehrerin in einer mehrsprachigen Gesellschaft führen (vgl. die „dilemmatischen Situationen“ von DaZ-Lehrer*innen bei Dirim/Pokitsch, 2018a, S. 74 oder das „Spannungsverhältnis“ pädagogischen Handelns bei Bjegač, 2020, S. 236).

Folgende **Forschungsfrage** ergibt sich für mich aus diesem Gedankenverlauf:

*I. Wie positionieren sich Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit in der Schule?*

Außerdem möchte ich Wahrnehmungen von Mehrsprachigkeit in der Schule, den (subjektiv wahrgenommenen) Einfluss von Mehrsprachigkeit auf schulisches Lernen, Bewertungen und Attribuierungen und (subjektiv wahrgenommene) Vor- und Nachteile, die durch Mehrsprachigkeit entstehen, mithilfe der folgenden ergänzenden Fragen erheben:

*II. Wie sehr nehmen Schüler*innen (die eigene) Mehrsprachigkeit (bewusst) wahr?*

*III. Inwiefern beeinflusst Mehrsprachigkeit laut Schüler*innen Lernen in der Schule?*

*IV. Wie attribuieren Schüler*innen Mehrsprachigkeit in der Schule?*

V. Inwiefern erfahren sie Mehrsprachigkeit als Vorteil oder Grund für Benachteiligung in der Schule?

Ebenso selten, wie Schüler*innen und ihre Positionierungen in die Forschung integriert werden, standen sie im Laufe meines Studiums im Fokus von mir rezipierter oder verfasster, empirischer Arbeiten. Auch aus diesem Grund möchte ich ihre Perspektiven und Attribuierungen zum Thema Mehrsprachigkeit eruieren, um einerseits meinen eigenen blinden Fleck zu verkleinern (vgl. Dirim/Pokitsch, 2017, S. 99; Wöhrer et al., 2017, S. 35) und andererseits die Schüler*innensicht für zukünftige Curricula, Forschungsvorhaben oder Entwicklungen in Methodik und Didaktik im Rahmen des Lehramtsstudiums aufzuzeigen, die der Realität der mehrsprachigen Gesellschaft entsprechen sollen. Nachdem ein Bestandteil von Schulrealität als bestimmter Umstand und Begleiterscheinung alltäglicher Lehr- und Lernprozesse untersucht werden soll, knüpft meine Arbeit an Vorarbeiten wie jene von Bjegač und Pokitsch (2019) im Feld der Schulbegleit- und -entwicklungsforschung an. Da nicht nur der Kontext bzw. der Raum Schule und Schüler*innen als Interviewpartner*innen Gegenstand

meiner Forschungsarbeit sind, sondern auch deren Spracheinstellungsäußerungen und die jeweiligen Positionierungen zu Sprache(n)²⁸ im Fokus stehen, möchte ich im folgenden Kapitel ebenfalls auf Studien aus diesem Bereich (u.a. König, 2014, 2018) eingehen.

Grundlegendes Ziel der vorliegenden Arbeit ist einerseits der Einblick in Schüler*innen-Realitäten und -Wahrnehmungen (was ebenso gut in die Tradition der Spracherwerbs- oder Lerner*innenforschung einzuordnen wäre; vgl. Weskamp, 2007, S. 122), andererseits das Schärfen meiner Handlungskompetenz als Lehrperson (vgl. Caspari/Klippel/Legutke/Schramm, 2016, S. 15) im Sinne eines professionellen „Involviert-Seins“ (Messerschmidt, 2016, S. 67). Diese pädagogisch-reflexive Haltung beabsichtigt, „jemandem ‚Förderung‘ [nicht] zu verweigern, sondern darüber nachzudenken, inwiefern und mit welchen Vorgehensweisen die Herstellung von Inferiorisierungen der ‚Geförderten‘ wenn nicht abgeschafft, so zumindest reduziert werden kann“ (Dirim/Pokitsch, 2018a, S. 71).

Im Anschluss an die bereits weiter oben erwähnte, seltene Repräsentation mehrsprachiger Vermittlungskonzepte in der Schule, die angedeuteten Forschungsergebnisse von Bjegač und Pokitsch (2019), Bjegač (2020) und die Bedenken hinsichtlich des erstmaligen Einsatzes von *Translanguaging* von Knappik und Ayten (2021, S. 251) kann im Vorhinein angenommen werden, dass Schüler*innen Mehrsprachigkeit tendenziell nicht als fixen Bestandteil schulischen Lernens und, wenn dann, nur als unnötige Bürde in der monolingual ausgerichteten Schule wahrnehmen.

Was die vorliegende Arbeit von Vorarbeiten unterscheidet, ist, dass ich als Lehrerin meinen eigenen (vergangenen) Unterricht er- bzw. beforschen möchte. Leitgedanke und Ziel dahinter ist, zu überprüfen, ob mein (Deutsch- als Sprachen-)Unterricht, den ich als Versuch der Integration mehrsprachiger Vermittlungskonzepte in einen „klassischen“ Deutschunterricht werte, andere, vielleicht kritischere Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen im Gegensatz zu jenen von Schüler*innen aus Vorstudien hervorruft oder nicht (vgl. Kapitel 2-5). Insofern möchte ich in meiner Forschungsarbeit die möglichen Auswirkungen meines mehrsprachigkeitssensiblen, migrationspädagogischen Unterrichts auf Positionierungen von Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit in der Schule sowie ihre Erfahrungen und Reflexionen dazu herausfinden.

28 Definitionen und genaue Abgrenzungen der Begrifflichkeiten finden sich im Kapitel 2.1 zur Spracheinstellungsforschung.

Vor dem Entwurf des Forschungsdesigns gilt es, einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand im Bereich Spracheinstellung im Schulkontext sowie prototypische Beispiele aus der Aktionsforschung im Bereich Sprachunterricht und -förderung aufzuzeigen.

2 Qualitativ empirische Forschung im Schulkontext zu Mehrsprachigkeit

Die Vielschichtigkeit und Komplexität der vorliegenden Arbeit sind paradigmatisch für die Inter- und Transdisziplinarität der Zweit- und Fremdsprachenforschung: Zum einen ist natürlich Sprache, genauer gesagt Mehrsprachigkeit Forschungsgegenstand; gleichzeitig richte ich aber meine Aufmerksamkeit auf die Institution und den Raum „Schule“ sowie auf Schüler*innen als Teil ihrer Akteur*innen. Und letzten Endes beeinflusst mein Blickwinkel als Lehrerin die Wahl eines passenden Forschungsdesigns. Für dessen Generierung wiederum gilt es, den jeweiligen Forschungsstand der drei genannten Fokusse zu beleuchten.

Der Literaturüberblick der folgenden drei Unterkapitel erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit; Auswahlkriterien waren einerseits der Publikationszeitsraum – die Arbeiten siedeln sich, bis auf einen „Ausreißer“ von 1998, zwischen 2013 und 2020 an – und andererseits die behandelnden Themen und das gewählte Forschungsdesign. Ebenfalls bevorzugt wurden Studien über Spracheinstellungen unter Zuhilfenahme des Interviews als Erhebungsinstrument und mit Schüler*innen als Stichproben.

Zuerst möchte ich einen Abriss über mir relevant erscheinenden Arbeiten zum Thema Spracheinstellung und Positionierung zu (Mehr-)Sprachigkeit geben (Kapitel 2.1). Im Anschluss skizziere ich zusammenfassend empirische Arbeiten, die sich die Offenlegung der Sicht und der Einstellungen von Schüler*innen in Bezug auf sprachliche Aspekte zum Ziel setzen (Kapitel 2.2). Und schließlich spannt das dritte Unterkapitel über Studien aus der Aktionsforschung (Kapitel 2.3) den Bogen zum Forschungsdesign der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3).

In der Auswahl der Forschungsarbeiten der genannten Felder habe ich mich außerdem am Forschungsüberblick „Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017)“ von Dalton-Puffer, Boeckmann und Hinger (2019) orientiert.

2.1 Spracheinstellungsforschung: Positionierungen zu (Mehr-)Sprachigkeit

Im folgenden Resümee werden Studien der Spracheinstellungsforschung chronologisch nach dem Erscheinungsdatum der jeweiligen Publikation (wohlgedacht: nicht nach dem Durchführungsdatum der Datenerhebung) zusammengefasst. Zuerst sollen jedoch die Begrifflichkeiten (u.a. der Spracheinstellungsäußerung und der Positionierung) in Anlehnung an König (2018) voneinander abgegrenzt werden.

Grundsätzlich kann zwischen deutenden, bewertenden und beschreibenden Aussagen unterschieden werden. Spracheinstellungsäußerungen als eher spontan geäußerte Deutungen sind „von individuellen SprecherInnen in einer spezifischen Interaktionssituation hervorgebrachte wertende Äußerungen, die Sprachen oder sprachliche Praktiken zum Gegenstand haben [...]. Sie sind somit konzeptionell von überindividuell verorteten Sprachideologien zu unterscheiden“ (König, 2018, S. 93, FN. 1). Diese Spracheinstellungsäußerungen können beispielsweise die eigene(n) Erstsprache(n) (in den Interviews zumeist als „Muttersprachen“ bezeichnet) oder Mehrsprachigkeit generell zum Thema haben.

Davon abgrenzbar sind zugrundeliegende Positionierungen, in denen Urteile und Meinungen, also persönliche Überzeugungen, (Sprach-)Ideologien, und Bewertungen von oder über Sprachen artikuliert werden. Hier kann zwischen eigenen und anderen Personen zugeschriebenen Positionierungen unterschieden werden. König definiert diese bewertenden Aussagen als

Gesprächspraktik, mit der sich SprecherInnen gegenüber ihren InteraktionspartnerInnen als eine Person herstellen, die sich durch bestimmte Einstellungen, Wissenszugänge oder Eigenschaften auszeichnet (Selbstpositionierung), bzw. mit der sie anderen Personen eine solcherart ausgestaltete Position zuschreiben (Fremdpositionierung) (König, 2018, S. 93).

Werden Erfahrungen oder Wahrnehmungen zu, von und im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulkontext geschildert, handelt es sich um Beschreibungen (wie zum Beispiel die den Schüler*innen in Erinnerung gebliebenen mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichtsinhalte oder -situationen, also explizit genannte Inhalte wie den Sprachenbaum oder Code Switching), Erzählungen (über erlebte Diskriminierung bzw. Linguizismus) sowie über potenzielle, imaginierte mehrsprachigkeitssensible Schulkontexte (wie „Träume“ oder

Verbesserungsvorschläge). Auch in diesen berichteten Schilderungen können implizite Bewertungen enthalten sein, die beispielsweise über prosodische, para- und nonverbale Marker kommuniziert werden. Aus diesem Grund können Trennung und Unterscheidung zwischen den drei genannten Aussagetypen niemals vollkommen klar getroffen werden.

Die erste empirische Arbeit zu Spracheinstellung, die hier nun vorgestellt werden soll, wurde im Rahmen des Projekts „Diversität und Mehrsprachigkeit in pädagogischen Berufen – sprachliche Herausforderungen im Studium“ durchgeführt. Das Zentrum für Sprachstandsdiagnostik der Universität Wien untersuchte – im Auftrag des BMUKK – mittels Befragung von 35 PH-Vortragenden der Lehrer*innenbildung (Professor*innen, Dozent*innen und Praxisbegleiter*innen) sprachliche Herausforderungen der Studierenden im Studium. Dabei wurden Spracheinstellungsäußerungen der Lehrenden und die ihnen oftmals zugrundeliegenden Sprachideologien fokussiert. Auf Basis der theoretischen Perspektive des *Native Speakerism* konnte festgestellt werden, dass die Interviewten Migrationshintergrund²⁹ der Studierenden bzw. Deutsch als Zweitsprache als Defizit und Barriere angesichts sprachlicher Herausforderungen im Studium wahrnahmen. Die Spracheinstellung und Überzeugung der Proband*innen, dass „migrationsspezifisch wahrgenommene Abweichungen“ (Knappik/Dirim, 2013, S. 21) im Laufe des Studiums im Gegensatz zu dialektal bedingten Abweichungen nicht überwunden werden könnten, verweise laut Autorinnen Knappik und Dirim (2013) einerseits auf die Verbreitung und Überzeugung eines *Native Speakerism* unter den Lehrenden und andererseits auf ein implizites Gebot der Sprachreinheit. Folglich sei

[d]ie Sprachkompetenz von „native speakern“ [...] „perfekt“ und SprecherInnen mit anderen Erstsprachen könnten diese Stufe der Perfektion nicht erreichen. Damit geht eine Überhöhung der SprecherInnen mit „native-speaker“-Status einher sowie eine Abwertung der SprecherInnen, die diese Sprache als eine weitere erlernt haben (Knappik/Dirim, 2013, S. 22).

Defizitorientierung und monolingualer Habitus der befragten Hochschul-Dozent*innen scheinen also auch Studierende der Hochschule herauszufordern. Die Erhebung von Knappik und Dirim zeigt jedoch auch, dass es kein Entkommen aus der Reproduktionsspirale zu geben scheint, da sich dieser Habitus in der Ausbildung zukünftiger Pflichtschullehrer*innen aufgrund der wenig reflektierten Haltung der PH-Lehrenden verfestigt. Die

29 Zum Begriff des Migrationshintergrunds siehe Kalpaka/Mecheril, 2010, S. 84 f.

Wahrscheinlichkeit, dass *Native Speakerism* in anderen Institutionen pädagogischer Ausbildung weniger vertreten sei, ist aus meiner Sicht ebenfalls gering.

Von den Stimmen der Hochschul-Lehrer*innen möchte ich zu Studienergebnissen von Wegner (2014) überleiten, welche in ihrem Beitrag mit dem Titel „Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts“ eine Studie vorstellt, im Zuge derer problemzentrierte Interviews mit Lehramt-Studierenden zu Mehrsprachigkeit geführt wurden (vgl. Wegner, 2014, S. 161). Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen sogenannte Entwicklungsziele, die sich Studierende im Umgang mit Mehrsprachigkeit setzen: Während eine Studentin beispielsweise für den Erwerb basaler Kenntnisse von Migrationssprachen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache in der Schule argumentiert und dabei auf Unverständnis eines universitären Lehrveranstaltungsleiters stößt, betrachtet ein Student die Herausforderung von Mehrsprachigkeit in der Schule hinsichtlich Leistungsbeurteilung kritisch. Mittels dieser zwei exemplarischen Interviews zeigt Wegner auf, dass bereits Lehramt-Studierende – wenn auch nur vage – bestimmte, subjektive Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule entwickeln und somit „individuelle Wege der Professionalisierung beschreiten“ (ebd., S. 166) – im Gegensatz zu vermeintlich erwartbaren, definierten Entwicklungsschritten der Pädagog*innenausbildung (vgl. ebd., S. 167).

Eine weitere Stichprobengruppe untersucht Schumacher (2015). Ziel ihrer Studie ist es, Positionierungen von erwachsenen DaF-Studierenden auf C2+-Niveau zu Fragen über Sprachbeherrschung offenzulegen. Mittels neun halbstrukturierten Interviews überprüft die Autorin subjektive Theorien der DaF-Lernenden zu ihren persönlichen Sprachen(lern)biographien und die These des Strebens nach sprachlicher Perfektion (vgl. Schumacher, 2015, S. 316 ff.) – das sich teilweise auf Kosten der eigenen Erstsprache vollzieht (vgl. ebd., S. 326). Schumacher zeigt mit ihrer Studie auf, dass das Konzept der funktionalen Mehrsprachigkeit nicht in den Köpfen der Lernenden umgesetzt wird.

In einem weiteren Forschungsprojekt mit der Laufzeit von 2011 bis 2013, welches vom BMUKK gefördert wurde, wurden Interviews mit Lehramt-Student*innen zu Mehrsprachigkeit geführt. Knappik (2016) bezieht sich in ihrem Beitrag mit dem Titel „Disinventing ‚Muttersprache‘“ auf die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts und verweist auf Beobachtungen, die auch schon 2013 von Knappik und Dirim und 2015 von Schumacher

festgestellt werden konnten: Der *Native Speakerism* der Interview-Proband*innen zielt auf die perfekte Sprachbeherrschung ab und degradiert Zweitsprecher*innen zu Sprecher*innen zweiten Grades, womit deren Ausschlüsse produziert und legitimiert werden (vgl. Knappik, 2016, S. 237). Eine grundsätzlich reflexive Haltung als Teil pädagogischer Professionalität müsse zukünftigen Lehrer*innen in ihrer Ausbildung vermittelt werden, um „Vorstellungen und Entscheidungen darüber, welchen Studierenden in der Migrationsgesellschaft der Status der Viabilität zuerkannt wird“ (ebd., S. 237), sichtbar zu machen.

[2017](#) publizieren Kratzmann, Jahreiß, Frank, Ertanir und Sachse die Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes der empirisch-quantitativen Studie „Effekte einer aktiven Integration von Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (IMKi)“ (vgl. ebd., S. 242 f.). Einstellungen bzw. Dispositionen von 127 Elementarpädagog*innen („pädagogischen Fachkräften“) und deren Einfluss auf das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit wurden mittels methodologischer Triangulation (bestehend aus einem Wissenstest, einer schriftlichen Befragung zu Dispositionen bzw. Sprachenkenntnissen und Fragebögen) erhoben. Die Autor*innen gingen davon aus, dass die in Abhängigkeit von biografischem und ausbildungsbiografischem Hintergrund (vgl. ebd., S. 245) entstandenen, mentalen Dispositionen pädagogisches Handeln maßgeblich beeinflussen. Die Autor*innen konnten durch Auswertung und Analyse der erhobenen Daten einen Zusammenhang zwischen Ausbildung bzw. Bildungsgrad und Grad der Einbeziehung von und positiver Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit feststellen. Konsequenterweise wird auf die fehlende Hochschulausbildung für Elementarpädagog*innen im Umgang mit Mehrsprachigkeit verwiesen (vgl. ebd., S. 253).

Weiters fanden die Autor*innen durch ihre Studie heraus, dass – im Gegensatz zu ihrer Annahme – kein Zusammenhang zwischen mehrsprachigem Bildungspersonal und der Förderung von Mehrsprachigkeit bestand: „Diese [mehrsprachige Lehrer*innen; Anm. LS] befürworten eher assimilatorische und kompensatorische Einstellungen. Angesichts der immer wieder formulierten Forderung nach mehr Fachkräften mit Migrationshintergrund ist dies ein alarmierender Befund“ (ebd., S. 253).

Ähnliche, assimilatorische Auswirkungen von vermeintlicher Integration kann König ([2018](#)) in zwei Interviews mit erwachsenen DaZ-Sprecher*innen zu Mehrsprachigkeit (genauer: zu Ideologien zu Mehrsprachigkeit, Einsprachigkeit und Sprachreinheit v.a. im Bezug auf

Akzent) feststellen. Im Laufe der Auswertung dieser Interviews gewann die Autorin außerdem die Einsicht, dass

in der Interaktion des Interviews hervorgebrachten Spracheinstellungsäußerungen [...] oftmals nicht direkt (etwa über wertende Adjektive oder Kategorisierungen) verbalisiert, sondern [...] häufig über indirekte Verfahren wie etwa prosodische Markierungen, Redewiedergaben oder andere Positionierungsverfahren zum Ausdruck gebracht [werden] (König, 2018, S. 92 f.).

Auf diesen methodologischen Life-Hack werde ich noch im empirischen Teil meiner Arbeit zurückkommen. Abgesehen von Empfehlungen für die Interviewauswertung bezüglich Spracheinstellungsäußerungen kommt die Autorin zu folgenden Ergebnissen: Fremdpositionierungen werden aufgrund von übernommenen Ideologien in Selbstpositionierungen repräsentiert; und Ein- und Ausschlüsse werden nicht nur an Sprache (hier: Akzent), sondern auch oft an Aussehen (hier: asiatisch) gekoppelt (vgl. König, 2018, S. 102). König plädiert folglich dafür, die Relevanz und die Rolle des „Nicht-Gesagten“ bei der Untersuchung von Spracheinstellungsäußerungen nicht zu unterschätzen (vgl. ebd., S. 103).

In ihrem Osnabrücker Beitrag zur Sprachtheorie (kurz: „OBST“) mit dem Titel „(Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘“ (2018b) beziehen sich Dirim und Pokitsch auf die Ergebnisse einer Interviewstudie von 2015/2016 mit zehn „Muttersprachenlehrer*innen“. Hervorgehoben wird, wie diese Lehrpersonen trotz eigener, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit Einsprachigkeit in Schulen einfordern und somit zur Hierarchisierung von Sprachen beitragen, wie bereits in den oben genannten Studien in Spracheinstellungsäußerungen von Lernenden und Lehrenden festgestellt wurde (vgl. Dirim/Pokitsch, 2018b, S. 27). Die Autorinnen heben die entscheidende Schlüsselrolle von Lehrpersonen der Sprachbildung hervor: Denn diese bedeute nicht nur Sprachvermittlung, „sondern muss in einem von (Neo-)Linguizismen vermittelten Feld symbolischer Bedeutungen des Deutschen und anderer Sprachen verhandelt werden“ (ebd., S. 28).

Die exemplarische Übersicht der Studien zu Spracheinstellungen, Positionierungen und impliziten Sprachideologien zeigt, dass auch unterschiedliche Befragte (Dozent*innen, Student*innen, erwachsene DaZ-Sprecher*innen und Lehrer*innen in verschiedenen Schul- bzw. Unterrichtsformen) ähnliche Spracheinstellungen vorbrachten: Positionierungen verlaufen entlang der engen Logiken von *Native Speakerism*, Sprachreinheit und Defizitorientierung hinsichtlich der Mehrsprachigkeit von Lernenden. Welche Positionen nun

Schüler*innen in Bezug auf Mehrsprachigkeit einnehmen, soll im folgenden Kapitel beleuchtet werden, um im Anschluss – vor allem im Zuge der Auswertung im empirischen Teil – Vergleiche und Entwicklungen aufzeigen zu können.

2.2 Schüler*innen im Fokus empirischer Forschung

Im Unterschied zum vorherigen Kapitel stehen nun Schüler*innen als Interviewpartner*innen im Fokus der ausgewählten Arbeiten: „[C]hildren are increasingly being seen as competent informants about their experiences or views. Research is now carried out with children instead of on them“ (Vogl, 2015, S. 319); auffällig dabei ist, dass die Spracheinstellung von Kindern oder Schüler*innen in den meisten Fällen nur *neben* jener von Erwachsenen oder Lehrpersonen erhoben wurde, d. h. nur selten exklusiv als erhebenswert gelten. Die im Folgenden kurz zusammengestellten Studien sind, wie auch jene in Kapitel 2.1, chronologisch angeordnet und dienen einerseits, in Hinblick auf das Forschungsdesign, als Vorbild, andererseits als Orientierungsrahmen des aktuellen Diskurses der Schulbegleit- und Schulentwicklungsforschung, in welchen ich den empirischen Teil der vorliegenden Arbeit einordne.

Beginnen möchte ich mit der zeitlich etwas weiter zurückliegenden Studie von Koliander-Bayer (1998), die als Teil ihres Mixed-Methods-Ansatzes 19 semi-strukturierte Interviews mit „Hauptschul“-Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache (konkret: Kinder, die an der Übung „Deutsch für Ausländer“ teilnahmen; vgl. Koliander-Bayer, 1998, S. 74) führte. Wie oben erwähnt interessierte sich die Autorin nicht ausschließlich für die Perspektiven der Schüler*innen, sondern auch für jene ihrer Eltern, Geschwister und Freund*innen. Thema der Interviews waren u.a. unterschiedliche Aspekte von Mehrsprachigkeit. Vor allem auf die Frage, welche Bedeutung Schüler*innen Erst- bzw. Zweitsprache beimessen (vgl. ebd., S. 42), möchte ich näher eingehen.

Erhoben wurden dabei Gründe für die grundsätzlich positive Spracheinstellungen gegenüber Deutsch bzw. Motive für das Sprachenlernen der Kinder (vgl. ebd., S. 97). Genannt wurde die Notwendigkeit, die Sprache zu verbessern, was auf die Dominanz der deutschen Sprache in der lebensweltlichen Kommunikation der Kinder schließen lässt, sowie ihre Freude an den eigenen Deutschkenntnissen (vgl. ebd., S. 99 f.). Außerdem vertraten die Kinder die Meinung,

dass Deutsch wichtig für ihre schulische und berufliche Ausbildung wäre (vgl. ebd., S. 120 f.); bei der Befragung zum Verhältnis der beiden Sprachen wurde ersichtlich, dass die interviewten Kinder „Lücken“ in beiden Sprachen wahrnehmen konnten, da z. B. oftmals spontan nur ein Wort einfällt (vgl. ebd., S. 106), oder dass sie die Erstsprache mit „ihrer“ Heimat bzw. dem Herkunftsland der Eltern (vgl. ebd., S. 238) in Verbindung brachten. Weit verbreitet unter den 19 Kindern war auch, sich „als Ausländer [zu] fühlen, weil sie von der sozialen Umwelt das Gefühl des Andersseins vermittelt bekommen“ (ebd., S. 240); auf der anderen Seite hätten sie selbst das Bedürfnis, sich über Sprache(n) und Länder auszutauschen, und würden gezielt Kontakt zu „DaM-Kindern“ (hier: „ansässige“ Kinder) suchen, um besser Deutsch lernen zu können (vgl. ebd., S. 241). Koliander-Bayer hebt im Fazit ihrer Studie die subjektive Relevanz der Erstsprache für die Kinder hervor, die mit einer möglichen Rückkehr in das oder Urlaub im Herkunftsland der Eltern – und von einem Kind sogar mit der zukünftigen Partner*innenwahl – begründet wurde (vgl. ebd., S. 115). Alle Erstsprachen sollten, laut Autorin, im schulischen Unterricht thematisiert, eine Förderung in Form des Muttersprachenunterrichts angeboten und zumindest die jeweiligen Herkunftsländer der Eltern einbezogen werden (vgl. ebd., S. 238).

Eine gänzlich andere Perspektive nehmen Hüttner, Dalton-Puffer und Smit ([2013](#)) in ihrer Studie „The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes“ ein: In österreichischen Oberstufen-Schulen (konkreter: in Höheren Technischen Lehranstalten, kurz: HTL) wurden sowohl Lehrer*innen als auch Schüler*innen zum bereits in die Praxis umgesetzten, bilingualen Vermittlungskonzept CLIL (kurz für Content and Language Integrated Learning) befragt. Insgesamt wurden 20 von 48 halbstrukturierten Interviews mit Schüler*innen im Alter von 15-20 Jahren durchgeführt. Interviewfragen zielten auf Überzeugungen, Auffassungen oder Meinungen (hier: „beliefs“) der Proband*innen zu Sprachen, Sprachenlernen und emotionalen Aspekten beim Sprachenlernen (vgl. Hüttner/Dalton-Puffer/Smit, 2013, S. 274) im Bezug auf den zweisprachigen Unterricht der Schulen ab, wobei davon ausgegangen wurde, dass eben diese Überzeugungen immer auch als Konstrukte unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurse zu interpretieren seien. Durch die Interviews konnte festgestellt werden, dass Schüler*innen Sprachenlernen nach dem CLIL-Konzept als sinnvolle Praxis ansahen, die darauf abzielte, beide Sprachen (in jeder Schule: Deutsch und Englisch) so viel und so oft wie möglich zu gebrauchen. Vor allem Englisch wäre

aus Sicht der Schüler*innen für ihre spätere berufliche Karriere und generell für das Leben wichtig. Diese Auffassung, die von den interviewten Lehrer*innen geteilt wurde, wird im Schlussteil der Studie von den Autorinnen kritisiert:

CLIL for our stakeholders is about increased English provision, and not a general measure of increasing European multilingualism as proposed by EC policies. The position of English as the major global language for professional success in engineering and technology, as well as a means of communication in a multilingual work environment, is accepted without any challenge (ebd., S. 280).

Grund für diese weit verbreitete, etwas einseitige Orientierung an Englischförderung unter den untersuchten Schulen sei laut Autorinnen das fehlende Kontrollmanagement: „[T]his relative absence of official language management in Austrian CLIL policy leads to the other two factors in extended LP, i.e. language beliefs and language practice, to become the de-facto CLIL policy“ (ebd., S. 279). Benannte Policy entspricht also eher einem sich selbst konstituierendem Regelwerk aus grundsätzlicher Anerkennung und Akzeptanz des Vermittlungskonzepts sowie der Überzeugung vom scheinbar zweifellos positiven Effekt von CLIL – angesichts oder trotz fehlender, sprachlich konkreter Zielsetzungen in einschlägigen Curricula der untersuchten Schulen (vgl. ebd., S. 278).

Im Aufsatz mit dem Titel „Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten“ fasst Dannerer [2013](#) die folgenden Studienergebnisse zusammen. Mithilfe von Interviews mit 66 ein- und mehrsprachigen Schüler*innen der Sekundarstufe I und II und 18 Lehrer*innen wurde die Bedeutung von (äußerer und inneren) Mehrsprachigkeit, sprachliche Selbst- und Fremdeinschätzung und „Wahrnehmung von Spracherwerbsprozessen“ (Dannerer, 2013, S. 70) erhoben. Durch die Auswertung mit rein deskriptiven Verfahren (vgl. ebd., S. 63) konnte festgestellt werden, dass zwar Mehrsprachigkeit prinzipiell als etwas Positives wahrgenommen wird,

allerdings deuten die Begründungen durchaus auf dahinter liegende Werturteile und Hierarchien hin, wie sie auch aus anderen Arbeiten bekannt sind: Mehrsprachigkeit ist positiv, wenn man Deutsch gut kann und auch dann, wenn die L1 eine der schulischen Fremdsprachen (v.a. Englisch) ist (ebd., S. 64).

Was meines Erachtens außerdem erwähnenswert ist, ist die Erkenntnis, dass einsprachige Schüler*innen Mehrsprachigkeit als „Kompetenz“ während der Schulzeit eher negativer einschätzen als mehrsprachige Schüler*innen (vgl. ebd., S. 72).

[2014](#) konzentriert sich Purkarthofer in ihrer Dissertation zur „Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule“

wiederum auf eine andere Zielgruppe. Für das Schulsprachprofil entwirft die Autorin einen Mixed-Methods-Ansatz inklusive Stichproben- oder Perspektiven-Triangulation (bestehend aus Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen), die Purkarthofer als „Vielstimmigkeit der AkteurInnen“ (Purkarthofer, 2014, S. 66) bezeichnet. Das Forschungsdesign zeichnet sich durch eine beachtliche Multimodalität der Erhebungsinstrumente und somit auch der Vielseitigkeit der erhobenen Daten aus (vgl. ebd., S. 67). Neben der Erhebung und Analyse von Positionierungen von Lehrer*innen und Eltern werden „Stimmen“ von Schüler*innen über die Herstellung und Kommentierung von Sprachenportraits, sogenannten Situationszeichnungen und Linguistic Landscapes mithilfe von Einwegkameras eingeholt. Im Mittelpunkt dabei stand die Auseinandersetzung sowie das Sichtbarmachen von sprachlichen Praktiken von Schüler*innen in der zweisprachigen Volksschule.

Im Zuge der Interventionen in Form von zehn Modulen (vgl. ebd., S. 83 f.) entstanden u.a. 68 Situationszeichnungen und Sprachenportraits. In den anschließenden Kommentaren dazu konnten die Schüler*innen ihr Erleben von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringen. Durch das Zeichnen und Visualisieren vorab fiel es ihnen laut Purkarthofer leichter, Spracheinstellungen in Worte zu fassen (vgl. ebd., S. 167). Besonders auffällig war dabei auch die Verknüpfung von Sprache(n) und Räumlichkeiten, die durch die Situationszeichnungen der Kinder sichtbar und nachvollziehbar gemacht wurden. Weiters hebt die Autorin die überwiegend positive Einstellung der Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit hervor (vgl. ebd., S. 179): „[B]emerkenswert ist [...], dass es in der Wertigkeit der Sprachen kaum mehr Unterschiede zwischen den romanischen und slawischen Sprachen gibt bzw. dass auch außereuropäische Sprachen bereits für die SchülerInnen von Interesse sind“ (ebd., S. 180).

Im selben Jahr publiziert Stratilaki-Klein ([2014](#)) den Beitrag „Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit?“, in welchem die Autorin folgende Studie vorstellt: Mittels narrativen sprachbiografischen Interviews mit zwei mehrsprachigen 13-jährigen Schülerinnen einer französischen Schule sollen deren Repräsentation von Sprachen, Sprachverhältnissen, Sprachenlernen und dazu analoge (sprachliche) Identitäten erschlossen werden (vgl. Stratilaki-Klein, 2014, S. 162). Dabei konnte die Autorin in beiden Fällen feststellen, dass sich Sprachenunterricht (in Bezug auf teils mehrere Erst- und Zweitsprachen) generell positiv auf deren sprachliche Identitäten auswirkte. Als hinderlich und äußerst problematisch hingegen wurden aus Sicht der

Probandinnen Äußerungen von Lehrpersonen gewertet, die mit „naturalisierende[r] Sprachvorstellung, die auf Erbschaftsvorstellungen zurückgeht“ (ebd., S. 174), in Hinblick auf die Eltern der Schülerinnen vorurteilsbehaftet mehrsprachige Sprachenkenntnisse voraussetzten. Andererseits weist Stratilaki-Klein ebenso kritisch auf die Vorstellungen der Schülerinnen und ihr Streben nach einem perfekten, und wie auch König (2018) feststellen konnte: akzentfreien Sprachniveau hin (vgl. ebd., S. 178) und stellt fest, dass „soziale und kulturelle Identität sowohl historisch geprägt als auch emotional und sprachlich am jeweiligen Individuum verankert [ist]“ (ebd., S. 180). Hervorheben möchte die Autorin einen positiven Nebeneffekt ihrer Studie: Beide Schülerinnen konnten durch die Artikulation ihrer Sprachbiographien eine „Reinterpretation ihrer Sprachidentität“ (ebd., S. 179; nachzulesen beispielsweise auf S. 175) vornehmen. Stratilaki-Klein richtet sich mit ihren Schlussfolgerungen an Lehrpersonen und plädiert für den aktiven Einbezug von Sprach(lern)biographien aller Schüler*innen in den Unterricht, um die Entwicklung positiver Sprachidentitäten und -bezüge zu unterstützen anstatt ihr entgegenzuwirken (vgl. ebd., S. 180). Nicht richtig zu Wort kommen lassen von Dewitz und Terhart Schüler*innen in ihrer Studie mit dem Titel „Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen“ (2018), an welcher zehn Schulen in Deutschland teilnahmen. Ausschließlich Lehrpersonen werden als Expert*innen zum Thema Mehrsprachigkeit interviewt, Schüler*innen werden nur in einer „offene[n], ethnografische[n] Beobachtung im Klassenraum“ (von Dewitz/Terhart, 2018, S. 111) in die Forschung einbezogen. Die dabei eingeholten Daten wurden mittels Grounded Theory kodiert und in zwei Kategorien, „legitimer“ bzw. „illegitimer Sprachgebrauch“, eingeteilt (vgl. ebd., S. 112 ff.): Unter die Kategorie des legitimen Sprachgebrauchs fielen die drei Unterkategorien „legitimer Sprachgebrauch der Herkunftssprachen im Unterrichtsdiskurs“, „sprachliche Unterstützungsleistungen zwischen Schüler*innen“ und „mehrsprachige Begleit- und Pausengespräche“; die Kategorie des illegitimen Sprachgebrauchs wiederum wurde in „illegitimer Sprachgebrauch der Herkunftssprachen im Unterrichtsdiskurs“, „Sanktionen des Sprechens im Zusammenhang mit Störungen“ und „Übernahme von Sprachverbote durch die Schüler*innen“ unterteilt. Hervorheben möchte ich folgende Ergebnisse, die aus z. T. durch wörtlich aufgezeichnete Unterrichtsgespräche von Schüler*innen im Zuge der oben genannten Beobachtungen hervorgingen: Die in dieser Studie als Herkunftssprachen bezeichneten

Erstsprachen der Schüler*innen werden im Unterricht nur selten aktiv einbezogen, und wenn dann nur für die Übersetzung von einzelnen Wörtern (vgl. ebd., S. 113). In Pausengesprächen hingegen und teilweise klassenübergreifend dürften sie manchmal genutzt werden. Die Autorinnen fassen zusammen:

Auffällig erscheint, dass die neben dem Deutschen verwendeten (Herkunfts-)Sprachen zwar durchaus präsent sind, jedoch nicht sprachdidaktisch nutzbar gemacht werden. [...] Eine Berücksichtigung der (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, welche die Herkunftssprachen als Medium des Wissenstransfers oder Werkzeug des Denkens nutzen [...], findet nicht statt (ebd., S. 114).

Während Schüler*innen manchmal von Lehrpersonen explizit aufgefordert werden, Aufgabenstellungen oder Fragen für ihre Mitschüler*innen zu übersetzen, oder sie dies unaufgefordert „als mehrsprachiges kooperatives Arbeiten“ machen (ebd., S. 115), um einander zu unterstützen, erinnert die Autorinnen ein von den Schüler*innen intuitiv initiiertes Sprachlernverfahren sogar an das Konzept des *Translanguaging*. Meist wird der Gebrauch anderer Sprachen als Deutsch im Rahmen des Unterrichts (im Gegensatz z. B. zum Pausenhof) jedoch als illegitim markiert, teilweise sanktioniert, wodurch die Ungleichheit zwischen Deutsch und den anderen Erstsprachen der Schüler*innen (re-)konstruiert wird. Dieses kategorische Unterbinden anderer Sprachen wird ebenso unhinterfragt von Mitschüler*innen übernommen. Die Autorinnen zeigen auf, wie der Gebrauch von Sprachen so räumlich fixiert und verortet wird und decken so eine „Form der Kapitulation“ (ebd., S. 117) von Schüler*innen mit anderen Erstsprachen als Reaktion auf die (neo-)linguizistischen Praktiken der Lehrer*innen und Mitschüler*innen auf. Eben diese Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit verweisen auf Spracheinstellungen von Lehrpersonen und Schüler*innen und können ein komplexes Netz an unterschiedlichen, mehrdimensionalen Einflussfaktoren und Handlungsmotiven offenlegen.

Mit einer größeren Stichprobe, nämlich mit 13 Schüler*innengruppen à 4-6 Personen aus Klassen der Sekundarstufe I und II aus unterschiedlichen Schulformen, führten Bjegač und Pokitsch [2019](#) Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule durch. Die Autorinnen der bereits weiter oben zitierten Studie stellen vorab klar, Wert auf eine nicht entlang von Differenzlinien verlaufende Auswahl der Schüler*innen (wie die Unterscheidung zwischen mehrsprachigen und vermeintlich einsprachigen Schüler*innen) bei der Auswahl der Stichprobe zu legen – einer forschungsethischen Überlegung oder Forschungshaltung, der ich

mich in meiner Studie später auch anschließen möchte. Ziel der Studie von Bjegač und Pokitsch war es, laut Titel, „diskursives Wissen und Subjekttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive“ in Spracheinstellungsäußerungen von Schüler*innen im Rahmen von Gruppendiskussionen aufzudecken. Die Autorinnen konnten, wie bereits erwähnt, feststellen, dass Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, ähnlich wie bei von Dewitz und Terhart (2018), Einsprachigkeitsnormen und Hierarchien zwischen Sprachen sowie (neo-)linguizistische Praktiken akzeptieren und sogar gutheißen (vgl. Bjegač/Pokitsch, 2019, S. 232). Grund dafür sei ihre Auffassung und Überzeugung, im Leben und beruflich als vermeintlich Einsprachige erfolgreicher sein zu können:

Indem sie sich als monolinguale Sprecher*innen darstellen, können sie sich beispielsweise auch als bildungserfolgreich darstellen und eine hohe Bildungsaspiration zum Ausdruck bringen [...]. Damit Mehrsprachigkeit nicht als defizitär und bildungsgefährdend (re-)konstruiert wird, so ließe sich dies pointiert darstellen, bedarf es zunächst der Geltung als ›legitim deutsch‹, wobei dies sowohl eine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (›Deutsche*r‹, Österreicher*in) als auch eine linguale Zugehörigkeit (Deutsch-Muttersprachler*in) beinhaltet (ebd., S. 238).

Eine ähnliche Untersuchung stellt Bjegač [2020](#) in ihrer Dissertation vor: Mit 13 Schüler*innen im Alter zwischen 17 und 25 Jahren, „nahezu alle [...] mit Migrationshintergrund und/oder einem mehrsprachigen Hintergrund“ (Bjegač, 2020, S. 113), führte sie problemzentrierte Interviews über ihre jeweiligen Subjekt-Positionierungen zur eigenen Sprachigkeit. Bjegač konnte im Rahmen dieser Studie zwei „fallübergreifende, sprachbezogene Selbst-Positionierungen“ (ebd., S. 187) feststellen: einerseits die sogenannte „fast-und-doch-nicht-ganz“-Positionierungen als Deutschsprecher*innen“ (ebd., S. 188 ff.) und andererseits die „voraussetzungsvolle und idealisierte Positionierung als Mehrsprachige“ (ebd., S. 217 ff.). Bei beiden Ausprägungsarten von Positionierungen handle es sich eher um Extreme – alle interviewten Schüler*innen bewegten sich in ihren Spracheinstellungsäußerungen einmal auf der einen, dann wieder auf der anderen Seite dieses Spektrums, wobei das erstgenannte Extrem (jenes der Orientierung am und Befürwortung des monolingualen Habitus) insgesamt stärker vertreten war. Bjegač weist in Bezug auf ihre Studienergebnisse darauf hin, dass

positiv attribuierte mehrsprachige Positionierungen im vorliegenden Sample wohl auch deswegen eher eine Ausnahme darstellen, weil ein Konglomerat an Bedingungen erfüllt sein muss, damit Schüler*innen sich befähigt sehen, diese sprachbezogene Positionierung im Bildungskontext vornehmen zu können. Möglichst viele, aber mindestens zwei Sprachen zu beherrschen, alle diese Sprachen auf einem hohen Niveau zu beherrschen, eine gesicherte Position als Deutschsprecher*in einnehmen zu können – das sind nur einige der Voraussetzungen, die in unterschiedlicher Gewichtung mit dieser Positionierung von den Jugendlichen in Verbindung gebracht werden (ebd., S. 233 f).

Schule würde sowohl monolinguale also auch nationalsprachliche Diskurse fortführen, weswegen Schüler*innen schulischen Erfolg daran knüpfen und mit einer Ablehnung und Inferiorisierung der eigenen Erstsprachen reagierten (vgl. ebd., S. 235). Und nicht einmal das Integrieren des reflexiven Diskurses über die Herstellungsprozesse und -praktiken ungleicher Macht- und somit Sprachenverhältnisse in Unterricht und Schule entspräche einer finalen Lösung, denn selbst alternatives, migrationspädagogisches Handeln und antidiskriminatorische und -hegemoniale Sprachbildung seien immer noch in Machtverhältnissen involviert (vgl. ebd. S. 238).

Eine Möglichkeit, sich den komplexen, multifaktoriellen Strukturen in Schulen (vgl. Feldmeier, 2014, S. 255) mit Forschungsinteressen zu nähern, wäre die Aktionsforschung, die sich vor allem Lehrer*innen als grundsätzliches Forschungskonzept anbietet. Akteur*innen oder Stakeholder des Schulkontextes werden in Aktionsforschung zu Forschungsgegenstand und Forschungssubjekt zugleich. Im Anschluss möchte ich einige Studien vorstellen, die sich, wie bisher, mit Fragen zu Sprachenlernen im Kontext von Mehrsprachigkeit auseinandersetzen und in die Tradition der Aktionsforschung eingeordnet werden können.

2.3 Aktionsforschung im Schulkontext

Im folgenden Unterkapitel werden Studien, die Beispiele von Aktionsforschung im (Sprachen-)Unterricht darstellen, vorgestellt, um von diesen „prototypischen Designs“ (Schramm, 2016, S. 379) ausgehend das eigene Forschungsdesign zu konzipieren.

In „Aktionsforschung und die Emergenz von Sprachlernprinzipien im Klassenzimmer“ fasst Weskamp (2007) seine Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht mit 10- bis 11-jährigen Schüler*innen zusammen, welche er anlässlich zunehmender Störfaktoren im Unterricht als Lehrer selbst initiierte. Er verfolgte dabei einen Mixed-Methods-Ansatz, der u.a. Interviews und Gespräche mit Schüler*innen zu Sprachenlernen in der Klasse einbezog. Ziel dabei war die „gemeinsame Erforschung der Annahmen und Einstellungen zum Spracherwerb“ (Weskamp, 2007, S. 155). Unter der „Aktion“ könnte man hinsichtlich dieser Studie das Initiieren von Aushandlungsprozessen verstehen, die die „optimale Gestaltung der Lernprozesse“ (ebd., S. 152) eines „autonomen Fremdsprachenlernens“ (ebd., S. 124) inkl. „Lernprinzipien“ (ebd., S. 152) zum Ziel haben. Weskamp fasst zusammen, dass

Schüler*innen durch die Intervention mehr Selbstverantwortung übernehmen, Lernbedürfnisse wahrnehmen sowie ihr „intuitives Wissen“ (ebd., S. 152) darüber nutzen konnten, was jedoch hinsichtlich der notwendigen Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit „nicht genug“ wäre (ebd., S. 152).

2007 wurde in Kooperation zwischen der Universität Bielefeld und Deutschförderkursen für migrierte Menschen eine Aktionsforschung durchgeführt, da sich die Lehrpersonen der Kurse aufgrund von Fehlen eines didaktischen Konzepts und konkreter Unterrichtsmaterialien für die stark heterogene Lerner*innengruppe überfordert zeigten. Feldmeier (2014) dokumentiert in seinem Beitrag über Aktionsforschung das methodische Vorgehen: Mittels Triangulation bestehend aus Interviews (jedoch nur mit den Lehrkräften), Unterrichtsbeobachtungen bzw. Hospitationen und regelmäßig geführte Unterrichtstagebücher der Lehrer*innen wurde der Status quo der Unterrichtssituation erforscht. Davon ausgehend wurden Veränderungsvorschläge aufgezeigt, die zu einer Verbesserung der oben beschriebenen Überforderung führten. Feldmeier fasst gegen Ende seines Beitrags zusammen: „Insbesondere in Bereichen des Deutschunterrichts, die wenig erforscht wurden, bietet Aktionsforschung eine Möglichkeit, seitens der oder mit den dort tätigen Lehrkräften unterrichtsrelevante Fragen zu untersuchen“ (Feldmeier, 2014, S. 265 f.). Wie so oft werden die Perspektiven, Einstellungen und Bedürfnisse der Lernenden hier nicht für wichtig erachtet.

Einen gänzlich anderen Fokus setzen Wöhrer et al. (2017): Das Forschungsdesign entspricht einer Kombination aus Aktionsforschung und partizipativer Forschung mit 9- bis 14-jährigen Kindern und Jugendlichen. Von 18 Schüler*innen einer kooperativen Mittelschule (eine „frühere ‚Hauptschule‘“, ebd., S. 1) wiesen 17 eine „eigene oder familiäre Migrationsgeschichte“ (ebd., S. 56) auf. Teil des Forschungsinteresses waren entlang Differenzlinien geordnete Themen wie beispielsweise die Erstsprachen der Schüler*innen (vgl. ebd., S. 2) mit dem Ziel, gemeinsam herauszufinden, ob „Differenzen in einer Klasse ein ‚Wir‘ kaputt machen“ (ebd., S. 3).

Als konstitutiver Bestandteil der Aktionsforschung, initiiert von und durchgeführt mit externen Forscherinnen, wurden Schüler*innen zu „Co_Forscher_innen“ (ebd., S. 4) und gleichzeitig Beforschten der Autorinnen der Studie. Durch dieses Einbeziehen der Akteur*innen in die Forschung wird die Grenze zwischen Forschung und Beforschtem, Wissenschaft und Feld

durchlässig (vgl. ebd., S. 32) und „Perspektiven [können] klarer werden, die den Forscher_innen sonst verborgen blieben“ (ebd., S. 30).

Wie bereits mehrfach erwähnt, sind Schüler*innen in Schulbegleit- und -entwicklungsforschung unterrepräsentiert; auch Wöhrer et al. weisen darauf hin, dass Studien zumeist über, sehr selten jedoch mit Schüler*innen durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 35). Diese Beobachtung stand für die Wahl partizipativer Aktionsforschung mit folgendem Forschungsdesign: Gemeinsam mit Schüler*innen als „Co-Forscher_innen“ wurden „Spracheninterviews“ (vgl. ebd., S. 209) entworfen und in einem zweiten Schritt mit anderen Schüler*innen zur eigenen Sprachenvielfalt und jener der Schule durchgeführt. Außerdem wurden die Proband*innen zu „Reisegeschichten“ (ebd., S. 67) befragt, auf der Suche nach den „biografische[n] Zusammenhänge[n] von Sprache und Migration“ (ebd., S. 273): Woher stammt die Vielsprachigkeit? Wo wurden die Schüler*innen geboren? Wo wurden ihre Eltern geboren? Wo lebt ihre Familie? Die Autorinnen der Studie konnten zu diesem Zeitpunkt bereits feststellen, dass Sprachenlernen und Erstsprache – sowohl von den interviewenden als auch von den interviewten Schüler*innen – stark an (Geburts-)Orte, Länder und Nationalitäten geknüpft wurde. Folgende Ergebnisse konnten Wöhrer et al. feststellen: „Wer in Österreich geboren wurde oder als sehr kleines Kind nach Österreich kam, so ihre Annahme [der Schüler*innen; Anm. LS], könne echt Deutsch“ (ebd., S. 274) und: „[U]nser Deutsch wird immer Zweitsprache sein“ (ebd., S. 275). Die letzte Feststellung verweist, ähnlich wie in den Interviews mit Lehrenden und Studierenden, auf die Vorstellung und Idealisierung einer perfekten Sprachbeherrschung.

Außerdem machte das Forscher*innen-Team folgende Beobachtung, die weitreichende Konsequenzen auf den Forschungsverlauf hatte: Auf der Suche nach freiwilligen Interview-Partner*innen in anderen Klassen meldeten sich fast nur Kinder mit Deutsch als Erstsprache: „Diese definierten dann das Beherrschen von Dialekten als ein Beherrschen von mehreren Sprachen und konnten so von einem persönlichen ‚mehrsprachigen‘ Hintergrund erzählen“ (ebd., S. 73). Dieses als „Zielgruppenverfehlung“ bezeichnete Forschungsergebnis regte eine kritische Diskussion über den Wert und die Hierarchien von Sprachen generell und im Schulsystem an. Die forschende Gruppe nahm an, dass sich Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache aufgrund Erfahrungen mit Abwertung und Diskriminierung nicht getraut hätten, sich freiwillig für die Interviews zu melden; so wären sie schließlich in der sicheren 2. Reihe

verharrt (vgl. ebd., S. 73). Diese Beobachtung verweist wiederum auf das Konzept der (Il-)Legitimität des Sprechens bestimmter Sprachen im Schulkontext (vgl. ebd., S. 271).

Gegen Ende der partizipativen Aktionsforschung wurde Anne Pritchard-Smith, Universitätslektorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Wien, in die Schule eingeladen, die ebenfalls einen schriftlichen Beitrag zu ihren Eindrücken der Aktionsforschung verfasste. Auch sie geht auf die oben beschriebene „Zielgruppenverfehlung“ wie folgt ein:

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die im Fokus ihrer Forschung stand, wurde hier gegenüber innersprachlicher Mehrsprachigkeit und schulisch erworbenen Fremdsprachenkenntnissen (Deutsch plus Englisch) marginalisiert. [...] Bei dieser Gleichsetzung migrationsbedingter mit innersprachlicher und im Unterricht erworbener Mehrsprachigkeit werden die biographischen und gesellschaftlichen Erfahrungen Migrationsanderer völlig negiert (ebd., S. 272).

Deutsch sei, so wurde Interviews mit Schüler*innen und Gesprächen mit „Co-Forscher_innen“ entnommen, die wichtigste Sprache für Alltag und einen späteren Beruf (vgl. ebd., S. 276), doch – so stellten die Schüler*innen später fest – Englisch sei noch wichtiger, weil es sich um eine Lingua franca handle (vgl. ebd., S. 277). Aus Sicht der Schüler*innen kann Mehrsprachigkeit viele Vorteile, aber auch ein paar wenige Nachteile haben, wie beispielsweise das Vergessen oder Verdrängen von anderen Sprachen. Pritchard-Smith betont, dass es der Studie hoch anzurechnen sei, dass Kinder Zeit und Raum bekommen hätten, im Schulalltag endlich auch „migrationsbedingt Mehrsprachige“ und „mehrsprachige ‚Andere‘“ sein zu dürfen. Durch das Bewusstwerden von unterschiedlichen Sprachbiografien konnte eine „Dehomogenisierung der als ‚nicht-deutsch‘ kategorisierten Sprachen und eine Sichtbarmachung ihrer Sprecher_innen“ (ebd., S. 279) stattfinden.

Die letzte und auf gewisse Weise wichtigste Studie²⁹, die hier vorgestellt werden soll, ist jene von Pertiller (2020), die im Zuge ihrer Masterarbeit ein „awareness-raising project“ mit einer ihrer Klassen und somit eine Aktionsforschung in ihrem eigenen Unterricht durchführte. Dafür hielt sie zehn halb-strukturierte und „paired“ Interviews mit 11- bis 13-jährigen, mehrsprachigen Schüler*innen einer Wiener Mittelschule. Die Interviews wurden nach Pertillers „Aktion“ bzw. Intervention geführt, um gewissermaßen den Unterrichtsertrag zu überprüfen. Ziel dabei war es einerseits, Aufmerksamkeit für Mehrsprachigkeit in der Klasse und der Schule zu erhöhen und andererseits, den monolingualen Habitus der Schule zu bekämpfen („counteract the monolingual habitus“, Pertiller, 2020, S. 74). Zudem sollten

mehrsprachige Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, ihre sprachliche Identität zu entwickeln und auf der Metaebene über Sprachenvielfalt denken und reden zu lernen (vgl. ebd., S.111).

Pertiller kam in ihrer Studie zu folgenden Ergebnissen: Weder Mehrsprachigkeit generell noch ihre jeweiligen Erstsprachen (neben Deutsch) werden laut Schüler*innen als Teil der Schule gesehen, sie würden selten thematisiert, dadurch wenig präsent sein und dementsprechend auch fast nie in der Schule verwendet werden. So erfährt man auch hier über die (Il-)Legitimität und Intelligibilität unterschiedlicher Erstsprachen. Die Erstsprachen der Schüler*innen würden wenn dann nur für einmalige Dolmetsch-Einsätze oder auf die Frage nach ihrer Herkunft (vgl. ebd., S.105) gefragt sein. Pertiller schlussfolgert hinsichtlich der Aussage, dass die Schüler*innen ihre Erstsprachen in der Schule nicht brauchten, dass sie die Monolingualität der Schule bereits „internalisiert“ hätten (vgl. ebd., S. 106). Auf die Frage nach dem idealen Sprachlernangebot in der Schule und diesbezügliche Wünsche nannten die interviewten Schüler*innen fast ausschließlich „socially prestigious languages“ (ebd., S. 107), aber kaum ihre Erstsprachen. Deutsch und Englisch seien ihnen, wie auch den Schüler*innen der Studie von Wöhrer et al. (2017), am wichtigsten (vgl. Pertiller, 2020, S. 112): „[...] they have accepted the fact that their L1 is something they only need at home and that it does not have any relevance at school or in society“ (ebd., S. 107). Pertiller schließt ihre Studie mit folgende Beobachtung:

[A]bilities of students whose L1 is not German are still measured against a native-like standard, which inevitably leads to students achieving worse results than native speakers [...]. Thus, it should be acknowledged that their L2 skills cannot and should not be measured against a native-like standard [...] In order to tackle this issue, the number of L1 lessons should be greatly increased, the L2 German should be taught as a second language and not as an L1, and parents should be educated on the benefits of L1 proficiency“ (ebd., S.114).

In diesem Kapitel wurde versucht, einen Überblick über die (Aktions-)Forschungen der letzten Jahrzehnte zum Thema Mehrsprachigkeit als schulische Bereicherung und Herausforderung zu geben. Ferner wurden Forschungsdesigns vorgestellt, die Autor*innen und Forscher*innen in diesem Kontext als methodisch sinnvoll erachten. Das Interview als qualitative Forschungsmethode, die es ermöglicht, Spracheinstellungen und Positionierungen einzuholen, kann als beinahe durchgehende Konstante hervorgehoben werden (zur „Tradition“ des Forschungsfelds siehe auch Schramm, 2016, S. 379). Inhaltlich kamen die ausgewählten Studien zu ähnlichen Ergebnissen: Die fixe Idee des einsprachigen Ideals des *Native Speaker*

verdrängt die Möglichkeit imperfekter, aber nicht minder wertvoller, sprachlicher Subjekte und deren Sprech- und Handlungsmöglichkeiten. Mit meinem im folgenden Kapitel dargestellten Forschungsdesign möchte ich an diese „Vorgängerstudien“ (Schramm, 2016, S. 377) methodologisch-methodisch anknüpfen.

3 Forschungsdesign

Die im Literaturüberblick vorgestellten Studien zeigen, dass sich im Forschungsfeld Spracheinstellung und Positionierungen zu (Mehr-)Sprachigkeit Designs mit Interviews etabliert haben. Außerdem bietet sich die Aktionsforschung für mich als Lehrerin mit Blick auf meinen Unterricht an. Nachdem das Konzept der Aktionsforschung bisher nur erwähnt wurde, soll es im folgenden Kapitel 3.1, auch hinsichtlich seiner Potenziale und Grenzen, analysiert werden. Im Anschluss werden konkrete Unterrichtsinhalte und -methoden der vergangenen Schuljahre in Form eines Exkurses zusammengefasst, um Leser*innen Einblicke in die Unterrichtspraxis zu geben, auf die sich Schüler*innen auch in den Interviews beziehen. In Kapitel 3.2 möchte ich die Wahl des Erhebungsinstruments, des Interviews, sowie dessen Typus reflektieren und begründen, wieso es sich zum Erheben der von mir benötigten Daten und zur Beantwortung meiner Forschungsfrage eignet. Gleichzeitig gehe ich dabei auch auf die für mein Forschungsdesign adäquaten Gütekriterien ein. Danach stelle ich Art, Struktur und Aufbau meines Interview-Leitfadens vor und möchte meine Gedanken zu dessen Pilotierung nachvollziehbar machen.

In Kapitel 3.3 stelle ich das Sampling meiner Studie, die zuvor dafür erstellen Auswahlkriterien sowie den Schulkontext vor, nach welchem die Datenerhebung erfolgt. Datenaufbereitung und -zusammenfassung dokumentiere ich in Kapitel 3.4.

Da ein iterativ-zirkulärer Forschungsprozess sowohl typisch für die Aktionsforschung als auch für qualitative Forschungsmethoden generell ist, begleiten im Forschungsprozess anfallende Fragen der Forschungsethik jeden einzelnen Schritt bzw. jede einzelne Forschungsentscheidung und sind aus diesem Grund immer wieder im Text eingeflochten, anstatt in einem Kapitel zusammengefasst zu werden.

3.1 Aktionsforschung als Forschungshaltung und Feldzugang

Wie bereits im Kapitel 2.3 zu Aktionsforschung im Schulkontext erwähnt, liegt es für mich als Lehrerin nahe, meinen eigenen Unterricht bzw. „meine“ Schule und Schüler*innen als Forschungsfeld zu betrachten, um meine Studien- und Forschungskennntnisse mit praktischen Kompetenzen verbinden zu können (vgl. Caspari, 2016, S. 73), ganz nach dem Grundsatz „aus der Praxis, für die Praxis“ (Feldmeier, 2014, S. 257)³⁰ oder nach Burns (2009): „[...] a teacher becomes an ‘investigator’ or ‘explorer’ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it“ (Burns, 2009, S. 2).

Hinter Aktionsforschung steckt das immerwährende Bedürfnis, den eigenen Unterricht – vor allem im Sinne der Schüler*innen – zu verbessern³¹, nachdem ich nicht nur „Anwender[in; Anm. LS] von Hochschulwissen und [...] Ausführer[in; Anm. LS] curricularer Vorgaben“ (Weskamp, 2007, S. 122) bin. Die Aktionsforschung selbst fungiert somit als Akt oder eben „Aktion“ meiner Professionalisierung als forschende Lehrerin durch Forschungsanwendung (vgl. Aktionsforschung als „Emanzipation aus der inferioren Stellung“, ebd., S. 122) und ermöglicht mir wertvolle Einsichten, die wiederum in meine Unterrichtskonzeption einfließen³². So wird nachvollziehbar, inwiefern nicht nur der Forschungsprozess, sondern auch Aktionsforschungen zyklisch funktionieren, da die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie schlussendlich mich als Lehrerin beeinflussen werden: „Die Lehrkräfte entwickeln im Forschungsprozess ein anderes Selbstbild, erhalten einen anderen Einblick in ihren eigenen Unterricht und werden auf diese Weise professioneller“ (Feldmeier, 2014, S. 258). Weskamp (2007) erklärt die konstitutive Rolle von Lehrpersonen in Aktionsforschung so: „Veränderung von Vorstellungen zum Lernen und Lehren braucht [...] nicht nur Überzeugungskraft von außen, sondern auch die aktive Partizipation der Beteiligten“

30 Caspari (2016) machte eine dazu passende Beobachtung von Studien nach dem Ansatz der Aktionsforschung: „Auffällig ist, dass alle aufgeführten Arbeiten entweder von universitären Wissenschaftler/innen begleitet wurden oder das Aktionsforschungsprojekt Gegenstand der eigenen Qualifikationsschrift war. Insbesondere für Nachwuchswissenschaftler/-innen, die parallel als Fremdsprachenlehrkräfte tätig sind, scheint es sich um ein attraktives Forschungsdesign zu handeln, mit dem sie die beiden beruflichen Felder verbinden können“ (ebd., S. 73)

31 Ich sehe absichtlich von der Formulierung einer „Optimierung“ ab, da der Begriff m. E. Vorstellungen der kapitalistischen Kompetenzorientierung und Vermarktbarkeit von Schüler*innen evoziert. Diese Haltung spiegelt sich auch im grundsätzlich demokratischen Charakter von Aktionsforschung wider: „[I]t invests the ownership for changes in curriculum practice in the teachers and learners who conduct the research and is therefore empowering“ (Burns, 2009, S. 10).

32 Wöhrer et al. (2017) beschreiben das Iterativ-Zyklische dieses Forschungsansatzes wie folgt: „Das Nachdenken führt zu einer Forschungsfrage, für die Antwortmöglichkeiten gesucht werden. Um zu Antworten kommen zu können, benötigen wir Daten, die gesammelt und reflektiert bzw. analysiert werden. Das bringt neue Handlungsmöglichkeiten mit neuen Problemen und Schwierigkeiten und der Zyklus kann von vorne beginnen“ (ebd., S. 29).

(Weskamp, 2007, S. 123), was mein Involviertsein im Forschungsprozess in Form der Aktionsforschung legitimiert.

Gründe, im didaktischen Kontext etwas verbessern zu wollen, gibt es viele. Burns (2009) nennt beispielsweise elf breit angelegte Forschungsfelder, die Anlässe für Aktionsforschung geben können: das Steigern von Schüler*innenautonomie, das Integrieren bestimmter sprachlicher Fertigkeiten, das Fokussieren auf bestimmte sprachliche Phänomene, das Verstehen von Schüler*innenmotiven, das (Weiter-)Entwickeln von Schreibkompetenz, das Fördern von Gruppenarbeit, das Fördern von Kommunikation in der Klasse, das Ausprobieren neuer Unterrichtsmethoden oder -materialien, das Ausprobieren neuer Erhebungs-, Beurteilungs- oder Bewertungswerkzeuge, das Einbeziehen und Integrieren neuer Technologien oder digitaler Werkzeuge oder die Unterstützung von Schüler*innen beim Erlernen individueller Lernstrategien (vgl. Burns, 2009, S. 24). Ins Blickfeld meiner Forschung nehme ich das Kollidieren mehrerer Beobachtungen: die Tatsache der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen, jene des monolingualen Habitus der Schule und die in den oben dargestellten Studien erworbene Einsicht, dass dieser auch von Schüler*innen als Norm akzeptiert, idealisiert und (re-)konstruiert wird. Burns (2009) beschreibt meine widersprüchliche Beobachtung im Schulalltag wie folgt: „[W]e often see gaps between what is actually happening in our teaching situation and what we would ideally like to see“ (ebd., S. 2). So wäre es aus meiner Sicht wünschenswert, wenn Schüler*innen im Schulkontext – im Gegensatz zu den genannten Beobachtungen und Studienergebnissen – selbstbewusste, mehrsprachige Identitäten hätten bzw. haben könnten. Allerdings handelt es sich bei den erwähnten Studien um Fallbeispiele, und auch meine Arbeit wird nur ausgewählte Einzelfälle untersuchen; dennoch möchte ich herausfinden, ob und inwiefern mein eigener Unterricht die Sicht, Einstellungen und Meinungen der Schüler*innen in drei Jahren Unterricht beeinflussen konnte³³.

Meine Studie zielt also darauf ab, zu erfahren, ob die „Aktion“ oder Intervention meines Unterrichts subjektive Theorien von Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit „beeinflussen“ konnte und erfüllt somit auch eine Rückmeldungsfunktion für mich, um im weiteren Sinne die eigene, emische Perspektive sowie im Speziellen mein Verständnis von Unterricht adaptieren zu können. Im Mittelpunkt der „Aktion“ steht folglich nicht, wie bei Wöhrer et al. (2017, S.

³³ Einen kurzen Überblick über die in diesen Jahren eingesetzten Methoden und Inhalte der mehrsprachigkeitssensiblen Vermittlungskonzepte möchte ich in Form eines Exkurses im Anschluss geben.

28) die Lösung eines Problems, sondern das Erheben des Ausprägungsgrads oder Effekts der Aktion selbst. Als tatsächliches Problem oder Dilemma würde ich die paradoxen Anforderungen an Lehrer*innen ansehen, als gleichzeitige Förder*innen sowohl der Bildungssprache Deutsch als auch von Mehrsprachigkeit zu fungieren. Dieses Problem ist Ausgangssituation und Motiv für die vorliegende Arbeit.

Um meinem Forschungsinteresse nachzugehen, greife ich auf Forschungsmethoden qualitativer Forschung zurück, da der Aktionsforschung „eigene Forschungsmethoden [fehlen], mit denen ihre Stellung als eigenständiges Paradigma gestützt werden könnte“ (Feldmeier, 2014, S. 256). Ich betrachte die Aktionsforschung als forschende Haltung von Lehrpersonen und weniger als eine Forschungsmethode (vgl. Definitionen von „teacher researcher students“, Burns, 2009, S. 5 und die Gegenüberstellung Aktionsforschung vs. „applied research“ auf ebd., S. 13 f.), wobei sich die Vorgehensweisen von Aktionsforschung und qualitativ empirischer Forschung, von Burns definiert als „iterative, spiral of cycles which recur until the action researcher has achieved a satisfactory outcome“ (ebd., S. 7), ähneln.

Nach Burns (2009) basiert der typische Prozess von Aktionsforschung auf den folgenden vier Etappen (vgl. auch Abbildung 1: „Der Zyklus des Forschungsprozesses“, Kemmis/McTaggart, 1988, zit. nach Burns, 2009, S. 9), die sich überlappen können und deren Reihenfolge nicht fixiert ist:

- Planung: das eigene „Problem“³⁴, Forschungsanliegen oder -interesse identifizieren
- Aktion: die Intervention, um das „Problem“ zu verändern/verbessern
- Beobachtung: das systematische Untersuchen der Auswirkungen durch Datenerfassung
- Reflexion: Datenanalyse hinsichtlich des in der Planungsphase eruierten „Problems“ und Überlegungen zur Notwendigkeit weiterer Forschungszyklen (vgl. ebd., S. 8)

³⁴ Ich setze die Anführungszeichen, um die potenzielle negative Konnotation des Begriffs abzuschwächen.

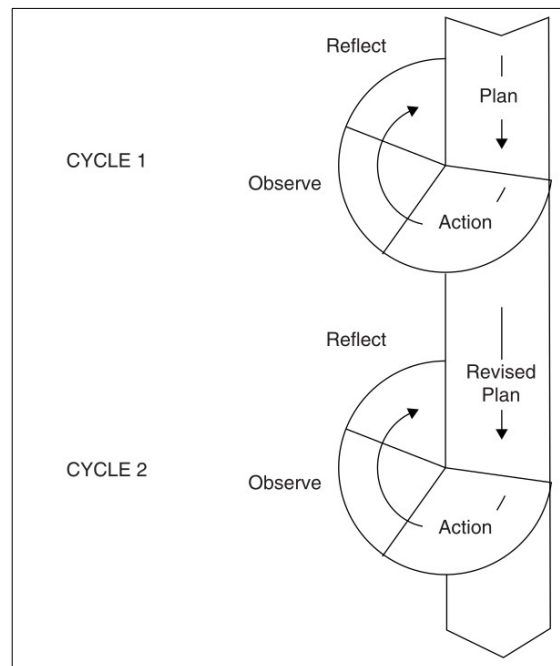


Abbildung 1: Der Zyklus des Forschungsprozesses nach Kemmis/McTaggart

Hervorstechende Alleinstellungsmerkmale und gleichzeitige Vorteile von Aktionsforschung sind neben der Praxisrelevanz (für mich als Forschende und Lehrende, auch hinsichtlich Unterrichtsqualität und Unterrichtsertrag) die „unmittelbare Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis“ und die „Aufwertung des ‚professionellen Handlungswissens‘“ (Feldmeier, 2014, S. 256). Als naheliegenden Nachteil von Aktionsforschung muss die begrenzte Verallgemeinerbarkeit betont werden: Die Forschung gewährt rein situative Einsichten, die auf andere Kontexte, Schulen, Lehrer*innen und Schüler*innen nicht übertragbar sind. Dieser Umstand ist konstitutiv für qualitativ empirische Forschung. Außerdem sind Auswahlkriterien zu beispielsweise Forschungsfrage und Präsentationssampling unzweifelhaft subjektiv beeinflusst: „[...] [T]he entire research process as well as the analysis are quite subjective, as the researcher is both participant and researcher at the same time“ (Pertiller, 2020, S. 43).

Diese klare Abgrenzung vom Gütekriterium der Objektivität der quantitativen Forschung steht für eine bestimmte (Forschungs-)Haltung, die Wöhrer et al. (2017) Aktionsforschung attestieren:

Die Wissensproduktion Partizipativer Aktionsforschung verläuft also nicht entlang des positivistischen Paradigmas, das Objektivität durch wertfreie Annäherung an einen Forschungsgegenstand, persönliche Distanziertheit und die Reproduzierbarkeit gleicher Ergebnisse unter gleichen Umständen durch andere Personen gewährleistet sieht [...]. PAR [kurz für: Partizipative Aktionsforschung; Anm. LS] folgt vielmehr einem interpretativen Paradigma, das die Reflexion der eigenen Involvierung in den Forschungsprozess sowie das Nachvollziehbar machen der ausgewählten Vorgänge und Schlüsse als Gewährleistung von Objektivität versteht. Neben dem politischen Anspruch einer Demokratisierung von Wissen wird hier also auch der epistemologische Anspruch vertreten, dass wissenschaftliches Wissen, das von einer größeren Bandbreite an Beteiligten und vor allem unter Einbezug der unmittelbar davon Betroffenen erzeugt wird, gültiger ist als Wissen, das nur von Wissenschaftler_innen allein produziert wird [...]“ (Wöhrer et al., 2017, S. 31).

Auch ich verstehe meinen Forschungsansatz so, dass meine Studienergebnisse für die „Weiterentwicklung von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Praxis“ (Caspari, 2016, S. 72) entscheidend sind. Die untersuchten Fälle können sehr wohl mittels Generalisierung beispielsweise via Fallkontrastierung (vgl. Flick, 1995, S. 256 ff.) zu (neuer) Theoriebildung überführt werden. So soll erhoben werden, ob und wie eine (längerfristige) Implementierung migrationspädagogischer Vermittlungsmethoden, die ich in einem Kapitel, der nun als kurzer Exkurs ins Forschungsdesign eingeschoben wird, im Folgenden zusammenfasse, starre, gesellschaftliche Überzeugungshaltungen und Differenzlinien (wenn auch nur annäherungsweise) durchbrechen kann.

EXKURS: Mehrsprachigkeitssensible, migrationspädagogische

Inhalte und Methoden

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über migrationspädagogische Inhalte und Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die einen verhältnismäßig großen Zeitraum des Deutschunterrichts der Schüler*innen, die als Proband*innen für die vorliegende Interviewstudie befragt werden, von der 5. bis zur 7. Schulstufe einnahmen. Durch den Exkurs soll das Ausmaß des Schwerpunkts von und somit die dadurch angebotene Möglichkeit der Sensibilisierung der Schüler*innen für Mehrsprachigkeit nachvollziehbar werden.

Das Konzept hinter mehrsprachigkeitsdidaktischer, migrationspädagogischer Inhalte und Methoden entspricht einer bestimmten Positionierung und somit einer Konzeption von Bildung und Unterricht, die diese im Kontext der Migrationsgesellschaft ansiedelt und sich zum Ziel setzt, oftmals unreflektierte, automatisierte Reproduktion von diskriminierenden Zugehörigkeitsordnungen (Mecheril, 2016) offenzulegen, zu thematisieren und zu dekonstruieren.

Die Auseinandersetzung mit den Wirkungen natio-ethno-kulturell kodierter Ordnungen auf Menschen, ihre Lern- und Bildungsprozesse sowie auf diese Ordnungen bestätigende, diese aber auch verschiebende und womöglich verändernde pädagogische Praktiken, ist Anliegen der Migrationspädagogik (ebd., S. 20).

Ziel des Unterrichts war es, ähnlich den „Voraussetzungen“ der FörMig-Qualitätsmerkmale für den Unterricht (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 8), Mehrsprachigkeit aktiv in den Deutschunterricht einzubeziehen, Wertschätzung und Interesse dafür zu zeigen und zu fördern, auf vorherrschende Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen zurückzugreifen und diese zu nutzen (vgl. Neuner, 2003, S. 14) sowie bestehende (Macht-)Ordnungen, wer wie sprechen darf und dabei Gehör findet und schreiben darf und Leser*innen damit gewinnt, aufzubrechen. Grundlage der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind Schüler*innen- bzw. Lerner*innen-Orientierung sowie die Überzeugung, dass Menschen „eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit“ (ebd., S. 17) vorweisen, auf die im Sprachen- und somit auch Deutschlernen durch permanente Verknüpfungen zurückgegriffen wird.

- Sprachenportraits

Eine mittlerweile sehr bekannte und beliebte Methode, die eigene Mehrsprachigkeit bewusst zu machen und zu reflektieren, ist jene der Sprachenportraits³⁵: Mittels unterschiedlicher Farben können die „eigenen“ Sprachen in gezielt oder beliebig gewählte Körperstellen einer Ganzkörperabbildung eingezeichnet werden und dabei unterschiedlich viel „Körperraum“ einnehmen. Auf einer spielerischen Art wurden so Sprachen fast ohne Worte zu Beginn der 5. Schulstufe visualisiert, wodurch mögliche plurilinguale Identitäten sichtbar werden konnten.

- Mini-Sprachenkurse

Im Zuge der Einführung eines eigenen Lehrplans für Digitale Grundbildung wurden die Schüler*innen (auf Anregung einer Ö1-macht-Schule-Sendung³⁶) dazu angeleitet, Mini-Sprachenkurse mithilfe eines online kostenlos zur Verfügung gestellten Recorder-Tools zu erstellen. Hierfür wurde ein basaler Grundwortschatz vorgegeben (im Sinne eines Modelltextes oder Leitfadens, vgl. Qualitätsmerkmal 3, Gogolin et al., 2011, S. 20), welcher, um nicht nur Schrift, sondern auch Aussprache (kennen-)lernen zu können, von den Schüler*innen mithilfe des Tools aufgenommen werden sollte. Die Aufnahmen wurden allen anderen Schüler*innen zugänglich gemacht, konnten miteinander verglichen und untereinander kommentiert werden.

- Sprachenreferate inkl. Sprachenbaum

Ein ganzes Semester lang wurden von den Schüler*innen sogenannte Sprachenreferate gehalten, wofür ihnen sowohl Struktur, als auch Inhalte und (optional zu verwendende) Quellen vorgegeben wurden (vgl. Qualitätsmerkmal 3, ebd., S. 20). Sprachenreferate sollten Informationen über Eigenheiten bzw. Besonderheiten einer Sprache im Vergleich zum Deutschen, mögliche Stolpersteine (beispielsweise „false friends“), verwandte Sprachen (z. B. mithilfe des Sprachenbaums von Minna Sundberg³⁷), die räumliche Verbreitung und Sprecher*innenanzahl, grundlegende Informationen zur Grammatik (wie z. B. grammatikalische Kategorien wie Genus oder Kasus), ein kleiner Wortschatz für einen potentiellen Urlaub oder kurze Konversation auf der Straße, Hörproben, ein kontrastiv

35 Vgl. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/mehrsprachigkeit-eine-einfuehrung/>. Zugriff am 15.1.22.

36 Vgl. <https://oe1.orf.at/artikel/666120/Was-ist-deine-eigene-Sprache>. Zugriff am 15.1.22.

37 Vgl. <https://www.vice.com/de/article/z4wb4j/der-weltenbaum-der-nordischen-sprachen-von-minna-sundberg>. Zugriff am 15.1.21.

übersetzter Beispielsatz und einem Wiederholungsquiz am Ende enthalten. Immer wieder wurde der Sprachenbaum der indoeuropäischen Sprachen von Minna Sundberg für die Visualisierung der Verwandtschaftsverhältnisse herangezogen und schließlich, spätestens beim Referat über Vietnamesisch, als unzureichend angesehen. Am Ende eines jeden Referats gaben alle Schüler*innen nach einem vorgegebenen Schema konstruktive Rückmeldungen und bewerteten das Referat (vgl. Qualitätsmerkmal 6, Gogolin et al., 2011, S. 25).

- Kontrastive Grammatik

Nicht erst durch die Sprachenreferate wurde sprachenübergreifend kontrastiv gearbeitet (vgl. Qualitätsmerkmal 4, ebd., S. 22). Im Zuge von Unterrichtseinheiten über Satz- und Valenzgrammatik wurden ganze Sätze in alle Sprachen der Klassen übersetzt und beispielsweise die Position der Subjekte oder Prädikate visualisiert. Weiters wurde zwei- bzw. mehrsprachige Lyrik aus einer Trio-Ausgabe von 2009³⁸ für Untersuchungen syntaktischer Kategorien herangezogen.

- „Ich verstehe nur Bahnhof“-Karten und -Übersetzungen

Mithilfe des Unterrichtsmaterials von BIMM (Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) zu Sprachvergleich wurden die jeweils analogen Sprichwörter zu „Ich verstehe nur Bahnhof“ auf unterschiedliche Sprachen übersetzt und als Memory gespielt³⁹. Hierfür wurden auch mehrsprachige Hilfsmittel eingesetzt (vgl. Qualitätsmerkmal 3, ebd., S. 18).

- Falsche Freunde – kreatives Schreiben (à la Yoko Tawada, 22.1.)

Inspiziert von einem (Modell-)Textauszug aus „Sprachpolizei und Sprachpolyglotte“ von Yoko Tawada (2011), den ich im Rahmen eines Seminars über Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit bei Doris Pokitsch kennenlernte, wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, eigene assoziativ-kreative und „Nonsense-Texte“ – nach einer Reflexion über „false friends“ innerhalb des Deutschen und im Vergleich zu anderen Sprachen – zu verfassen.

38 Trio ist ein Volksschul-Magazin zu Lesen und Lernen in drei Sprachen. Die im Unterricht eingesetzten Gedichte sind online abrufbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36635362/trio-8-auf-deutsch-schule-mehrsprachig/15>, S. 5. Zugriff am 17.1.22.

39 Abrufbar unter: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/01/00station1gesamtdokument-1.pdf>. Zugriff am 15.1.22.

- Code Mixing – Grußkarten

Im Zuge des langen Abschnitts des Distance Learning während der Corona-Pandemie bekamen die Schüler*innen die Aufgabenstellung, sich selbst im „Homeoffice-Look“ zu porträtieren. Die dabei entstandenen Portraits wurden – in kooperativer Kleingruppenarbeit (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 27) – mit einem einfach zu bedienenden und online kostenlos verfügbaren Bildbearbeitungsprogramm zu Grußkarten an Lehrer*innen zusammengestellt und mit Wunschbotschaften in mehreren Sprachen (Code Mixing) versehen (vgl. Qualitätsmerkmal 4, ebd., S. 23). Die Mehrsprachigkeit der Klasse wurde so nicht nur all ihren Lehrer*innen direkt vor Augen gehalten, sondern in Form eines Postings auf der Schulhomepage auch allen anderen Schulpartner*innen gezeigt.

- Reflexion zu Beschimpfung einer Lehrperson in der L1 eines Schülers

Der eher unerfreuliche Vorfall der Beschimpfung einer Lehrperson in der Erstsprache eines Schülers gab den Anstoß dafür, situative Anlässe für Code Switching im Alltag der Schüler*innen zu reflektieren (vgl. Qualitätsmerkmal 4, ebd., S. 22, wo ebenfalls zur Auseinandersetzung mit Schimpfwörtern angeregt wird). Das Thema Code Switching konnte außerdem optional in einer Schularbeit behandelt werden.

- Interview mit Melisa Erkurt

Ebenfalls Teil einer Schularbeit war ein Interviewauszug mit Melisa Erkurt, einer mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsenen, österreichischen Journalistin, zum Thema Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit in der Schule, worüber Schüler*innen einen Bericht verfassen sollten. Für den Schlussteil des Berichts wurden Textbausteine zur Verfügung gestellt (vgl. Qualitätsmerkmal 5, ebd., S. 24).

- The Hill We Climb

Anlässlich der international mit Interesse verfolgten Angelobung von Präsident Joe Biden im Jänner 2021 trug die US-amerikanische Dichterin Amanda Gorman ihr Gedicht „The Hill We Climb“ vor. Übersetzer*innen des Gedichts wurden in Folge u.a. aufgrund von vermeintlich inkompatiblen sozialen Kategorien wie Geschlecht oder „Race“ kritisiert und ihre übersetzten Versionen in Frage gestellt. Diese Diskussion wurde zum Anlass genommen, Auszüge des

Gedichts mit Schüler*innen auf unterschiedlichen Sprachen zu lesen, einzelne Sätze selbst zu übersetzen und diese sprachlich (auch hinsichtlich rhetorischer Stilmittel) und inhaltlich miteinander zu vergleichen. Persönliche Lieblingsstellen wurden von Schüler*innen ausgewählt und in mehreren Sprachen vor der Klasse auswendig vorgetragen.

Vor dem Hintergrund dieses mehrjährigen Schwerpunkts auf Mehrsprachigkeit soll nun der Frage nach der geeigneten Interviewform zur Erhebung der Auswirkungen dieses Schwerpunkts nachgegangen werden, um anschließend einen entsprechenden Interview-Leitfaden gestalten zu können.

3.2 Interviewform und Leitfaden

Im Zuge der Entwicklung des Forschungsdesigns stehen Entscheidungen an, die die Art und die Qualität der zu erhebenden Daten beeinflussen, denn „mögliche Ergebnisse [werden] stark von der jeweils gewählten Interviewform vorstrukturiert“ (Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 110), also von Forschungstraditionen der jeweiligen Forschungsrichtung, vom Grad der Strukturiertheit und von der unterschiedlich zugeteilten, aber immer asymmetrischen Rollenverteilung zwischen der interviewenden und der interviewten Person (vgl. ebd., S. 110). Abgesehen davon sollten sich Forscher*innen, so Helfferich (2014), noch vor der Datenerhebung bewusst werden, dass erhobene Daten per se als „Text-im-spezifischen-Entstehungskontext“ zu verstehen seien und einem „Abbild der Interviewten-Interviewenden-Interaktion“ entsprechen. Eine vermeintliche „Authentizitätserwartung“ (Helfferich, 2014, S. 562) müsse von Forscher*innen reflektiert und schließlich abgelegt werden; „einen authentischen Text gibt es nicht“ (ebd., S. 561) und somit auch keine authentische oder „alltägliche“ Gesprächssituation im Rahmen eines Interviews.

Was sehr wohl gezielt gesteuert und beeinflusst werden kann, ist die Suche nach der geeigneten „Passung von Forschungsgegenstand und methodischem Vorgehen“ (Helfferich, 2011, S. 26), also in meinem Fall die Suche danach, welcher Interviewtypus sich für das Erheben von subjektiven Theorien und Positionierungen von Schüler*innen eignet (vgl. auch Riemer, 2016, S. 165); gleichzeitig muss diese Entscheidung auf der Basis einer unübersichtlichen, uneinheitlichen und auf unterschiedliche Unterscheidungsmerkmale und

Kriterien bezogene Systematik an Interviewformen getroffen werden (vgl. Helfferich, 2011, S. 35).

Eine klare Abgrenzung ist zu quantitativen Forschungsmethoden möglich: Während zum Beispiel die Frage nach Erstsprachen oder nach der Häufigkeit ihrer Nutzung im Alltag auch in einem schriftlichen Fragebogen oder einer vollstrukturierten, standardisierten mündlichen Befragung beantwortet werden könnte, kann das Forschungsinteresse, nämlich Fragen nach Einstellungen und Meinungen von Schüler*innen, nur über qualitative, mündliche Befragungen zugänglich gemacht und bearbeitet werden: „[I]n relativ offener Gestaltung der Interviewsituation [kommen] Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick, 1995, S. 94). Zudem möchte ich anmerken, dass die Schüler*innen meiner Stichprobe im (Deutsch-)Unterricht bisher oft die Möglichkeit hatten, sich über Anwesenheit unterschiedlicher Sprachen und die jeweiligen Sprachnutzungsbedingungen und -häufigkeiten mitzuteilen und darüber nachzudenken.

Da ferner davon auszugehen ist, dass die Wahrscheinlichkeit eines flüssigen Erzählens, wie es beispielsweise bei sehr offenen Interviewformen wie dem narrativen Interview angestrebt wird, bei Schüler*innen im Alter von 13 bis 14 Jahren eher klein ist, habe ich mich zunächst an Interviewtypen mit mehr Rahmen und Struktur orientiert³⁹. Gleichzeitig muss die gewählte Interviewform der interviewten Person ausreichend Zeit und Raum zur Verfügung stellen, ihre Gedanken entwickeln und verbalisieren zu können, ohne, dass ich als Interviewende die von mir „angenommene Normalität [...] auf die Erzählperson“ übertrage (Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 110). Riemer (2016) weist darauf hin, wie wichtig es sei, dass Interviewte „in möglichst natürlich gehaltenen Gesprächen zur ausführlichen Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens angeregt werden. Widersprüchlichkeit, Vagheit und auch Nicht-Wissen können in den Antworten zum Ausdruck gebracht werden“ (Riemer, 2016, S. 162).

Ein narratives Interview würde folglich den tiefsten Einblick in subjektive Theorien und Positionierungen geben; laut Daase/Hinrichs/Settinieri (2014) müssten die Interviewten den Forschungsgegenstand jedoch bewusst wahrgenommen, erlebt und „erleidet“ haben, um (flüssig) darüber sprechen zu können (vgl. ebd., S. 112), was hinsichtlich des Bewusstseinsgrads über Mehrsprachigkeit bei Schüler*innen nicht die gewünschten Ergebnisse bringen könnte.

Eine weitere Möglichkeit, die speziell in Zusammenhang mit Aktionsforschung empfohlen wird, wäre das diskursive Interview, das sich dadurch auszeichnet, dass „entwickelte Deutungen [...] in einem weiteren Gespräch den Befragten vorgelegt [werden]“ (Helfferich, 2011, S. 37). Nachdem die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit im Sinne der Aktionsforschung aber ohnehin in meinen zukünftigen Unterricht einfließen und die sukzessive Befragung im diskursiven Interview an die Struktur-Lege-Technik des semi-strukturierten Interviews erinnert, wird diese Interviewform ebenfalls ausgewählt.

Auch in den im Literaturüberblick vorgestellten Studien des Forschungsbereichs wird vorwiegend mit entweder semi-strukturierten oder problemzentrierten Interviews gearbeitet. Um das geeignetere Erhebungsinstrument auswählen und diese Wahl nachvollziehbar zu machen, möchte ich die beiden, in die engere Auswahl gekommenen Interviewtypen kurz einander gegenüberstellen.

Semi-strukturiertes vs. problemzentriertes Interview

Während das semi-strukturierte oder halb-standardisierte Interview relativ flexibel auf einen Pool an möglichen Fragen des Leitfadens zurückgreift, je nach Interviewsituation und Redefluss spontan ausgewählte Fragen auslöst oder deren Reihenfolge beliebig ändert (was Riemer, 2014, als „Kunst“ bezeichnet, vgl. ebd., S. 163) und anschließend (optional) mithilfe der Struktur-Lege-Technik eine gemeinsame Visualisierung von Aussagen oder Argumenten, deren logische Anordnung von interviewenden und interviewten Person und somit das Validieren der Daten anstrebt (vgl. Flick, 1995, S.102), versteht sich das problemzentrierte Interview als gemeinsam-aufdeckendes, dialogisches Gespräch, das sich aus einer Kombination von erzählgenerierenden und spontanen Nachfragen oder Verständnisfragen zusammensetzt. Zuvor wird als Bestandteil des problemzentrierten Interviews ein Kurzfragebogen an die Proband*innen ausgeteilt, um allgemeine biografische bzw. demografische Daten einzuholen, anstatt sie im Interview abfragen zu müssen. Die letztgenannte Interviewform eignet sich für die Untersuchung von „Sozialisationsprozessen“ (Flick, 1995, S. 108) und von „gesellschaftlich oder biographisch relevante[n] Probleme[n]“ (Daase/Hinrichs/Settinieri, 2014, S. 112); im Bezug auf Mehrsprachigkeit und den ihr fehlenden gesellschaftlichen bzw. schulischen Einbezug könnte man sehr wohl von einem gesellschaftlichen Problem, jedoch nicht automatisch von einem biografischen, also von einem

für die Schüler*innen relevanten Problem sprechen, weswegen das Konzept des problemzentrierten Interviews nicht ganz passend für meine Zielgruppe erscheint.

Beide Interviewtypen oder -techniken ermöglichen eine Rekonstruktion subjektiver Theorien als „explizit verfügbare Annahmen, die der Interviewpartner spontan auf offene Fragen äußern kann, und implizite Annahmen, für deren Artikulation er durch methodische Hilfen unterstützt werden sollte“ (Flick, 1995, S. 99). Während am Konzept des problemzentrierten Interviews kritisiert wird, dass es ohnehin keine Interviews ohne fokussiertes Problem gäbe, scheint die Vergleichbarkeit verschiedener semi-strukturierter Interviews durch die je individuelle Struktur-Lege-Technik eingeschränkt zu sein (vgl. ebd., S. 105)⁴⁰ und es bestehe zudem während des Interviews die Gefahr eines reinen Elizitierens als Reaktion oder Echo auf zu viele Fragen (vgl. Riemer, 2016, S. 163; Helfferich, 2014, S. 566). Jedoch verträge, laut Helfferich (2011) „[d]ie Erhebung von subjektiven Konzepten, subjektiven Theorien, Deutungsmustern, Orientierungen, Positionierungen [...] eine gewisse Strukturierung“ (Helfferich, 2011, S. 38), was hinsichtlich meines Untersuchungsgegenstands für das semi-strukturierte Interview spricht.

Natürlich beeinflusste auch die Wahl und Zusammensetzung der Stichprobe, in meinem Fall jugendliche Schüler*innen, die Entscheidung der Interviewform des semi-strukturierten Interviews: „Respondents’ age and the degree of standardization are crucial for the applicability of interview methods“ (Vogl, 2015, S. 321). Nachdem subjektive Theorien und Positionierungen erhoben werden, die den Schüler*innen vielleicht bis zum Zeitpunkt des Interviews nicht wirklich bewusst sind, ist eine gewisse Offenheit, die die Halbstrukturierung aufweist, unverzichtbar. Vogl (2015) betont in ihrer Studie über geeignete Interviewführung mit Kindern ebenfalls, wie wichtig das Zugestehen von (Rede-)Raum und Zeit sowie die Möglichkeit des Nachfragens für die interviewenden Person sind:

The outstanding strength of this qualitative approach is the access to meanings and processes that would be hidden in a standardized interview. Responses are embedded in context; in case of uncertainties, ambiguity, or contradictions, probing is allowed and desirable. Respondents get the opportunity to develop their own thoughts and thereby allow for insights into their cognitive processes and skills (ebd., S. 333).

40 Helfferich (2014) hingegen meint, dass die Vergleichbarkeit semi-strukturierter Interviews sehr wohl durch die vorgegebene Relevanz bestimmter Themen über gezieltes Fragen gegeben sei: „Die Befragten äußern sich auch dann, wenn der Fokus für sie selbst nicht relevant ist und sie bei einer ganz offenen Erzählaufforderung das Thema nicht von sich aus angesprochen hätten“ (Helfferich, 2014, S. 566).

Nachdem Jugendliche interviewt werden, müssen Leitfaden-Fragen entsprechend formuliert werden. Bei der Vorbereitung des Leitfadens traten nicht nur Fragen zu Wortwahl, sondern immer wieder auch Unklarheiten bezüglich sinnvoller Anzahl und Anordnung der Fragen auf. Aus diesem Grund wurden die Interviewfragen im Anschluss an die Sichtung der Interview-Leitfäden von Bjegač (2020) und Pertiller (2020) nach dem SPSS-Prinzip nach Helfferich (2011, Seite 182 ff.) zunächst in einem Brainstorming generiert („Sammeln“), anschließend auf Widersprüche kontrolliert, die Anzahl der Fragen reduziert („Prüfen“) und schließlich gebündelt („Sortieren und Subsummieren“)⁴¹.

Ich möchte hier den Aufbau des Leitfadens kurz zusammenfassen.

Interview-Leitfaden

Der erzählgenerierenden Gesprächseröffnung oder Warm-Up-Phase, also der allgemeinen Frage zur eigenen (lebensweltlichen) Beziehung zu Sprachen⁴², folgen vier Fragenmodi (vgl. Vogl, 2015, S. 322)⁴³: Der erste Modus zielt auf ganz allgemeine Assoziationen bzw. (Spracheinstellungs-)Äußerungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit ab. Erst mit der zweiten Frage im Modus der Projektion wird die Schule als mehrsprachiger Ort fokussiert, indem Schüler*innen anhand von zwei Fallbeispielen in Form von Interviewauszügen aus der Studie von Bjegač/Pokitsch (2019) und Bjegač (2020) einen (Sprech-)Impuls bekommen. Im ersten Interviewzitat berichtet eine jugendliche Schülerin (in einem Gruppengespräch aus Bjegač/Pokitsch) darüber, dass ihr ihre Erstsprachen zwar prinzipiell am wichtigsten, die deutsche Sprache dessen ungeachtet aber ihrer Meinung nach einzig und allein für Bildung, Zukunft, „Betrieb“ und Studium ausschlaggebend sei. Im zweiten Interviewausschnitt (aus einem Interview von Bjegač) wird von einem Probanden erwähnt, dass die eigene Erstsprache (hier: Italienisch) ausschließlich in der Pause gesprochen wird, also von ihm aus dem schulischen Unterricht in der Klasse aktiv herausgehalten wird. An dieser Stelle kann sowohl auf die Verknüpfung von Sprache(n) und Räumlichkeiten, als auch auf Relevanz und

41 Die ersten Fassung wurde in einer weiteren Überarbeitung außerdem noch um zwei Redeimpulse zum Thema ergänzt: einerseits, um einen authentischen Gesprächsanlass und den Schüler*innen gleich zu Beginn des Interviews die Möglichkeit zu geben; und andererseits, um sich, bei vielleicht ausgebildeter anti-diskriminatorischer Haltung gegenüber Sprachen und Sensibilität für Sprachengleichberechtigung und Sprachenrechte, kritisch zu positionieren.

42 Die genaue Formulierung der Einstiegsfrage lautet: „Erzähl mal ein bisschen über dich und Sprachen. Welche Sprachen sprichst du, welche magst du und so?“.

43 Vogl (2015) begründet die Wahl unterschiedlicher Fragenmodi mit deren unterschiedlichen Aufforderungscharakter: „The interview schedule was structured using different task complexes that required specific response structures [...]. The main goal was to get the child involved and ‚work‘ on the tasks as independently as possible from the interviewer“ (ebd., S. 322).

Repräsentation von und somit folglich die Hierarchie zwischen Sprachen im Schulkontext bzw. auf Unterschiede in der Nutzung, Intelligibilität und Legitimität eingegangen werden. Die Idee, meinen Interview-Partner*innen das originale Interview-Transkript vorzulegen, wurde verworfen, um Rezeptionsprobleme der Schüler*innen beim Dechiffrieren des Transkripts als wenig geläufige Textsorte vorzubeugen und die inhaltliche Erfassbarkeit der Aussagen zu vereinfachen. Stattdessen wurden die Aussagen so wortgetreu wie möglich in vollständigen Sätzen formuliert bzw. in Schriftsprache verfasst und im Sinne einer altersgemäßen Präsentation mithilfe einer Comic-Abbildung mit Sprechblasen (siehe Abbildung 2) veranschaulicht.

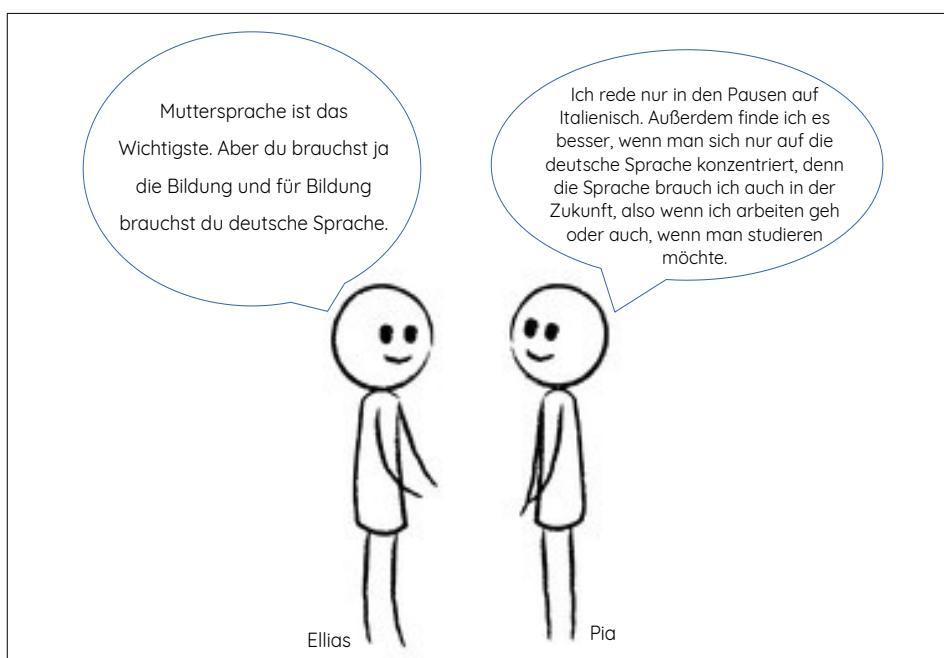


Abbildung 2: Authentische Sprechansätze aus Interview-Transkripten von Bjegač/Pokitsch (2019) und Bjegač (2020)

Diese (Rede-)Impulse (aus den Interviewstudien von Bjegač und Pokitsch, 2019) sollen meinen Interviewpartner*innen beispielhaft vor Augen führen, wie ein Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulkontext aus Schüler*innensicht aussehen kann, und vor allem ein lautes Reflektieren darüber anregen. Meine Interviewpartner*innen sollen zu den Aussagen von Jugendlichen aus anderen Schulen Stellung nehmen und ihre Meinung zur Bevorzugung des Deutschen im Bildungskontext sowie die Rolle und mögliche Verwendung anderer Erstsprachen im Raum Schule begründen.

Nach dieser Projektion des Themas auf einen anderen, unbekannten Kontext wird die Aufmerksamkeit der Schüler*innen durch weitere erzählgenerierende Fragen zum eigenen Erleben im eigenen Schulkontext gelenkt. Diese Phase entspricht dem Modus der Narration oder Erzählung und sollte, so meine Annahme, von Seiten der Schüler*innen nicht als „Erzählrolle, die sie nicht ausfüllen können“ (Helfferich, 2014, S. 565) wahrgenommen werden, da sie aufgrund meiner Schwerpunktsetzung auf mehrsprachigkeitspädagogische Vermittlungsmethoden im Unterricht der letzten Jahre eine gewisse Sensibilität dafür ausgebildet haben können. Das Evozieren von Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen können als mögliche Auswirkungen meines Unterrichts gesehen werden, wobei weder von direkter Rückführbarkeit und noch von sicherer Korrelation ausgegangen werden kann, da es an Vergleichsgrößen aus einer potenziellen Vorerhebung fehlt. Dennoch können Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen durch den Unterricht beeinflusst, ein Bewusstsein und eine Wahrnehmung von sprachlicher (Un-)Gleichberechtigung geschärft und das Interesse für und ein Bedürfnis nach Mehrsprachigkeit geweckt worden sein. Mein Forschungsvorhaben zielt demnach ausschließlich auf die Erhebung des Status quo von (spontanen) Spracheinstellungsäußerungen und (grundlegenden) Positionierungen ab, um herauszufinden, ob Schüler*innen – so träumen Bjegač und Pokitsch (2019) im Ausblick ihres Aufsatzes – schulische monolinguale Praktiken bereits offenlegen und durch das Nutzen des eigenen „sprachliche[n] Repertoire[s]“ (ebd., S. 239) in der Schule aufzubrechen versuchen. Zum Abschluss werden zwei „sensitive questions“, also sensible Fragen zu den ersten drei Schuljahren einerseits und andererseits zu Veränderungs- oder Verbesserungsvorschlägen für die Zukunft gestellt. Ich bezeichne sie deswegen als sensibel, da das Verhältnis zwischen mir als ihre (ehemalige) Lehrerin und ihnen als meine (ehemaligen) Schüler*innen ihr Antwortverhalten beeinflusst. Neben den Vorteilen meiner Forschung, dass der Feldzugang für mich einfach zu organisieren ist, die Schüler*innen mich als interviewende Person kennen und dass das Adaptieren der „Fragen auf die in der Befragtengruppe üblichen Formen der Reflexions-, Kommunikations- und Verbalisierungskulturen und -kompetenzen“ (Helfferich, 2014, S. 564) dadurch leichter möglich ist, ergeben sich durch die bereits existierende (Macht-)Beziehung potenzielle negative Einflussfaktoren. Umso wichtiger ist es m. E., meine Doppelrolle und Position als Lehrerin und Forschende zu reflektieren und in weiterer Folge auch die jeweiligen „Zuschreibungen“ (Hermanns, 2013, S. 363) oder „Filter“ im

Antwortverhalten der Schüler*innen im Interview mir gegenüber als solche wahrzunehmen: „Eine wesentliche Kompetenz des Interviewers besteht darin, *Rollen zu verstehen*, zu erfassen ,als wer‘ er selbst gesehen wird, ,als wer‘ sein Gegenüber handelt und spricht“ (ebd., S. 364; Vorhebung i.O.). Ich gehe davon aus, dass ich als Interviewerin ebenso diese Kompetenz vorweisen sollte. Erkenntnisreich für mich sind also auch jene Antworten oder Feststellungen von Schüler*innen, die in einem vielleicht kurzen Moment des unbewussten Ablegens unserer ursprünglichen Rollen bzw. unserer Beziehung geäußert werden. In ihnen könnte man beispielsweise auf (aus Schüler*innensicht) kritische Punkte oder Anmerkungen zu meinem Unterricht treffen. Die „Haltung absichtlicher Naivität“ (ebd., S. 364) und gespielten Unwissens sowie die Schaffung einer entspannten Atmosphäre, ehrlichem Interesse am Gesagtem bzw. am Gegenüber und Offenheit können zu solchen Momenten, also zum Evozieren von Kritik und negativen Rückmeldungen mir gegenüber, führen. Als Interviewerin muss ich mit womöglich schmerzlichen Situationen rechnen und durch diese Erwartungshaltung versuchen, einen nicht zielführenden Verzicht auf Nachfragen, um mich selbst als Interviewende zu schonen (vgl. ebd., S. 367), vorzubeugen.

Was ebenfalls die umsichtige Vorbereitung des Interviews betrifft, ist die Frage danach, wie gewährleistet werden kann, dass Interviewte sich nicht als ausgebeutete Datenquellen behandelt fühlen. Ziel wäre es, Interviewpartner*innen zu vermitteln, gleichberechtigte, gleichwertige Individuen zu sein, die nicht nur für die Wissenschaft wertvolle Einsichten liefern, sondern auch durch das Interview Einsichten oder Erkenntnisse über sich selbst gewinnen können. Diese Gefahr, dass Interviewte bzw. Beforschte im Sinne des einseitigen Eigennutz instrumentalisiert werden oder sich ausgenutzt fühlen könnten, bezeichnet Hermanns (2013) als „Gefühl des Ausbeutens“ (ebd., S. 366) und betont, dass dieses Bewusstsein darüber auf der anderen Seite wiederum zu einer Schonhaltung der forschenden Person und in weiterer Folge zu fehlerhaften Daten führen kann. Neben der Möglichkeit, sich im Idealfall das Gehör einer aktiv zuhörenden, interessierten und empathischen Lehrerin verschaffen zu können, habe ich den Schüler*innen, die sich für die Interviewteilnahme freiwillig bereit erklären, zum Dank, als Wertschätzung und Anerkennung ihrer Kooperation deswegen im Anschluss an die Interviews kleine Geschenke gemacht.

3.3 Sampling: Beschreibung von Proband*innen und Schulkontext

Zielgruppe für meine Interviews und somit potenzielle Interview-Partner*innen sind meine (ehemaligen) Schüler*innen, die ich zwischen einem Jahr und drei Jahren (5.-7. Schulstufe) in Deutsch unterrichtet habe. Um aus einem größeren Pool aus Schüler*innen schöpfen zu können, habe ich das ursprüngliche Auswahlkriterium, sie drei Jahre unterrichtet zu haben, auf ein Jahr reduziert.

Die Schüler*innen besuchen zum Zeitpunkt des Interviews die 8. Schulstufe eines Bundesrealgymnasiums am Rande von Wien und sind zwischen 13 und 15 Jahre alt. Wie bereits erwähnt, wurde bei der Auswahl auf die Differenzkategorie, Deutsch als Erst- oder Zweitsprache zu haben oder zu sprechen, verzichtet, da die Spracheinstellungsäußerungen, Positionierungen und Meinungen *aller* Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit im Fokus meiner Forschung stehen. Mit dem Verzicht auf diese kategorische Unterscheidung in der Stichprobe stelle ich mich auch in die Forschungstradition von Vorstudien wie jener von Bjegač, die diese Entscheidung so begründet:

Diese Offenheit bei der Zusammenstellung des Samples sollte zum einen dazu dienen, bei der Erhebung die größtmögliche Kontrastivität zu gewährleisten; Zum anderen sollte verhindert werden, dass die Jugendlichen vorab durch mich als Forscherin eindeutig positioniert werden (Bjegač, 2020, S. 113).

Bei der Auswertung der Interviews wird die individuelle (Sprachen-)Biografie beispielsweise im Zusammenhang mit den Sprachen der Eltern jedoch von Interesse sein.

Die Suche gestaltete sich folgendermaßen: Auf den ersten Kontaktversuch via mündlicher Information über die Klassenbetreuerin sowie schriftlichem Informationsblatt und Ausgabe der Einverständniserklärungen⁴⁴ im Dezember 2021 reagierte nur ein Schüler mit Interesse. Noch bevor ich persönlichen Kontakt mit der Klasse aufnehmen konnte, meldeten sich Anfang Jänner 2022 drei Schülerinnen bei mir selbstständig per E-Mail. Nach einem Schulbesuch Mitte Jänner 2022 und meinem Vorsprechen und „Werben“ in der Klasse meldeten sich weitere neun Schüler*innen freiwillig für die Teilnahme an einem Interview an. Eine Schülerin, die an diesem Tag krank war, gab ein paar Tage später ebenfalls den von den Erziehungsberechtigten unterzeichnete Abschnitt der Einverständniserklärung ab. Somit

⁴⁴ Alle Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten sind bei mir archiviert. Das dafür erstellte Handout ist im Anhang zu finden.

konnte mit dreizehn Schüler*innen ein Termin für das Interview vereinbart werden, der von den Schüler*innen selbst gewählt werden konnte.

Die Interviews sollten grundsätzlich in der Unterrichtszeit stattfinden, wofür mir die Klassenbetreuerin ihre Stunden anbot. Bis auf das erste (Probe-)Interview wurden so alle Gespräche während des regulären Vormittagsunterrichts geführt. Einzelne Schüler*innen kamen währenddessen zum Interview in die Schulbibliothek und schickten die jeweils nächste Person der Klasse zu mir, wenn wir fertig gesprochen hatten. Somit konnte ich die Dauer der Interviews flexibel an den Redebedarf der Schüler*innen anpassen.

Das erste (Probe-)Interview fand während des Nachmittagsunterrichts statt, um den Leitfaden (und die Sprechanlässe) zu pilotieren und dessen Brauchbarkeit und Verständlichkeit zu testen. Vor dem zweiten Erhebungszeitpunkt, an dem fünf Interviews geführt wurden, wurde die Frage nach Veränderungsvorschlägen im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule umformuliert, da sie im Probeinterview missverstanden und als Frage nach Veränderungswünsche der Schule im Allgemeinen verstanden worden war. Außerdem beschloss ich, mich in den Interviews als Fragende weniger zurückzuhalten, um so in den folgenden Interviews vielleicht besser zu tiefer liegenden Gedanken oder Positionen anregen zu können. Ich verbalisierte in den darauf folgenden Interviews die Fragen freier und unabhängig von der Formulierung im Leitfaden, um zumindest ein wenig die künstliche (Aufnahme- und Gesprächs-) Situation und den eher bildungssprachlich gefärbten Ausdruck im Forschungskontext abzuschwächen, mit dem Ziel, die Jugendlichen zum frei(er)en Sprechen zu animieren.

Auffällig bei der Gewinnung der Interview-Partner*innen war auf jeden Fall, dass beim ersten und zweiten Erhebungstermin fünf von sechs Schüler*innen Sprecher*innen mit ausschließlich Deutsch als Erstsprache waren und die sechste Schülerin bilingual (Deutsch und Ungarisch) aufgewachsen ist bzw. aufwächst, und das, obwohl mehr als die Hälfte der freiwilligen Interviewpartner*innen als lebensweltlich mehrsprachig (vgl. Definition auf S. 3) bezeichnet werden können – insgesamt sieben von dreizehn Schüler*innen. Erst beim dritten Erhebungszeitpunkt haben sich Schüler*innen, die lebensweltlich mehrsprachig sind, für Interviewtermine eingetragen. Diese Beobachtung könnte auf einen Effekt hinweisen, auf welchen auch Wöhrer et al. (2017) in ihrer partizipativen Aktionsforschung stießen: Kinder bzw. Schüler*innen, die lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen sind, tendieren dazu,

angesichts der antizipierten Herausforderung des Interviews, frei und flüssig und grundsätzlich am besten „fehlerfrei“ sprechen zu können bzw. können zu müssen, zurückhaltender zu sein (vgl. S. 34 der vorliegenden Arbeit). Im Gegensatz dazu könnte es das bereits bestehende Vertrauensverhältnis zu mir gewesen sein, dass einige von ihnen dann doch noch für den dritten Termin mobilisierte (bzw. eine mögliche Antipathie, warum sie selbst beim dritten Nachfragen kein Interesse zeigten). An dieser Stelle möchte ich dennoch kritisch anmerken, dass von vielerlei Gründen ausgegangen werden kann, warum andere Schüler*innen, also bestimmte Stimmen in meiner Erhebung a priori fehlen müssen und demnach ungehört bleiben: So fallen beispielsweise jene aus, denen es an Selbstbewusstsein und Mut fehlt oder jene, die von mir als Interviewerin aufgrund ihrer Erfahrungen mit mir als Lehrerin oder aus dem Grund, dass das Interview auf Deutsch geführt werden sollte, abgeschreckt wurden. Auch Schüler*innen, die sich grundsätzlich „nur“ als einsprachig subjektivieren und sich insofern nicht als Zielgruppe verstanden haben, konnten vielleicht nicht erreicht werden. Und könnte es Schüler*innen geben, die bis zuletzt und trotz Erläuterungen die Sinnhaftigkeit hinter den Interviews und meiner Studie nicht nachvollziehen konnten. Diese fehlenden Stimmen bilden einen für die Unterrichts-, Lehr- und Lernforschung weiteren, schwer zu beleuchtenden blinden Fleck. Allein deswegen kann die vermeintliche „Auswahl“ der Fälle nicht repräsentativ sein (vgl. Meyring, 2015, S. 20).

Ebenso wenig wurde auf eine bestimmte Verteilung hinsichtlich demografische Faktoren wie Geschlecht der Schüler*innen geachtet, da diese Differenzkategorie m. E. nicht mit der Forschungsgegenstand zusammenhängt. Jedes Interview ist als eigener Fall zu verstehen und obwohl einzelne Fälle untereinander bis zu einem gewissen Grad vergleichbar sind (mehr dazu in Kapitel 4), wird weder Anspruch auf Repräsentativität der Stichprobe noch auf jener der Ergebnisse (siehe Kapitel 5) erhoben.

In Tabelle 1 wird das gesamte Sample der Schüler*innen, die sich für die Interviews selbst Pseudonyme ausgesucht haben, dargestellt, wobei ich die vier Erhebungszeitpunkte durch die Rahmung in der Tabelle und die drei Schüler*innen, die sich im Interview explizit als einsprachig positioniert haben, durch die Färbung der Zeilen visuell voneinander absetze.

Tabelle 1: Überblick über das Sample

Pseudonym ⁴⁵	Sprachen ⁴⁶	Selbst-Positionierung als mehr- bzw. einsprachig		Datum und Dauer des Interviews	Anmerkung zur Erhebung	Mehrsprachigkeits-sensibler Unterricht
Chill	Deutsch, Englisch	einsprachig	„habe jetzt keine aktive Zweitsprache“	20.1.2022, 18‘02“	Probe-Interview	1
Katia	Deutsch, Englisch (Gebärdensprache)	mehrsprachig	„ich kann halt nur zwei“	21.1.2022, 24‘25“		1
Champ	Deutsch, Englisch	einsprachig	„im Alltag spreche ich immer nur Deutsch“	21.1.2022, 10‘13“		3
Joanna	Deutsch, Ungarisch, Englisch (Italienisch)	mehrsprachig		21.1.2022, 19‘12“		3
Leah	Deutsch, Englisch	einsprachig	„habe eigentlich nur Deutsch als Muttersprache und keine Zweitsprache“	21.1.2022, 17‘19“		1
Schnecke	Deutsch, Englisch (Japanisch)	mehrsprachig	„spreche im Alltag grundsätzlich Deutsch und Englisch“	21.1.2022, 33‘29“		1
Nada	Deutsch, Kroatisch, Serbisch, Englisch (Bosnisch, Mazedonisch)	mehrsprachig		28.1.2022, 24‘29“		3
Anni	Rumänisch, Deutsch, Englisch (Spanisch, Moldawisch)	mehrsprachig		28.1.2022, 20‘39“		3
Vader	Deutsch, Englisch (Spanisch)	mehrsprachig	„spreche [...] jetzt auf jeden Fall einmal Deutsch und Englisch“	28.1.2022, 18‘02“		3
Lolo	Türkisch, Englisch, Deutsch (Kurdisch, Spanisch, Französisch)	mehrsprachig		28.1.2022, 21‘30“		2
Scharabat	Arabisch, Deutsch, Englisch (Französisch)	mehrsprachig		3.2.2022, 30‘58“		2
Ahmanime	Dari, Deutsch, Englisch (Persisch, Französisch)	mehrsprachig		3.2.2022 13‘+ 9‘52“	Raum-wechsel, zweiteilig	2
Teodora	Deutsch, Serbisch, Englisch (Russisch)	mehrsprachig		3.2.2022, 18‘31“	Abgebrochen (4 Fragen fehlen)	1

45Die Schüler*innen konnten sich ihr jeweiliges Pseudonym vor dem Interview selbst aussuchen.

46Die Reihenfolge der Sprachen entspricht der Nennung, die zumeist mit den jeweiligen, subjektiv wahrgenommenen Niveaus korreliert; Sprachen in Klammern verweisen auf Sprachen, in welchen Interview-Partner*innen zwar wenig Kenntnisse vorweisen, mit denen sie sich aber in ihrem Alltag aktiv auseinandersetzen und konfrontieren.

Aus der Tabelle geht hervor, wie vielseitig und unterschiedlich die einzelnen Interviews vor allem hinsichtlich ihrer Länge (10‘13 bis 33‘29), aber auch hinsichtlich der Selbst-Positionierungen der Schüler*innen waren: Drei Interviewpartner*innen (Chill, Champ und Leah) nennen zwar auf die erste Frage, welche Sprachen sie sprechen, Deutsch und Englisch, positionieren sich aber im Laufe des Interviews explizit als lebensweltlich einsprachig. Weitere drei Schüler*innen (Katia, Schnecke und Vader) grenzen sich durch ihre explizite Selbst-Positionierung als zweisprachig (in allen Fällen: Deutsch und Englisch) von ihnen ab.

3.4 Datenerhebung und -aufbereitung

Zur Pilotierung des Interview-Leitfadens traf ich Champ während seines Nachmittagsunterrichts am Tag vor dem ersten Erhebungszeitpunkt in der Aula der Schule. Die Schulbibliothek bot sich als ruhiger Raum an, an dem ich einen Tisch ans Ende des Raums, mehr oder weniger verdeckt durch ein Bücherregal, stellte. Das Aufnahmegerät, das ich den Schüler*innen zur Gewöhnung schon bei meinem ersten Besuch zur Gewinnung der Interview-Partner*innen gezeigt hatte, lag während des Interviews am Tisch. Die Pilotierung selbst dauerte viel kürzer als ich dachte, da ich Rückfragen während des Gesprächs noch eher vermied. Am Ende bat ich Champ um Verschwiegenheit gegenüber Mitschüler*innen, um die Datenerhebung mit ihnen und dementsprechend die Ergebnisse möglichst wenig vorab zu verfremden oder zu verzerren.

Nach der Adaptierung des Leitfadens, worauf bereits oben eingegangen wird (vgl. S. 56), wurden am ersten Erhebungszeitpunkt fünf weitere Interviews geführt und eine Woche später, im selben Zeitraum (aufgrund von Ansteckungen mit dem Covid-19-Virus) jedoch nur vier von den geplanten sieben. Wiederum eine Woche später konnten die restlichen drei Interviews geführt werden. Beim letzten Erhebungszeitpunkt musste ich als Interviewerin Flexibilität beweisen: Während eines Interviews kamen zwei Lehrerinnen mit einer Schulklasse in die Bibliothek und signalisierten nach kurzer Rücksprache, die ganze Schulstunde darin abhalten zu wollen; es musste sehr spontan ein anderer Ort gefunden und aufgesucht werden sowie dort der Gesprächsfaden wieder aufgenommen werden. Durch diesen Zeitverlust fehlte beim allerletzten Interview am Ende die Zeit – die Schulglocke läutete zur Pause und die Schülerin gab auf vorsichtiges Nachfragen hin an, nach Hause zu müssen.

Die Schulglocke läutete mehrmals während der Gespräche entweder zur Pause oder zur Stunde, was nach meiner Zeiteinteilung nicht hätte passieren dürfen. Nachdem die Länge der Interviews jedoch so stark differierte und ich mich ohnehin – bis auf das letzte Gespräch – mit den jeweiligen Lehrer*innen abgesprochen hatte, stellte dies keine Hürde dar.

Auch die mögliche Beeinflussung des Erhebungsorts der Schule bzw. der Schulbibliothek auf die Gespräche und Ergebnisse sollte bedacht werden: So handelt es sich einerseits um einen vertrauten Ort, die Schüler*innen wurden für die Interviews nicht aus ihrem Alltag gerissen und legten angesichts des „professionellen Kontextes“ der Schule Ernsthaftigkeit und Konzentration an den Tag. Andererseits können die Institution Schule oder auch die Schulbibliothek als Raum für bestimmte Schüler*innen negativ konnotiert sein, und zwar als Raum, wo schulische Leistungen erbracht werden müssen, die observiert und dann beurteilt werden. Ebenso berge ich als Interviewerin potenzielle negative und positive Einflussfaktoren auf die Gesprächssituation mit den Schüler*innen: Als ihre (ehemalige) Lehrerin stehen wir bereits in einer bestimmten (Macht-)Beziehung und die Schüler*innen können vielleicht mehr Vertrauen aufbringen als gegenüber fremden Interviewer*innen. Dennoch assoziieren sie mit mir eine Vertreterin des Bildungssystems, die als Deutschlehrerin ein bestimmtes Interesse an (flüssig und schön gesprochenen, guten, fehlerfreien, intelligenten, „richtigen“) sprachlichen Äußerungen, und diese auch noch über Sprachen und Mehrsprachigkeit, haben muss. Und obwohl sich kritische Haltungen im Schulsystem auch negativ auf Verhaltens- oder Leistungsbeurteilung auswirken können, wird im Interview plötzlich von den Schüler*innen verlangt, Kritik (auch explizit an mir und meinem Unterricht) zu äußern. Für eine weitere Verzerrung der verbalen Darstellung kann außerdem der (oftmals auch unbewusste) Wunsch von Schüler*innen sein, mir gefallen zu wollen oder etwas sagen zu wollen, was ich vermeintlich hören möchte oder was mir gefällt. Das Pendel dieses Schul-Lehrer*innen-Gesprächsfilters kann selbstverständlich in beide Richtungen ausschlagen.

Ebenfalls kann die Tatsache, dass die Befragung in der Schule über sprachliche Performanz in der Schule stattfand, zu Interferenzen führen, da es beispielsweise am Ort von potenziellem Linguizismus nicht zu einer Benennung eines solchen kommen kann.

Als letzter Gedanke zur Perspektivität des Interviews und Kontextualität des Interviewsetting muss hervorgehoben werden, dass Mehrsprachigkeit zwar in ein bis drei Jahren Deutschunterricht thematisiert wurde, jedoch kein lebensweltliches und alltagsrelevantes,

bewusst reflektiertes Thema für Jugendliche sein muss, während sie im Interview, ebenso explizit, als Expert*innen angesprochen werden. Dass dieses vermeintliche Expertentum oftmals im Kontrast zu ihren eigentlichen Interessen steht, wird spätestens im letzten Teil der Interviews auf die Frage „Sprichst du gerne über dieses Thema, also über Sprachen und Mehrsprachigkeit?“ sichtbar. Auf diesen Punkt werde ich noch einmal in Kapitel 4 und 5 zurückkommen.

Nach der Datenerhebung wurden mithilfe der Audio-Aufnahmen Minimaltranskripte der Interviews nach dem "Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2" (GAT2 nach Selting et al., 2009) bereits unter Einsatz der Open-Source-Kodiersoftware QualCoder erstellt, wobei sprachliche Realisierungen regionaler Varietäten der Schüler*innen grundsätzlich in standardsprachliche umformuliert wurden. Abweichungen und Verstöße gegen die grammatische Struktur wurden hingegen realitäts- bzw. realisierungsgetreu wiedergegeben, ebenfalls wie mehrmalige Formulierungsansätze und unvollständige Satzstrukturen. An vereinzelten Stellen wurden wichtige prosodische Marker beispielsweise bei auffälligen Tonhöhenveränderungen (vgl. Selting et al., 2009, S. 392 f.) ergänzt und vom Thema abweichende Erzählungen nicht verschriftlicht, worauf in den Transkripten hingewiesen wird. Auf Wunsch einiger Schüler*innen wurden ihnen die jeweiligen Transkripte zugänglich gemacht.

4 Fallübergreifende Ergebnisdarstellung

Die Interview-Transkripte wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Nach der Methode induktiver Kategorienbildung wurden die zunächst im Datenmaterial als für die Forschungsfrage relevanten Textstellen mithilfe von Paraphrasen, Generalisierung und Reduktion zusammengefasst. Nach mehrmaliger Bündelung des Materials wurden induktiv Kategorien erschlossen, die fallübergreifend, also dementsprechend breit angelegt und verallgemeinert sind (vgl. Mayring, 2015, S. 85): „Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen“ (ebd., S. 87). Diese elf gefundenen Kategorien entsprechen wiederum einer „gemeinsame[n] Schnittmenge an dahinterliegenden Konzepten“ (Demirkaya, 2014, S. 224). Sie sind „im Datenmaterial enthaltene[...] Übereinstimmungen, Widersprüche, unterschiedliche[...] Perspektivierungen und Gewichtungen“ (Burwitz-Melzer/Steininger, 2016, S. 260) und werden im Folgenden, Kategorie für Kategorie, fallübergreifend vorgestellt. Einen ersten Überblick bietet Abbildung 3, die die Kategorien entlang der drei übergeordneten Diskurse „Normen“, „Grenzüberschreitungen“ und „Selbst-Positionierung und -reflexion“ untereinander in Beziehung setzt.

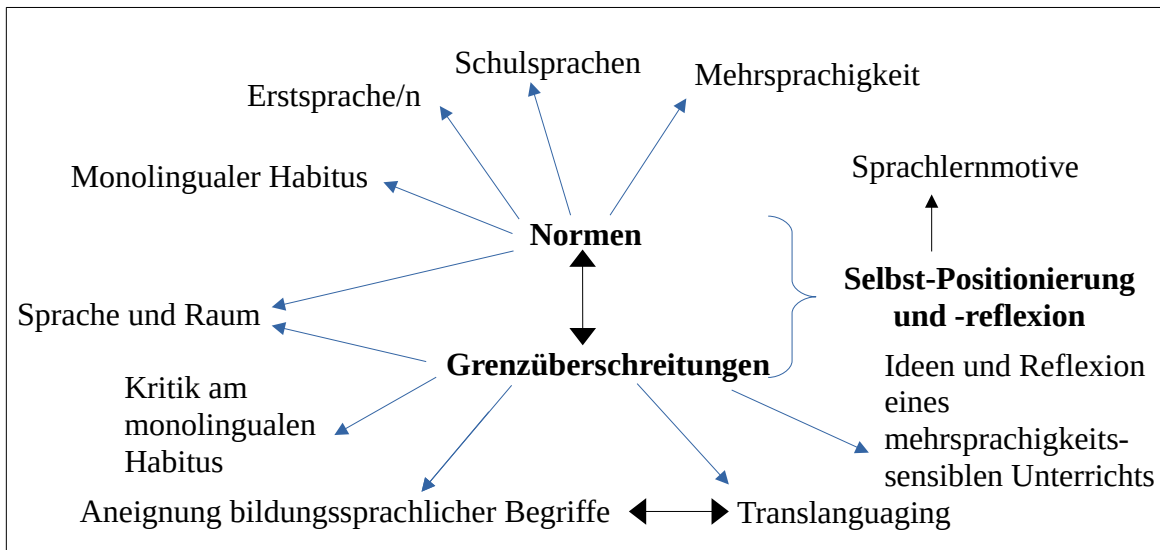


Abbildung 3: Kategorien und ihre Zusammenhänge

4.1 Normen

Der Diskurs zu Normen bzw. deren Reproduktion setzt sich aus den Kategorien „monolingualer Habitus“, „Schulsprachen“, „Erstsprache/n“ und „Mehrsprachigkeit“ zusammen. Die Kategorie „Sprache und Raum“ bildet Übergang und Überschneidung mit dem zweiten Diskurs zu Grenzüberschreitungen (4.2), in welchem ebendiese Normen reflektiert, hinterfragt und überschritten werden.

Monolingualer Habitus

Die Amtssprache Deutsch wird in den Interviews nicht nur von manchen Schüler*innen benannt (Chill, Z. 68 und Z. 148), sondern von ihnen auch als Zielsprache (meist neben, aber zumindest noch vor Englisch) definiert und dabei oft mit dem „Land“, mit „Österreich“ verknüpft (vgl. Joanna, Z. 50, Schnecke, Z. 106 und Z. 153, Nada, Z. 93, Anni, Z. 103, Vader, Z. 86, Lolo, Z. 78, Katia, Z. 152 und Z. 190, Leah, Z. 78 und Z. 83, Teodora, Z. 76). Am eindringlichsten formuliert es Joanna:

muttersprache ist schon wichtig, aber ich finde deutsch ist doch noch um einiges wichtiger für uns halt, weil im prinzip du alles auf deutsch machst, also von bildung bis zu arbeiten gehen und ähnliches [...] ich finde, in der schule ist es unhöflich, wenn man dann irgendwie zu zweit oder in einer kleinen gruppe auf einer anderen sprache spricht und sie nicht jeder versteht. [...] ich weiß nicht, das (-) wir sind doch noch in österreich (Joanna, Z. 46-59).

Das Verständnis der Einheit zwischen Nation und Sprache wird (mit wenigen Ausnahmen) ebenso auf andere Länder übertragen:

es gibt an unserer schule eben viele menschen, die (- -) na- verschiedene nationalitäten haben und dann eben auch diese sprechen. und wenn man das dann eben nicht so kann, ist das halt, ja. (-) [...] ist man ein bisschen aufgeschmissen (Katia, Z. 178-182).

Bestimmte Sprachenkenntnisse sind folglich nur in bestimmten Ländern von Vorteil:

da kann man sich auch mit mehreren leuten kommunizieren, zum beispiel, wenn man nach (-) äh paris geht, dann kann man vielleicht auch auf französisch lesen, äh reden mit denen, und ich finde das sehr schön, (-) weil das klingt so schön und so (Anni, Z. 59-61).

Wenige Aussagen lassen auf die Annahme einer Verknüpfung zwischen Nation und Kultur, also einem Kulturalismus, schließen: „man sollte schon etwas über andere sprachen wissen, weil äh besonders weiß, manchmal vielleicht ein bisschen kulturbezogenes oder so“ (Teodora, Z. 158-159).

Einher geht auch die Vorstellung, dass bestimmte Sprachen ausschließlich in bestimmten Ländern und (nur) für den Gebrauch ebendort erlernbar sind: „manchmal denke ich dann auch dorthin, wenn man die sprache lernen will, dann muss man vielleicht auch dorthin ziehen, [...] und die dort lernen und ich möchte eigentlich nicht raus [...] ((lacht)) aus Österreich“ (Schnecke, Z. 480-485). Und Joanna nutzt ihre Ungarischkenntnisse ihrer Meinung nach nur bei Aufgehalten in Ungarn:

im alltag verwende ich eigentlich nur noch deutsch und englisch, außer ich bin in ungarn, dann brauch ich halt ungarisch. aber deshalb bin ich jetzt mittlerweile auch durch corona, weil wir halt lang nicht in ungarn waren, habe ich ungarisch verlernt würd ich sagen, also ich bin nicht mehr so schnell im übersetzen und solchen sachen, und mir fallen auch viele wörter nicht ein (Joanna, Z. 6-9).

So überrascht kaum, dass davon ausgegangen wird, dass potenziellen Austauschschüler*innen mit (angenommenen) anderen Erstsprachen beim Deutschlernen geholfen werden muss (Leah, Z. 177) oder „native-Fremdsprachenlehrer*innen“ die besseren Sprachenlehrer*innen „ihrer (Mutter-)Sprache“ sind (vgl. auch Anni, Z. 319).

bei meiner französischlehrerin ist halt, ähm, halt wirkliche franzosin, und sie, merkt man auch, kann es irgendwie besser erklären als andere lehrer, wenn wir von also französischlehrer, wenn wir supplied werden, weil sie irgendwie so ein gewisses hat beim erklären hat, wo man einfach alles viel besser versteht als bei anderen nicht-französisch-sprechenden lehrern, also von geburt an französisch-sprechenden lehrern (Scharabat, Z.223-227).

Ausspracheschwierigkeiten und hörbare, unpassende Akzente werden dementsprechend als unzureichend oder falsch markiert und sind somit Ursache für Linguizismus-Praxen unter Schüler*innen, wovon nur Lehrer*innen schützen können (Anni, Z. 295). Nicht nur im Umkehrschluss bietet auch der monolinguale Habitus Schutz vor Diskriminierung und *Otherring*: Die gewünschte sprachliche Normierung des Korrekturverhaltens von Lehrer*innen (Anni, Z. 307) geht einher mit der Konnotation des Deutschen als Sprache der Konzentration und Sicherheit: „ich konzentriere mich eigentlich auch, also wenn ich mich irgendwo konzentriere, dann denke ich halt auch auf deutsch und nicht auf andere sprachen“ (Nada, Z. 124-125). Diese Spracheinstellungen verweisen auf die bewusste Akzeptanz, die Zufriedenheit und den Konsens mit dem Status quo der ungleichen Sprachenrechte, die Champ und Lolo hier auf den Punkt bringen:

(-) ich finde, es passt eigentlich, wie wir jetzt, dass man, da dass man eigentlich nicht was dagegen haben, wenn sie ihre sprachen reden, aber den unterricht auf deutsch machen oder halt englisch. [...] sonst (-) passt es eigentlich (Champ, Z. 109-113).

man könnte halt auch im allgemeinen so, (-) wie wir das gemacht hatten, überhaupt auf jeder sprache sich äh anhören, wie dieser satz heißt [...] oder wie dieses wort heißt, aber wirklich in den

unterricht äh intre- integrieren könnte man die sprache nicht, finde ich. [...] ich finde, dass das gut behandelt wird von allen lehrern ((°h)) und (-) mhm (6 sek. Pause) [...] ich finde wirklich, dass es gut behandelt wird und dass man da nicht wirklich was ändern müsste (Lolo, Z. 271-282).

Schüler*innen gehen davon aus, dass deutsche Sprachkenntnisse notwendig für die Schule seien, da der gesamte Unterricht und alle Schulbücher auf Deutsch seien (Vader, Z. 104). Alleine die Vorstellung gut vernehmbarer, mehrsprachiger Praxen während des Unterrichts löst Irritation und Unverständnis aus und muss unangenehme Gefühle hervorrufen:

in der stunde, ist es halt (-), du kannst dich schon unterhalten leise, wenn es gerade laut ist in der stunde, mit deiner freundin oder freund auf der sprache, aber ich glaub, wenn es jetzt still ist und alle anderen arbeiten, und (-) du auf einmal, ähm, quasi lauter etwas lauter redest und nicht flüsterst und das hören dann halt alle, das ist schon bisschen komisch und unangenehm für die person. [...] dann werden sich alle auf einmal umdrehen und dich fragend anschauen (Vader, Z. 166-171).

Vorstellbar, legitim, intelligibel sind andere Sprachen am Rande: an anderen Orten, in Heterotopien wie dem Gang, nach der Schule am Telefon mit den Eltern, vor der Schule mit Freund*innen, in der Klasse nur, wenn man leise genug spricht, nur zu zweit, und dadurch andere (die Deutsch sprechen) nicht stört (Leah, Z. 94). Dass die Sprachen, die nur geflüstert werden dürfen, zu Geheimsprachen werden, wird so – bewusst oder unbewusst – mitentschieden (Anni, Z. 215, Scharabat, Z. 128). Ungleiche bzw. nicht vergleichbare, sprachliche Voraussetzungen werden naturalisiert, d. h. Schüler*innen gehen von einer selbstverständlichen Bringschuld aus, indem eine „Vernatürlichung“ von Zugehörigkeitsordnungen“ (Mecheril, 2016, S. 20) stattfindet. Fehlende Kenntnisse müssen durch dementsprechenden persönlichen Fleiß und Leistung ausgeglichen werden: „wenn die kinder eine andere muttersprache haben, könnten sie sich zum beispiel in deutsch mehr anstrengen [...] und auch die anderen fächer (-) halt. Ja“ (Lolo, Z. 249-252).

Auch lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsene Schüler*innen tendieren dazu, Einsprachigkeit als Deutschsprachigkeit zu idealisieren und dämonisieren die eigene Mehrsprachigkeit als etwas, das in der Schule ablenkt und verwirrt:

Ahmanime: [...] ich glaube, es wird ein bisschen zu viel sein, wenn man zu viele sprachen kann. [...]

I: ok. also, glaubst du ist es, äh, leichter für schüler*innen, die nur eine sprache können, nur deutsch zum beispiel?

Ahmanime: ich glaube schon, also (-)

I: ok.

Ahmanime: ja, ich glaube es wird viel leichter sein, weil ((°h)) dann wird, dann werden die nicht so, nicht so durcheinander mit der grammatik von der verschiedene sprachen (Ahmanime, Z. 208-214).

Noch eindeutiger reagiert Teodora mit Ablehnung gegenüber der Vorstellung, Mehrsprachigkeit grundsätzlich im Schulunterricht zu integrieren: Es solle in der Schule kein „Hauptthema“ sein, da es „zu viel“ werden könne (Teodora, Z. 147).

Schulsprachen

Sprachen, die in der Schule in eigenen Unterrichtsfächern gelernt werden, werden in den Aussagen der Schüler*innen oft besser bewertet als andere (Erst-)Sprachen. Sie stehen in einer bestimmten Hierarchie, angeführt durch Deutsch und gefolgt durch Englisch. Der extensive Englisch-Gebrauch werde, laut Nada, auch von ihrer Englischlehrerin gefordert.

zum beispiel unsere englischlehrerin [...] mag es halt, wenn wir halt mehr englisch reden oder so sachen halt so ein mehr andere sprachen jetzt lernen in dem unterricht und dann so halt äh englisch halt in den stunden halt, dass wir mehr englisch reden als deutsch, das ist denen glaub ich wichtig, dass wir das englische kommunikation mehr verstehen (Nada, Z. 216-222).

Gleichzeitig steht diese Reduktion auf „Schulsprachen“ auch für die bewusste Entscheidung der Schüler*innen, sich auf eine gemeinsame Sprache, also Deutsch, zu einigen. So meint Champ auf die Frage, wie denn in der Klasse mit den vielen unterschiedlichen Erstsprachen umgegangen wird: „eigentlich ganz normal, wir reden eigentlich alle zusammen deutsch“ (Champ, Z. 68). Werden andere Sprachen benutzt, werden sie manchmal als Bedrohung und Mittel zur Grenzziehung von Gruppen und somit Ausgrenzung oder – wie ebenfalls Nada einmal im Unterricht erlebt hat – sogar als Störfaktor, der zu einem Sprechverbot führt, wahrgenommen:

Nada: [...] ich glaube, das war einmal, wurden wir suppliert, [...] und da haben wir halt glaube ich etwas auf der anderen sprache gesagt, wir haben halt kommunika-[...] kommuniziert. und ich glaube, die lehrerin hat es nicht so gemocht, weil sie hat dann gesagt, dass wir halt aufhören sollen zu reden und ich glaube, das hat sie glaube ich gestört, weil wir geredet haben.

I: ok. und was habt ihr dann, wie habt ihr dann reagiert?

Nada: mhm, wir haben eigentlich normal reagiert, wir haben gesagt, ok, wir hören auf zu reden. [...] und danach haben wir glaube ich, danach haben wir eigentlich nicht mehr geredet. sonst hat äh hat die lehrerin hat sie hat uns halt die ganze zeit noch einmal angeschaut, [...] dass wir nicht mehr reden und so. ja. (Nada, Z. 226-240).

Je nach Setting oder Situation kann sich diese Sprachnorm jedoch auch verschieben. So gelten beispielsweise im Unterricht andere (unausgesprochene) Sprachen-Reglements als in den Pausen. Deutsch, das als „Amtssprache“ bezeichnet wird, wird wie auch Schulsprachen im Allgemeinen als Norm markiert, die z. B. durch Grammatikunterricht zu mehr Sprachbewusstheit und Sicherheit führt, als andere Erstsprachen der Schüler*innen bieten.

mhm, ich würde sagen (-) vielleicht würde ich deutsch ein bisschen höher stellen, weil ich da auch grammatikalisch so mehr weiß. dann danach serbisch und dann englisch. [...] also, es ist einfach, ich glaube, mein, ich kann da so, ich weiß nicht, weil ich lerne es in der schule und dann kann ich auch grammatikalisch mehr, [...] vielleicht ist auch mein vokabular ein bisschen erweitert und dann, ja (Teodora, Z. 7-13).

Selten werden diese Dominanz und die bestehende Sprachauswahl von Schüler*innen kritisiert, wie beispielsweise hier von Lolo bereits die Primarstufe betreffend: „in der volksschule lernt man halt irgendwie nur deutsch und englisch nur ein bisschen, das finde ich eigentlich schade, [...] man sollte auch mehr andere sprachen als auswahl haben“ (Lolo, Z. 64-67). Viele Schüler*innen sind zumeist der Überzeugung, dass nur sprachliche Vorkenntnisse von Schulsprachen Vorteile in der Schule bringen, was gegenüber den Sprachkenntnissen der Schüler*innen mit anderen Erstsprachen unfair sei. Als Konsequenz sollte man

das angebot von fächern, also von sprachlichen fächern, erweitern, weil also leute, die ähm französisch, spanisch oder italienisch können, haben einen wirklich großen vorteil, fächermäßig, und ich würde zum beispiel, also irgendwie schon ein bisschen ausbauen, damit halt auch andere die vorteile auch ausnützen könnten (Scharabat, Z. 331-334).

Repräsentation und Fokus auf Schulsprachen als sprachliche Normen verursachen Verdrängung, Inferiorisierung und manchmal sogar Exotisierung von anderen Sprachen, die jedoch aus Sicht der Schüler*innen nicht Beurteilungen und Bewertungen beeinflusst. Eigene Spracheninteressen werden von Schüler*innen aber zurückgesteckt: „es i-, es ist wie hobbys, es kann man (-) zuhause machen“ (Katia, Z. 284-285). Und Ahmanime erzählt, wie das Interesse für Koreanisch an schulische Grenzen stößt: „ich hatte vor, es zu lernen, aber dann (-) konnte ich nicht, weil die schule war so schwer und ich hab, ich kann schon so, also ich muss noch so viel andere sprachen lernen in der schule, das wird zu viel“ (Ahmanime, Z. 49-51).

Champ priorisiert Englisch: „ich würde ur gern auch spanisch lernen, aber (-) englisch, es läuft auch nicht so gut zur zeit, deswegen konzentrier ich mich auf englisch“ (Champ, Z. 11-12). Übersetzen in der Schule in diese anderen Sprachen wird als unmöglich angesehen, allein das Dolmetschen ins Englische wird genauso wenig in Betracht gezogen:

wenn deine eltern jetzt nicht so fließend deutsch sprechen können, dann sprichst du die muttersprache auch zuhause sehr oft und verwendest sie, aber du brauchst halt eben die deutsche sprache, wenn du jetzt in österreich zur schule gehst [...] weil, einen dolmetscher zu organisieren ist jetzt (-) schwierig. [...] man könnte es theoretisch auch alles auf englisch übersetzen [...] aber es dauert halt ewige zeit (Schnecke, Z. 108-119).

Erstsprache/n

Erstsprachen der Schüler*innen werden fast durchgehend als Muttersprachen bezeichnet (mit Ausnahmen von Nada, die als Sprache der Mutter Serbisch und als Sprache des Vaters Kroatisch nennt, und Chill, der „keine aktive Zweitsprache“ spreche, Z. 8) und sind etwas, das gepflegt und aktiv genutzt werden muss, damit man sie nicht verlernt, und etwas, das man fließend sprechen können muss, das „das Wichtigste“ ist. Oft ist das subjektiv wahrgenommene Niveau der Erstsprache nicht gut genug, was konsequenterweise zu einem Verstecken führt (z. B. durch keine Teilnahme am „Sag’s multi“-Redewettbewerb bei Scharabat: „mein arabisch ist jetzt nicht sonderlich das beste“ Z. 243). Eine Schülerin ist der Meinung, jede*r sollte sich selbstständig um potenzielle Gesprächspartner*innen kümmern, um die Erstsprache zu pflegen (Anni, Z. 109-110), eine andere meint, man sollte sie auch in der Schule nutzen, um sie nicht zu verlernen: „ich spreche, wo es geht, auf meiner muttersprache auch mit meiner freundin in der schule spreche ich manchmal auf türkisch“ (Lolo, Z. 85-86). Erstsprachen werden als Teil der eigenen Identität und Persönlichkeit angesehen, viele Schüler*innen assoziieren mit der Frage nach (den eigenen) Sprachen zu allererst alle anderen Sprachen als Deutsch, obwohl Erstsprachen und Deutsch meist als gleich wichtig angesehen werden: „naja, dass muttersprache das wichtigste ist, finde ich jetzt nicht unbedingt, also ich würde es gleichwertig stellen mit deutsch, weil (-) man braucht halt beides irgendwie im leben“ (Scharabat, Z. 104-105). Verbal wird oft zwischen der eigenen, also „meiner“, „deiner“ und „unserer“ Sprache und der deutschen Sprache differenziert (vgl. Anni, Z. 179, Nada, Z. 167, Scharabat, Z. 217 und Ahmanime, Z. 134).

Oft ist es die Sprache der Eltern, etwas, das auch an die eigenen Kindern weitergegeben werden sollte (vgl. Ahmanime, Z. 112 f.), die Sprache der Familie mütterlicherseits bzw. der Mutter, wobei die Bezeichnung „Muttersprache“ an manchen Stellen für Verwirrung sorgt und dann als Synonym für „Fremdsprache“, für die Sprache, die man braucht, um sich „mit deinen verwandten in anderen ländern unterhalten“ zu können (Vader, Z. 86 f.) bzw. ein Synonym für „andere Sprachen als Deutsch“ verwendet wird: „könnte jetzt eine schülerin privat ihre muttersprache jetzt, ähm, also muttersprache, nein, die sprache von ihrer mutter, aber sie kann sie nicht so gut [...]“ (Vader, Z. 226 f.). Hier ist „Muttersprache“

auch die Sprache des Privaten, die „zu hause“ oder auch nur in anderen Ländern, womit sie verknüpft wird, gesprochen wird. Dass es sich demnach um eine räumlich-zeitliche

Verdrängung handelt, ist Schüler*innen nicht bewusst. Was sehr wohl wahrgenommen wird, ist, dass Schulsprachen mehr Wert in der Schule und für Bildung zugesprochen wird als anderen Sprachen. Dementsprechend nehmen Schüler*innen die eigene Mehrsprachigkeit zwar durchgehend als Vorteil wahr, in der Schule kann sie aber eine potenzielle (Lern-)Hürde darstellen. Der wahre Vorteil einer anderen Erstsprache als Deutsch sei nur dann groß, wenn man eine Schulsprache als Erstsprache sprechen würde (vgl. Scharabat, Z. 156 und Z. 331) oder aber später die eigene Erstsprache studiere (vgl. Schnecke, Z. 148). Mehrere Schüler*innen teilen die Beobachtung, dass unterschiedliche Erstsprachen in der Schule zu unterschiedlichen Gruppierungen führen und somit Grund für Freundschaftsbildung, aber auch für eine weniger kohärente Klassengemeinschaft sind. Joanna schildert die Situation sogar als „Art Kampf“:

es ist, es haben sich so gruppen gebildet, also, zwei große, und dann gibt es halt noch menschen, die in unter anführungszeichen in keiner gruppe sind [...] und die eine gruppe ist halt sehr stark daran zusammengewachsen, dass sie alle ähnliche sprachen sprechen, halt serbokroatisch [...] und für die ist es sicher gut, weil sie in ihrer freizeit auch andere also die andere sprache sprechen können, aber ich finde, dadurch hat sich die klasse so ein bisschen gespalten [...] natürlich hängt das auch vom charakter her ab [...] aber es ist halt es besteht so eine art kampf würde ich fast sagen zwischen diesen zwei großen gruppen [...] und dadurch fühlt es sich an, als wären wir nicht eine klasse, sondern als wären wir zwei kleine gruppen [...] und ich glaub, das hat auch sehr viel mit der sprache zu tun [...] dass sich halt eben die eine gruppe gebildet hat (Joanna, Z. 86-105).

Dementsprechend können Erstsprachen soziale Grenzen ziehen, was Aus- und Eingrenzungen mit sich bringt.

Mehrsprachigkeit

Neben der Norm der Schulsprachen werden auch die Norm und die Idealisierung von Mehrsprachigkeit von Schüler*innen vertreten. So ist es beispielsweise „normal“ für sie, dass am Gang in der Schule viele unterschiedliche Sprachen (NB: nicht nur Schulsprachen) hörbar sind (vgl. Vader, Z. 38-41) oder Lehrer*innen und Schüler*innen anderer Klassen auch mehrsprachig sind (vgl. Anni, Z. 227-230). In der Klasse ist Mehrsprachigkeit im Gemeinschaftsdiskurs aber hauptsächlich durch Schimpfwörter (vgl. Schnecke, Z. 397 f., Scharabat, Z. 301-304), Witze (vgl. Nada, Z. 167-178) oder Versuche, einander durch z. B. schlechte Aussprache zu necken, präsent: „nur wenn man ein bisschen damit aufgezogen wird ((lacht)) [...] nur wenn, nur wenn die schulkollegin sagt, na und jetzt sprich das einmal aus! ((lacht))“ (Schnecke, Z. 265-267). Und etwas später im Interview erklärt Schnecke diese

„funktionelle Mehrsprachigkeit“ in der Klasse noch einmal: „wir verwenden es wirklich ((°h)) nur, ((lacht)) wenn wir zum beispiel ein paar aufziehen wollen [...] oder so. dann schreibt eine schulkollegin das auf den zettel [...] und lässt uns das vorlesen. ((lacht))“ (ebd., Z. 286-292).

Mit Mehrsprachigkeit werden viele positive Konnotationen und Vorteile verknüpft: Sie könne in der Arbeit, beim Job (nicht nur beim Dolmetschen) oder auch bei der Arbeitssuche im Lebenslauf, in der Gastronomie, in der Tourismusbranche, im Urlaub und im Allgemeinen für die (weltweite) Kommunikation mit und das Kennenlernen von neuen Menschen hilfreich sein. Während Anni Mehrsprachigkeit überdies wohl stolz mehrmals als „Gabe“ bezeichnet (Z. 55 und 106), meint Schnecke, die eigene Zweisprachigkeit sei „mager“ (Z. 153): „ich rede nicht gerne darüber, welche sprachen ich kann, weil ich kann nur deutsch und englisch ((lacht))“ (ebd., Z. 450-451); auch Leah markiert die eigene Einsprachigkeit durch das Adverb „nur“ mit einem Ausdruck einer Unvollständigkeit und eines Mangels: „ich habe eigentlich nur deutsch als muttersprache und keine zweitsprache sonst“ (Z. 48 f.). Ahmanime hingegen überlegt laut, dass Mehrsprachigkeit auch als Präventivmaßnahme im Umgang mit Kriminalität eingesetzt werden könnte (Z. 65-67). Viele Schüler*innen bewerten Sprachen in Abhängigkeit mit ihrer vermuteten Verbreitung bzw. der Sprecher*innenanzahl: Je mehr Menschen die Sprache sprechen und je mehr Länder mit der Sprache assoziiert werden, umso attraktiver ist sie. Katia argumentiert ihr Interesse an Sprachen etwa so:

französisch will ich persönlich nicht lernen, weil das also das ist du kannst es fast nur in franz- in frankreich sprechen [...] oder in vereinzelt vereinzelt in kanada (-), ja, oder vielleicht eine asische sprache [...] so, die auch noch verbreitet ist [noch]. [...] vielleicht chinesisch und eine (-) ähm zum beispiel serbisch, damit ich mich auch in dem bereich unterhalten [kann]. [...] es gibt (-) viele (-) serben würd ich jetzt sagen, und auch, also wenn du, wenn man eine balkische sprache kann, versteht man auch oft die anderen (Katia, Z. 32-47).

Schüler*innen erkennen aber auch die Möglichkeit, Sprachen aufgrund von sprachlichem Vorwissen durch Sprachgefühl oder möglichen Verknüpfungen besser und einfacher lernen, Zusammenhänge finden und Bedeutungen herleiten zu können. Vor allem Joanna berichtet über diese Beobachtungen:

oft habe ich großteils, wenn wir jetzt englisch gelernt haben in der schule, konnte ich verbindungen zu deutsch und auch ungarisch teilweise auch aufbauen, und das war dann glaube ich ist es mir leichter gefallen, einfach englisch zu lernen, weil ich schon diese zwei sprachen hatte, die halt damit verknüpfen konnte (Joanna, Z. 30-33).

Und etwas später im Interview knüpft sie noch einmal an diesen Gedanken an: „wenn man englisch lernt und dann noch später andere sprachen, ahm, kann man verknüpfungen aufbauen

[...] und man hat auch schon dieses sprachgefühl [...] dann auch beim sprechen [...] und auch beim schreiben“ (Joanna, Z. 69-83).

Dies funktioniert aber nur dann, wenn ein bestimmtes, sprachliches Niveau bereits erreicht sei (vgl. ebd., Z. 214-216). Für Schüler*innen, die potenzielle Gesprächspartner*innen in der Klasse haben, die eine gemeinsame Erstsprache haben, wird diese mögliche Mehrsprachigkeit ebenfalls als Vorteil erlebt, da sie Sprache wechseln können, um hilfreiche Erklärungen zu bekommen oder private oder geheime Gedanken austauschen zu können (vgl. Anni, Z. 176-179, Scharabat, Z. 130 f., Ahmanime, Z. 141 f.). Diese sprachliche Praxis wird nicht nur von Außenstehenden oft als ausgrenzend und unangenehm empfunden. Nada reflektiert als Sprecherin der – in diesem Fall – Majoritätssprache in der Klasse Bosnisch-Serbisch-Kroatisch ihre Position mit Empathie:

mhm, ich glaub (-) ich weiß nicht, aber ich glaub, manchmal nervt es die, wenn wir auf die andere sprache reden, [...] weil dann verstehen sie es halt nicht, sondern die denken, dass wir halt über die reden, oder irgendetwas anderes, und das, ich glaub, das mögen die nicht (Nada, Z. 188-192).

Andere Schüler*innen tolerieren Gespräche, die sie nicht verstehen können, ...

wenn jemand in der pause rumänisch ähm miteinander redet, dann (-) ist es halt so ja, wie, als wenn er deutsch redet, nur wir verstehen es nicht, und das ist halt so, man schreit jetzt nicht raus, "red deutsch", oder so etwas, [...] ((lacht)) macht keiner bei uns, und das ist glaube ich auch gut so, weil (-) ja. [...] ((lacht)) ich habe es bis jetzt noch nie selber gehört, irgendwie rausschreien oder oder von freunden gehört, dass sie das gesagt haben. also habe ich noch nie gehört irgendwie (Vader, Z. 152-160).

... aber nur solange nicht gelästert wird: „wer will kann solange er (-) äh solange das über einen oder über den anderen, über den gesprächspartner ist, äh auch so- gern wer will in dieser anderen sprache reden. solange es sich nicht auf andere ausweitet“ (Chill, Z. 108-110).

Ahmanime (vgl. Z. 196 f.) und Katia berichten von Frust und Irritation in diesem Zusammenhang, wobei Katia hinter dem Gefühl der „Außenseiterin“ das Bedürfnis erkennt, verstehen und mitreden zu wollen und deswegen mit dem Gedanken spielt, mit der besten Freundin ebenfalls eine „Geheimsprache“ für sich oder die (vorherrschende) Sprache der Mitschüler*innen zu lernen.

Katia: [...] es gibt unserer klasse eben viele, die zum beispiel die serbisch können, [...] und dann ist auch schon da ist es manchmal auch so, dass wenn man jetzt kein serbisch kann, dass die dann eben nebensächlich stehen und serbisch reden [...] und das ist, da denkt man sich dann auch so so, super, [...] versteh ich nicht. [...] reden die jetzt gut über mich, schlecht über mich, oder reden die über ihre familie, [...] was ist es? wenn man mit denen halt nicht gut auskommt, dann weißt du, gut die reden über mich auf serbisch oder (-) chinesisches oder irgendeine andere sprache, und dann denkt man sich so, ja [...] (-) ok (-), und dann denkt man sich vielleicht so, ja dann lern ich mit

meiner besten freundin auch eine andere sprache, dann können wir auch ((lacht)) [...] kommunizieren und dann denkt man sich sicher auch so, was geht jetzt ab.

I: und kann das sein, dass, also hast du dir schon gedacht, dass du da zum beispiel deswegen serbisch lernen möchtest, damit du sie auch verstehen kannst?

Katia: ja (Katia, Z. 205-225).

Unabhängig von den vorherrschenden Erstsprachen wünschen sich viele der interviewten Schüler*innen ein größeres Sprachenangebot in der Schule und geben an, großes Interesse an vielen Sprachen und noch große sprachliche Ziele zu haben: „ich interessiere mich generell für sprachen, also ich möchte eigentlich viele lernen“ (Leah, Z. 8) und „ich würde gerne sehr viele sprachen lernen, [...] also es gibt wirklich ein paar sprachen, die ich lernen würde: spanisch, kurdisch ((°h)) und (-) ja“ (Lolo, Z. 327-330). Mehrsprachigkeit bzw. Sprachen seien generell „interessant“ (29 Nennungen in allen Interviews), „schön“ (25 Nennungen) und „spannend“ (14 Nennungen).

Sprache und Raum

Nicht nur im Bourdieu'schem Sinn ist die Verknüpfung von Sprache und Raum bzw. Räumlichkeiten auffällig und insofern wert, genauer betrachtet zu werden. So werden in den Äußerungen und Positionierungen der Schüler*innen zu Sprache und Mehrsprachigkeit – wie oben bereits erwähnt – Sprachen oft mit einzelnen Nationen und Ländern assoziiert. Eine als normal wahrgenommene Verknüpfung zwischen Sprache und Kultur findet ihren Ausdruck in der Idee, dass Sprachen in einem potenziellen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht „kulturbezogen“ behandelt werden sollten (vgl. Teodora, Z. 159); nur wenige Schüler*innen bemerken, dass in einem Land auch mehrere Sprachen vertreten sein können, wie beispielsweise Ahmanime und Lolo:

es gibt mehrere sprachen in afghanistan, also پشتو (paschto), دری (dari), داشکش (dashekesh) und ich glaube es gibt so 5 oder 6, ich kenne nicht jeden, äh, und ich kann nur diese eine, dari (Ahmanime, Z. 11-13).

es gibt sehr viele sprachen auf der welt und in manchen ländern gibt es sogar mehrere sprachen (Lolo, Z. 43).

Österreich wird mit Deutsch gleichgesetzt und so – neben Deutschland und der Schweiz – als „amtlich deutschsprachige Region“ (Dirim, 2015, S. 300) markiert. Schnecke reflektiert anlässlich der Frage, neue Sprachen wirklich gut (kennen-) zu lernen, über die Notwendigkeit, in dem Fall das eigene Heimatland verlassen zu müssen, „und ich möchte eigentlich nicht raus

[...] ((lacht)) aus österreich“ (Schnecke, Z. 483-485). Das „Ausland“ wird wiederum mit (vorherrschenden) anderen Sprachen assoziiert.

Als „nationslose“ Sprache kann am ehesten Englisch bezeichnet werden, da es mehrfach als „Weltsprache“ bezeichnet wird und so – von vielen unterschiedlichen Schüler*innen – unabhängig von Ländern und Nationen gesehen wird:

englisch ist halt eine weltsprache, man braucht es für alles mögliche, zum beispiel auch wenn man reist [...] ah und sich halt um halt mit anderen gescheiter reden zu können (Scharabat, Z. 413-416).

englisch ist eine führende sprache auf der welt [und] [...] und daher sehr wichtig (Chill, Z. 14-16).

englisch, weil es halt eine weltsprache ist und die lernt man in der schule durchgehend, und sie ist wichtig und so [...] weil englisch auf der welt so gut wie überall gesprochen wird und man kann sich auch wirklich m-mit den personen dann unterhalten, auch wenn sie jetzt nicht deutsch sprechen [...] und das ist eine- ret- relativ praktisch dann. (Leah, Z. 37-45).

ich finde es halt cool, wie wie viele sprachen es auf der welt gibt, aber man trotzdem zum beispiel jetzt englisch gefunden hat, die wirklich fast jeder kann, [...] das ist einfach so die weltsprache (Schnecke, Z. 458-461).

Nada: wenn man in anderen ländern ist, dann eher englisch [...] weil das ja das die nationale sprache, also, das sprechen ja alle eigentlich

I: mhm. also übernational?

Nada: ja. ja (Nada, Z. 96-100).

Schüler*innen machen in ihren Aussagen klar, welche Sprachen in der Klasse (Schulsprachen, sonst komische Blicke bis zu Sprechverbot, mit Ausnahme des Deutschunterrichts als Spezialfall in der Klasse) legitim sind. „am gang, und auch in unserer klasse reden die mädchen halt ein bisschen etwas und, ich glaub, ja ich höre es zur zeit nur am gang von den anderen klassen [...] und auch vor der schule, [...] wenn man warten muss“ (Vader, Z. 69-74). Alle anderen Sprachen werden konsequenterweise eher am Gang (in den Pausen und zum Beispiel für Telefonate mit den Eltern, in Ausnahme auch leise, diskret und möglichst unbemerkt in der Klasse) oder außerhalb der Schule akzeptiert und benutzt; insofern könnte man sagen, dass in den Pausen am Gang alle Sprachen in der Schule gleichberechtigt sind.

also in der stunde (-) kann man es wir-, eh nicht wirklich sprechen, weil, kommt darauf an, außer man nimmt den unterricht, sprachenunterricht, den man auch als muttersprache hat, [...] aber ähm (-) sonst kann man im unterricht- unterricht nicht wirklich seine muttersprache sprechen ((°h)) und (-) in den pausen spreche ich auch äh mit meiner freundin meine muttersprache, oder ja (Lolo, Z. 112-116).

zum beispiel, wenn wir uns in der pause treffen oder (-) draußen vor der schule und so [...] und mit meinem bruder, der auch in unserer schule geht, sprech ich auch so ab und zu, wenn wir uns treffen, so rumänisch (Anni, Z. 27-30).

Nada beschreibt den Umgang mit mehreren Sprachen so, dass das Gebot der Monolingualität nur in bestimmten Räumen gelte und sie außerhalb „immer“ auf Praxen des Translanguaging zurückgreife:

zum beispiel ich, bei mir ist es, ich tu auch manchmal, wenn ich halt mit meinen freunden rede, also mit ähm mit meiner besten freundin, rede ich halt manchmal deutsch und dann switze ich so halt mit so ein paar kroatischen oder serbischen wörtern [...] und dann sage ich manchmal so hallo, und dann rede ich einfach weiter, und dann auf einer anderen sprache, also so code switchen? [...] ja, also das ist ja, immer bei mir eigentlich (Nada, Z. 68-75).

Andererseits benennt Nada die Haustüre als konkreten Ort der Transition, an dem sie die Sprachen wechsele (vgl. Z. 144). In öffentlichen Verkehrsmitteln hingegen nimmt Schnecke „andere Sprachen“ als unangenehm und unpassend wahr, wodurch sie negativ konnotiert werden (vgl. Schnecke, Z. 52-66).

4.2 (natio-ethno-kulturelle) Grenzüberschreitungen

Momente der Grenzüberschreitung im Sinne einer Überwindung von sprachlichen Normen, von Sprache als Differenzkategorie und von vermeintlichen Idealen werden unter den Kategorien „Kritik am monolingualen Habitus“, „Translanguaging“, „Aneignung bildungswissenschaftlicher Begriffe“ und „Ideen und Reflexion eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts“ zusammengefasst. Ähnlich wie beim Konzept der dekonstruktiven Differenztheorie (vgl. Mecheril, 2010b, S. 187 ff.) wird das Denkmodell und vermeintliche Denklabyrinth natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen gesprengt und überschritten. Der Ausdruck „natio-ethno-kulturell“ soll dabei auf den veränderbaren, unklaren Konstruktionscharakter des jeweils als Anders-Imaginierten verweisen: „Er ruft in Erinnerung, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen, für die Phänomene der Migration bedeutsam sind, von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen »Wir«-Einheit strukturiert werden“ (Mecheril, 2010a, S. 14). Vor der Darstellung des Präsentationssampling wird eine Visualisierung des Ausmaßes der Grenzüberschreitung in einer um die dekonstruktive Differenztheorie erweiterte Tabelle von Mecheril (2010a, Materialien zum Kapitel 3, S. 8) versucht:

Tabelle 2: Entwicklung pädagogischer Konzepte nach ihren Paradigmata

Paradigmatische Ansätze	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Dekonstruktive Differenztheorie als Grenzüberschreitung
Wer gilt als »Andere«?	spezifische Andere	alle sind (einander) Andere	„Ausschluss als auch die Produktion Anderer durch professionelles Anerkennungshandeln sind unvermeidlich“ (Mecheril, 2010b, S. 190)
Unterscheidungskriterium	Pass/Herkunft	Kultur	Fluide Hybriditäten
Thematischer Fokus	(Sprach-)Fertigkeiten	Identität	(postkommunitäre) Solidarität
Unterschiedskonzept	Defizit	Differenz	Dekonstruktives Identitäts- und Differenzverständnis „als Ausdruck von natio-ethno-kulturellen Macht- und Dominanzverhältnissen“ (Mecheril, 2010b, S. 187)
Handlungsperspektive	Assimilation	Anerkennung	Dekonstruktion des Binären als „Wege aus dichotomen und oppositionell strukturierten Identitätslogiken“ (ebd., S. 189)
Handlungskonzept	Förderung, Kompensation	Begegnung, Verstehen	Annahme und Anerkennung handlungsfähiger Subjekte

Kritik am monolingualen Habitus

Der einseitige Fokus auf Einsprachigkeit bzw. Deutschsprachigkeit in Schule und Gesellschaft wird von den Schüler*innen wahrgenommen, hinterfragt und teilweise auch explizit kritisiert. Das Reüssieren in einzelnen Schulfächern wie Mathematik knüpft Nada beispielsweise nicht an ein bestimmtes Deutschniveau:

man braucht zum teil zum teil braucht man schon die deutsche sprache zu für die bildung, finde ich, und (-) ja. [...] zum anderen teil (-) für die ma- mathematik, oder zum beispiel englisch braucht man halt, ähm kann man so halt auf englisch sagen, oder halt andere sprachen, die man in der schule lernt, [...] kann man halt auch auf anderen sprachen, da braucht man jetzt nicht nur deutsch (Nada, Z. 105-111).

Ebenso sind Bildung, Studieren und Arbeiten in und mit anderen Sprachen denkbar: Lolo kritisiert den Fokus auf Deutsch als Bildungssprache:

es stimmt nicht, dass man äh man deutsch halt, dass deutsch das wichtigste ist. ((°h)) es gibt auch viele schulen, wo englisch, also auch in österreich, wo englisch, ähm, öfter genutzt wird oder als hauptsprache gilt. ich wollte zum beispiel einmal auf eine hak gehen, da wäre, gab es eine klasse, die viel auf englisch unterrichtet wird (Lolo. Z. 80-83)

Und Vader skizziert legitime Coping-Strategien, wie im Arbeitsalltag vorzugehen ist, wenn man keine Deutschkenntnisse vorweisen kann:

dann würde ich mir vielleicht jemand auf der arbeit suchen, der im gleichen bereich wie ich arbeitet, und der dann halt (-) mit mir geht, wenn ich mit dem chef rede, der dann halt übersetzt, zum beispiel quasi einen dolmetscher, oder, halt auf dem handy gibt es jetzt eh schon viele apps, wo du einfach sprichst, es ladet bisschen und dann übersetzt es es und sagt es laut raus. [...] es geht halt auch in die andere richtung, ja, da gibt es glaube ich mittlerweile eh viele möglichkeiten (Vader, Z. 93-99).

Erst- und Zweitsprachen werden außerdem als gleichwertig und gleich wichtig für Bildung erachtet. Sobald an Grenzüberschreitungen gedacht wird (wie z. B. einen Urlaub), wird Deutsch als unzureichend bezeichnet. Gleichzeitig werden, wie im obigen Interviewauszug ersichtlich, neue Medien und das Internet als Übersetzungsmöglichkeit mitgedacht, womit gegen erzwungene Einsprachigkeit argumentiert wird. Majoritätssprachen, die nicht nur im Radio (scharfe Kritik und ein Plädoyer für mehr Vielfalt kommen hier ebenfalls von Vader, vgl. Z. 43-56), sondern auch im Sprachenangebot der Schule dominieren, müssten ausgeweitet und durch andere Sprachen, laut Nada Sprachen, „die zum beispiel jetzt nicht in der eu sind“ (Z. 276), ergänzt werden, um sprachliche Vielfalt abzubilden. Schon die sprachliche Frühförderung in der Volksschule wird kritisiert, da zu wenig Sprachen angeboten und die, die unterrichtet werden, ebenfalls zu wenig gelehrt und gelernt würden (vgl. Lolo, Z. 64-73). Das gesamte Schulsystem wäre außerdem, so Lolo, auch in anderen Sprachen denkbar, auch in Österreich (Beispiel: englischsprachige Schule, s. o.).

Ein Aspekt, der besonders zwiespältig und problematisch zu sein scheint, ist der an sprachlichen Differenzmerkmalen orientierte Umgang von Lehrer*innen und dessen Wahrnehmung von Schüler*innen. Die meisten Schüler*innen attestieren ihren Lehrer*innen einen „normalen“ Umgang und faire Bewertung und Beurteilung, unabhängig von Sprachenkenntnissen. Dennoch wird der Marker „DaZ“ manchmal zum Mittel und Anlass für Stigmatisierung und *Otherring*: Lolo erzählt in den folgenden drei Interviewausschnitten von einer auffälligen Exotisierung von DaZ-Schüler*innen durch Lehrer*innen, die aber nicht unangenehm wahrgenommen und somit nicht kritisiert wird, und von positiver Diskriminierung, die an Infantilisierung erinnert:

manche lehrer finden das auch sehr interessant und spannend und sagen: ↑↑<<h> wow, du kannst so viele sprachen und das finde ich echt toll>↓↓. und wenn man dann auch den sprachlichen zweig nimmt, dann ist das schon, ähm, (-) interessant für die lehrer, die auch sprachen unterrichten, [...] dann sagen sie zum beispiel: ↑↑<<h> du kannst so viele sprachen und jetzt lernst du noch eine sprache>↓↓ (Lolo, Z. 143-147).

sie interessieren sich wirklich dafür. und manche (-) werden halt (-) nicht (-) anders behandelt, aber manchmal heißt es dann schon: ja, das ist ok, dass du das nicht kannst auf deutsch, weil du hast ja

eine andere muttersprache [...] ich habe das schon einmal (-) mit- (-) bekommen, dass man da ein bisschen vernachlässigt wird.

I: mhm. also so ein bisschen anders behandelt.

Lolo: ja, behandelt wird (Lolo, Z. 127-129).

ich finde, man sollte auch nicht kinder mit einer anderen muttersprache bevorzugen, weil das auch ein bisschen ((°h)) ähm (-) nicht demütigend ist, [...] aber es ist ein bisschen äh gemein, [...] wenn man sagt, ja du hast diese muttersprache und deswegen äh versteht man, dass du nicht so gut bist, das finde ich nicht gut, [...] ich finde man sollte alle gleich behandeln (Lolo, Z. 241-259).

Translanguaging

Mehrere der interviewten Schüler*innen erzählten von eigenen alltäglichen *Translanguaging*-Praxen mit Freund*innen oder in der Familie. Einerseits handelt es sich dabei um Code Switchen zwischen unterschiedlichen Erstsprachen:

manchmal passiert, also, wenn ich mit meinen geschwister spreche, rede ich so deutsch und dari, so irgendwie gemischt [...] ein paar wörter sage ich auf dari und ein paar auf deutsch (Ahmanime, Z. 165-168).

ich spreche zuhause oft rumänisch und deutsch, zusammen vermischt, so in sätzen (Anni, Z. 4-5).

manchmal, wenn ich mit meiner mutter, wenn wir, also wenn ich von ungarn nach hause komme, ist es halt doch noch so, wenn wir alleine sind, dass wir ähm so eine mischung aus deutsch und ungarisch sprechen, das ist verschieden. [...] aber meistens dann auch halt eben gemischt und nicht nur ungarisch (Joanna, Z. 23-27).

zum beispiel ich, bei mir ist es, ich tu auch manchmal, wenn ich halt mit meinen freunden rede, also mit ähm mit meiner besten freundin, rede ich halt manchmal deutsch und dann switze ich so halt mit so ein paar kroatischen oder serbischen wörtern [...] und dann sage ich manchmal so hallo, und dann rede ich einfach weiter, und dann auf einer anderen sprache, also so code switchen? (Nada, Z. 68-73).

Auch Scharabat spricht mit ihren Eltern „eine mischung aus deutsch und arabisch“ (Z. 21).

Andererseits kann auch „Denglisch“, also die Kombination zwischen Deutsch und Englisch, als Jugendsprache und Sprache in den sozialen Medien als *Translanguaging* bezeichnet werden.

auch mit freunden unterhalt ich mich manchmal auf denglisch [sogesehen] [...] sodass wir einfach auf englisch switchen (Katia, Z. 6 f.).

natürlich englisch in der schule spricht man halt, aber ich benutz es auch im alltag, jugendsprache halt (Chill, Z. 9 f.).

ab und zu englische wörter, aber eher nur, weil es sich halt durch, äh, soziale medien halt mehr integriert hat (Scharabat, Z. 15 f.).

Die Bewusstheit, mit der über das Mischen und Mixen von Sprachen gesprochen wird, verweist m. E. auf dessen Selbstverständlichkeit. Zwischen Sprachen hin und her wechseln zu können wird in manchen Situationen als großer Vorteil und Mittel zur Selbstermächtigung erlebt, wenn Schüler*innen gezielt Informationen nur an bestimmte Personen kommunizieren möchten. Diese Funktion der Geheimsprache wird aus Sicht „der anderen“, der Nicht-Verstehenden, oft als Ausgrenzungsakt empfunden, worauf Schüler*innen mit gleichgültiger Hinnahme, Irritation bis hin zu Aversion reagieren und sich in der Position der „Außenseiter*innen“ wahrnehmen. Ahmanime bringt dieses widersprüchliche Verhältnis zu „Geheimsprachen“ auf den Punkt:

also, äh, manchmal f-, also ich fühle mich wie eine außenseiterin, wenn meine freunde auf ei-, in eine andere, mit also, einer anderen, ((°h)) in einer anderen sprache miteinander reden, [...] da verstehe ich oft nicht, was sie sagen, [...] aber manchmal ist es auch gut, weil man kann mit der freundin, der den selben sprachen, sprache kann, über geheimnis oder so etwas sprechen (Ahmanime, Z. 196-202).

Gemeinsame Sprachen bzw. ein gemeinsames Verständnis von und Interesse für Sprachen finden Schüler*innen über Humor (gemeinsames Lachen über Aussprache und Akzente) und Pejorativa (mehrsprachige Schimpfwörter), wobei Schnecke das unüberlegte Verwenden von Schimpfwörtern, ohne deren Bedeutung zu kennen, problematisch findet und für einen sensibleren, vorsichtigen Umgang damit plädiert:

mir fällt noch (-) eines zu mehrsprachigkeit ein, nämlich, (-) dass die meisten jugendlichen äh schimpfwörter auf an-anderen sprachen können [...] und zum beispiel jetzt nicht wissen, was das überhaupt bedeutet, [...] sondern sie ((lacht)) verwenden es einfach, weil es lustig klingt, wenn man damit vielleicht auch leute beleidigen kann und so (-), das finde ich eigentlich nicht gut. [...] also. wenn man so etwas verwendet, dann muss man doch mindestens wissen, was das überhaupt bedeutet. [...] was dann diese, wie du diese person überhaupt verletzen kannst. [...] [ich] finde das eigentlich wichtig, wenn man auch weiß, was so etwas überhaupt bedeutet (Schnecke, Z. 397-411).

Aneignung bildungssprachlicher Begriffe

In Spracheinstellungsäußerungen und Erzählungen über Erinnerungen zu Sprache und Mehrsprachigkeit wiesen Schüler*innen einen differenzierten, z. T. sogar elaborierten Sprachgebrauch auf. So fielen mir in den Interviews beispielsweise die aus dem Deutschunterricht übernommenen Fachwörter wie „Code Switching“ (Nada, Z. 72, Lea, Z. 151), „switchen“ (Katia, Z. 8), „Amtssprache“ (Chill, Z. 68 und Z. 149) oder „Sprachgefühl“ (Joanna, Z. 79) auf. Etwas weniger bildungssprachlich, aber nicht weniger akkurat für das beschriebene sprachliche Phänomen wären Bezeichnungen wie „Mischung“ (Joanna, Z. 25, Katia, Z. 315, Scharabat, Z. 21), „mischen“ (Nada, Z. 196) bzw. das Partizip „gemischt“

(Ahmanime, Z. 166, Joanna, Z. 27) sowie „Gemix“ (Nada, Z. 16). Die Bezeichnung „Denglisch“ (Katia, Z. 6) verweist einerseits auf die bewusste Wahrnehmung unterschiedlicher, klar voneinander abgrenzbarer Entitäten von Sprachen und unterstreicht gleichzeitig deren Fluidität.

Ideen und Reflexion eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts

Auf Fragen über Erinnerungen zu und zu Ideen über mehrsprachigkeitssensible Unterrichtsinhalten und -methoden wurde einiges davon genannt, was in meinem Unterricht integriert, behandelt und thematisiert wurde: Viele Schüler*innen assoziierten als Erstes die Sprachenreferate als Möglichkeit, Mehrsprachigkeit Raum zu geben und quasi als herausstechendes Momentum im Laufe ihrer Schulzeit, in welchem alle Sprachen gleich viel wert waren. Nada und Schnecke erinnern sich an Folgendes:

wir haben einmal glaube ich in deutsch haben wir referate gemacht über verschiedene sprachen [...] und da hat man halt mehr über die sprache erfahren und auch eben auch die zahlen, also zum beispiel von ein bis zehn, konnte man ja, das lernen und ich fand das eigentlich sehr gut, dass wir referate hatten über sprachen, weil man konnte dann halt mehr über die sprachen wissen, jetzt zum beispiel mehr reden auf der sprache sozusagen, und ja (Nada, Z. 260-266).

mir sind sofort die referate in den sinn gekommen, [...] weil dort alle sprachen so gesagt im mittelpunkt standen [...] und deshalb auch so gesagt gleich gewertet waren, [...] das ist mir halt so erst erst in den sinn gekommen (Schnecke, Z. 308-314).

Das Interesse an den sonst so marginalisierten Erstsprachen wurde als emotionale Gelegenheit empfunden, „die eigene“ Sprache präsentieren zu „dürfen“:

ah, da haben, das haben wir glaube ich in deutsch gemacht (-), ja, das fand ich sehr schön, als wir referate über unsere sprache halten durften und über anderen, ((^oh)) das hat mir sehr gefallen und ich fand es auch schön, dass wir unsere sprache des-, äh, präsentieren durften, das andere wissen und so, grammatik und so, das hab ich sehr gemocht, [...] als wir das gemacht haben, das hat mir sehr gefallen (Anni, Z. 207-212).

es war schon irgendwie schön und interessant einfach, ähm, es war interessant über andere sprachen zu lernen, aber auch irgendwie schön, dass über deine sprache gesprochen wird oder andere über sie lernen (Teodora, Z. 124-126).

also im deutschunterricht früher war es so, wenn halt man gefragt hat, wer spricht welche sprache, und halt mehr darüber gefragt hat, und wow, sie interessiert sich halt für alle sprachen und so ja (Scharabat, Z. 318-320).

Ebenfalls erinnerten sich mehrere Schüler*innen an Stunden oder Unterrichtseinheiten, in denen Wörter, Phrasen oder Sätze in verschiedene Sprachen übersetzt wurden, sei es an der Tafel, als gemeinsame Schreibaufgabe beispielsweise zu Code Switching oder im Zuge des

Redewettbewerb „Sag’s multi“. Dieser wird zum Anlass genommen, weitere Wettbewerbe oder Veranstaltungen, Sprachreisen, Mehrsprachigkeitstage oder ein eigenes Mehrsprachigkeitsfach oder eigene Mehrsprachigkeitsstunden zu imaginieren, um alle Sprachen in der Schule besser nutzen zu können. Fast alle Schüler*innen wünschen sich insgesamt mehr Sprachenunterricht, das entweder mehr Unterrichtsstunden in Sprachenfächern, aber auch insgesamt mehr Sprachenauswahl meinen kann. Was diese betrifft, werden explizit Sprachen, „die nicht in der EU sind“ und Erstsprachen der Schüler*innen (wie Dari) gewünscht, die – so einige Schüler*innen – via Erhebung, Umfrage oder Abstimmung unter allen Schüler*innen der Schule gewählt werden sollten. Einige sprechen sich ad hoc für einen Unterricht in denjenigen Erstsprachen aus, die am dominantesten vertreten ist. Nach Scharabats Vermutung würde so Türkisch als Unterrichtsfach und Schulsprache eingeführt werden:

Scharabat: [...] ich würde es so machen, dass man halt eine abstimmung macht und halt die, welche nationalität mehr in der schule überwiegt und dann mit der sprache dann halt auch ein fach machen.

I: mhm. was glaubst du was wäre das dann?

Scharabat: gute frage, weiß ich gar nicht.

I: ((lacht)) was, wenn du, wenn du etwas sa-

Scharabat: vielleicht türkisch oder so vermutlich überwiegend sein (Scharabat, Z. 336-341).

Ebenso sinnvoll finden einige Schüler*innen die Vorstellung eines „Sprachentreffens“, eine Unterrichtsform ähnlich einer unverbindlichen Übung für alle unterschiedlichen Erstsprachen, wo sich jedoch nur diejenigen treffen, die diese Erstsprache sprechen, und zwar mit dem Ziel, diese gemeinsam gezielt zu nutzen und zu pflegen. Auch die Idee mehrsprachiger (Lehr-)Bücher wird geäußert sowie die Möglichkeit, mehrsprachige Lehrer*innen als Medium zu nutzen. Hier schleicht sich wieder die Vorstellung eines *Native Speakerism* in die Spracheinstellungsäußerungen der Schüler*innen, da ausschließlich mehrsprachige Lehrer*innen imaginiert werden, die die jeweilige Sprache perfekt beherrschen. Dennoch sollten alle (Schulen und) Lehrer*innen auf Mehrsprachigkeit sensibilisiert werden und ihr gegenüber Wertschätzung zeigen, wobei zwischen Förderung in allen Fächern und Förderung in Sprachenfächern differenziert wird. In Sprachenfächern sollten bei der Einführung neuer Vokabel auch zu Übersetzungen in die Erstsprachen der Schüler*innen angeregt werden, um Vorwissen, Ähnlichkeiten und Sprachverwandtschaften auszunutzen. Außerdem können

individuelle Sprachlernstrategien miteinander verglichen werden, da sie hilfreich beim Erlernen neuer Sprachen sein können.

Nur wenige Schüler*innen können sich vorstellen, Sprachen auch mit Inhalten aus anderen Unterrichtsfächern zu verbinden; am ehesten würde sich eine Art Landeskunde-Unterricht anbieten, der andere Sprachen, Länder und Kulturen thematisiert. Über Sprachenreisen wiederum könnten Schüler*innen neue oder Schulsprachen durch ein Sprachbad intensiver kennenlernen; ein Auslandssemester wird von keiner*m der Schüler*innen in Erwägung gezogen, doch Austauschschüler*innen könnten sehr wohl neue Sprachenerlebnisse in die Schule bringen. Mehrsprachigkeit könnte in der Schule auch sichtbar gemacht werden, indem beispielsweise Schilder auf mehreren Sprachen bedruckt werden.

Ahmanime erinnert sich an die grafische Darstellung der prozentualen Sprachenverteilung aller Sprecher*innen der Klasse und Scharabat an die räumliche Aufteilung mehrsprachiger Schüler*innen in der Klasse und die durch diese Visualisierungen geschärfte Wahrnehmung von und das Bewusstsein für die Präsenz von Mehrsprachigkeit.

also ich kann mich erinnern, dass (-) sie einmal in einer deutschstunde, ganz viele sprachen äh so, äh, über-, wir hatten ein thema über sprachen [...] und sie haben einen kreis in auf der tafel gezeichnet und haben so (-) prozente [...] geschrieben, also wie viele sprachen, äh die jeder in der klasse spricht [...] und ja, ich kann mich nicht mehr erinnern, deshalb (-) [...] ich fand es toll, weil äh weil in der klasse so viele schüler waren, die äh viele sprachen konnten, [...] sprechen konnten (Ahmanime, Z. 260-272).

ich glaube, es war in der 1., da hieß es halt, äh, man soll sich also in die vier ecken von der klasse, äh, wer spricht zwei sprachen, der soll sich da hinstellen, wer drei sprachen, wer vier sprachen, wer nur eine spricht, und dann hat man halt jeden einzelnen gefragt, ja, ok, welche sprachen sprichst du, und ja (Scharabat, Z. 322-325).

Nicht nur beim lauten Denken über mehrsprachige Beschriftungen, sondern auch bei Überlegungen zur Sprachmittlung und mehrsprachigen Schulbüchern erkennen Schüler*innen Grenzen der Mehrsprachigkeitsförderung, da nie allen Erstsprachen der Schüler*innen im gleichen Ausmaß Beachtung geschenkt werden könne, dies zu viel Zeit kosten würde oder sich Schüler*innen nicht ausreichend für die jeweiligen anderen Erstsprachen interessieren würden:

man könnte vielleicht ein paar andere sprachen als unverbindliche übung oder als freifach, aber es gibt so viele sprachen, das kann man nicht mit jeder sprache machen, [...] das wäre unmöglich (Lolo. Z. 286-291).

im unterricht natürlich können auch die schüler und schülerinnen etwas zu ihren eigenen sprachen sagen [...] aber ich glaube, nach einer zeit wird den kindern nicht mehr zugehört [...] weil einfach

vieles auch nicht interessiert [...] und weil sie lieber mit dem nachbarn oder so reden und dann ist es unnötig, dann redet eine person und niemand hört der person zu ((lacht)) (Joanna, Z. 244-252).

4.3 Selbst-Positionierung und -reflexion

Als eigener Diskurs und Kategorie etablierten sich Äußerungen zur (selbst-)bewussten Selbst-Positionierung und kritische (Selbst-)Reflexionen, wozu ich auch die Kategorie der aus den Interviews hervorkommenden Sprachlernmotive zähle, da durch sie Rückschlüsse auf Spracheinstellungen gezogen werden können.

Sprachlernmotive

In Spracheinstellungsäußerungen lassen sich viele unterschiedliche Sprachlernmotive herauslesen. Immer wieder wird die (vermutete) Brauchbarkeit hinsichtlich Verbreitung und Sprecher*innenanzahl einer Sprache bzw. deren Rang als Weltsprache als wichtiges Lernmotiv genannt. Auch Prestige und Klang spielen eine Rolle. Manche Schüler*innen denken an bestimmte Urlaubsdestinationen und interessieren sich aus diesem Grund für die dort gesprochenen Sprachen. Viele nennen Medien wie Musik, soziale Medien, Videoclips, Filme, Serien und (die Community der) Computerspiele als Einflussfaktoren auf Sprachwahl (wenn diese Sprachen zur Wahl stehen) und Spracheninteresse. Scharabat erklärt, warum gute Englischkenntnisse wichtig seien und nennt als weiteres, wahrscheinlich sonst eher nicht so bewusstes Lernmotiv und Grund für Spracheninteresse die gute Benotung in der Schule:

ich ahm mag aber englisch irgendwie sehr gern, [...] weil eben auch durch soziale medien will man halt irgendwie mehr verstehen und halt nicht alles dauernd nachgoogeln müssen, was jetzt auch irgendwie ein antrieb ist, halt mehr für englisch zu lernen und bessere noten darin zu haben (Scharabat, Z. 23-27).

Der wahrscheinlich entscheidendste Faktor sind jedoch die Sprachen der Eltern: „meine eltern können zwar auch kurdisch reden, aber ich möchte es jetzt lernen, [...] immer, wenn ich zeit habe oder in den ferien, versuche ich von meinen großeltern etwas zu lernen“ (Lolo, Z. 8-11).

Aber auch andere Familienmitglieder und Bekannte dienen als sprachliche Vorbilder.

mein opa spricht auch ungarisch, [...] weil, früher hat man, du-, äh nach rumänien wollte, oder ungarn, (-) haben die nur ungarisch gesprochen [...] und mein opa hat es so gelernt und so. [...] er hat uns, meinem großen bruder eigentlich, beigebracht zu sprechen. mein großer bruder kann es [...] wir können es nicht so gut, weil die wörter sind eher schwieriger auszusprechen und ja. [...] mein opa kann deutsch. [...] äh, (-) er kann sehr viele sprachen, er kann deutsch, ungarisch, rumänisch, spanisch, weil er brüder in spanien hat. dann kann er auch moldawisch, [...] und dann

noch ähm englisch kann er auch so ein bisschen wegen uns und so. [...] und italienisch, weil er ein ganzes jahr in italien [in italien] [...] mit meiner oma gelebt hat (Anni, Z. 159-171).

Mehrere Schüler*innen interessieren sich explizit für die Sprachen ihrer Mitschüler*innen und würden das Erlernen als Möglichkeit sehen, sich im Sinne der Selbstermächtigung Gehör und Wahrnehmung in der Kommunikation mit ihnen zu verschaffen sowie dadurch neue Freunde finden zu können.

Mitschüler*innen, die mit mehr als einer Sprache aufgewachsen sind, werden geradezu idealisiert.

ich finde, es ist, äh, desto mehr sprachen man kann, desto besser ist es. ich finde es spannend, wie viele kinder wie viele sprachen können. [...] es gibt oft kinder, die mehr als zwei, drei sprachen können. manche kinder können wirklich viele sprachen und das bewundere ich, [...] ich würde auch gerne viele sprachen können (Lolo, Z. 45-51).

Selbst-Positionierung und -reflexion

Die interviewten Schüler*innen nutzten in den Interviews die Möglichkeit, sich kritisch zu Schule, Bildung und Sprachförderung zu äußern und sich bemerkbar als mehrsprachige Sprecher*innen zu positionieren. An vielen Stellen wird die eigene Sprecher*innenposition als ein- oder mehrsprachig, aber manchmal auch als widersprüchlich reflektiert, Empathie für Nicht-Verstehende einer Sprache ausgedrückt und die Gefahren von Aus- und Einschlüssen durch Sprache erkannt; Vader weist als Coping-Strategie eine beachtliche Ambiguitätstoleranz gegenüber dem Gefühl des Nicht-Verstehen-Könnens auf (vgl. Interview-Ausschnitt auf S. 71).

Die eigenen Erst- und Zweitsprachen werden grundsätzlich als gleich wichtig erachtet, Lolo betont überdies selbstbewusst, dass sie so oft wie möglich versuche, ihre Erstsprache zu nutzen (vgl. Lolo, Z. 85) und für Nada ist *Code Switching* und *Translanguaging* Alltag (vgl. Nada, Z. 72-75). Doch während andere Sprachen als Deutsch oft als „nicht gut genug“ gewertet werden (vgl. Scharabat, Z. 243), werden Deutschkenntnisse aufgrund der Tatsache, dass es die wichtigste Schulsprache ist und durch (Grammatik-)Unterricht zu mehr Sprachbewusstheit führt, als höher und besser bewertet (vgl. Teodora, Z. 7 f.). Mehrsprachigkeit wird – neben einer unterwerfenden, dankbaren Haltung für sprachliche Normierungen des Deutschen (vgl. Anni, Z. 246-250) – als Gut und Gabe definiert und Schüler*innen werden in der eigenen Wahrnehmung auch zu Expert*innen der eigenen

Erstsprachen. Zweisprachigkeit, aus Deutsch und Schul- bzw. Weltsprache Englisch, wird als „mager“ und somit als unzureichend angesehen (vgl. Schnecke, Z. 152).

Über Mehrsprachigkeit und Sprachen zu reden macht aus Sicht der Schüler*innen schon alleine deswegen Spaß, weil sie selbst mehrsprachig sind. So antwortet Anni auf die Frage, ob sie gerne über Sprachen und Mehrsprachigkeit spreche: „schon, weil ich selber mehrere sprachen kann und so und es gefällt mir“ (Z. 316). Das Thema sei außerdem nicht nur per se interessant, sondern geradezu diskussionswürdig: Dem eigenen Redebedürfnis, über (die eigene) Mehrsprachigkeit zu reden, wird durch das Interview Raum und Zeit gegeben und Schüler*innen drücken im Anschluss an das Interview ihre Dankbarkeit darüber aus, sprechen zu können und gehört zu werden. Leah war beispielsweise am Ende des Interviews

glücklich, weil sich jemand dafür interessiert hat [...] und sich jemand mit mir zusammengesetzt hat und sich wirklich mit mir darüber reden wollte, so, und fragen hatte, und ich auch noch meine meinung dazu sagen konnte [...] ohne, dass sie kritisiert wurde (Leah, Z. 241-246).

Scharabat drückt Freude und Redebedürfnis so aus:

ahm, es hat mich irgendwie gefreut, über das ganze einmal reden zu können. ahm, ja, und halt die ganzen ideen, die niemand eigentlich hat, dann auch wirklich halt einmal halt auch zu erzählen und ja. [...] ab und zu fragen halt leute schon so, ja, ok, wie ist es so in der sprache, aber es ist halt nie wirklich so, dass jemand wirklich jetzt richtig lange fragt und wie es so ist und das ganze halt detailliert, nicht wirklich (Scharabat, Z. 457-464).

Sich selbst erkennen sie als Personen, die – im Schulsystem, aber auch generell in der Gesellschaft – etwas zu sagen haben und das System mitbestimmen möchten:

ja, das interview war auch sehr interessant für mich, weil ich bin dann, im kopf konnte ich dann noch einmal durchgehen, was ich eigentlich so vom thema mehrsprachen halte und wie ich vielleicht die schule auch mit meiner meinung verbessern könnte, [...] das ist mir so jetzt noch nie so aufgefallen, weil ich dachte, mhm, schule, verbessern, ja, vielleicht einen freien tag dazu ((lacht)). [...] ((lacht)) aber, aber so ist es mir eigentlich, so habe ich noch nie darüber nachgedacht, wie ich die schule innerlich halt verbessern kann, [...] dass sich halt mehr leute geborgen fühlen, und, dass sie vielleicht, ger- gern, besser (-) lieber in die schule gehen können (Schnecke, Z. 425-436).

Während es als „schön“ wahrgenommen wird, wenn die eigene Sprache zum Thema des Unterrichts wird, verweist das Interesse an den Erstsprachen von Mitschüler*innen andererseits auf ein Bedürfnis der Solidarisierung mit Nicht-Sprecher*innen der Majoritätssprache Deutsch. Der Gedanke dieser Solidarisierung könnte als erster Schritt einer Grenzüberschreitungspraxis gesehen werden.

An anderen Stellen wird Kritik am monolingualen Habitus Deutschsprechender (Touristen) geübt und so Sprachenlernen als Grundvoraussetzung und Spracheninteresse als Grundhaltung

im Urlaub angesehen (vgl. Katia, Z. 170 f.). Hinter externen „DaZ“-Zuschreibungen werden unfaire, diskriminierende Praxen erkannt (vgl. dazu die Gedanken zu *Othering* in Kapitel 1.1), die – trotz vermutlich positiver Absicht – verletzen können (vgl. Lolo, Z. 241-247):

[I]ndem beispielsweise Vorstellungen von native vorherrschen und Sprache ein Instrument darstellt, das eingesetzt wird, um über Zugehörigkeit zu entscheiden, wird etwa der Begriff „DaZ-Kind“ zu einem hierarchisierenden, auch wenn dies nicht bezweckt worden war (Dirim/Pokitsch, 2017, S. 97 f.).

Und während sich Ahmanime einen Unterricht in ihrer Erstsprache in der Schule wünschen würde, da sie sie sonst eher als Ablenkung und Verwirrung, also als Nachteil oder Barriere für die Schule wahrnimmt, warnt Teodora vor dem „Zuviel“ von Mehrsprachigkeit in der Schule, scheitert aber am Versuch, dieses Gefühl oder diese Vorahnung nachvollziehbar zu begründen und zu verbalisieren. Ebenso zwiespältig ist die Wahrnehmung von Lehrer*innen im Umgang mit Mehrsprachigkeit: Interesse an Erstsprachen der Schüler*innen wird teilweise zwar dankbar angenommen (vgl. Nada, Z. 246-252), in den Schilderungen von Lolo schlägt die Exotisierung mehrsprachiger Schüler*innen durch Lehrpersonen jedoch eher ins Groteske. Lehrer*innen, die von ihren Haltungen und Positionierungen her für Schüler*innen nicht ganz zuordenbar seien und manchmal abhängig, manchmal unabhängig von anderen Erstsprachen als Deutsch zu beurteilen scheinen, seien außerdem besonders verwirrend (vgl. Scharabat, Z. 246-299).

In Anschluss an die Ergebnisse aus den Kategoriebeschreibungen sollen nun die Forschungsfragen beantwortet und in weiterer Folge Thesen daraus abgeleitet werden, die an die theoretischen Grundlagen angeknüpft werden.

5 Conclusio: Analyse und Interpretation der Ergebnisse und Diskussion

Mittels Interviews sollten Positionierungen zu und Wahrnehmungen und Attribuierungen von Mehrsprachigkeit in der Schule aus der Sicht von Schüler*innen sowie der von ihnen wahrgenommenen Einfluss auf das Lernen und die sich daraus ergebenden Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit in der Schule erhoben werden. Zumeist konnte ein überraschend vielseitiges Kontingent an unterschiedlichen Positionen offengelegt werden. So befürworteten Schüler*innen einerseits die klare, räumliche Trennung von Sprachen bzw. deren Gebrauch

und fordern andererseits explizit mehr Sprachenunterricht und Sprachenauswahl. Meist stehen Sprachen in einer bestimmten Wertehierarchie zueinander, wobei „Schulsprachen“ dominieren und ihnen am meisten Wert zugesprochen wird. Werden unter Mehrsprachigkeit auch andere Sprachen als Schulsprachen mitgedacht, werden sie von manchen Schüler*innen explizit und bewusst aus der Schule gedrängt, während sie andere als Teil schulischer Normalität wahrnehmen. Die Legitimität bzw. Illegitimität der Sprachen spiegelt sich auch räumlich wider: Während Schulsprachen überall gesprochen und benutzt werden dürfen, werden alle anderen Sprachen nur am Gang (und in Pausen) als legitim und adäquat empfunden. Gleichzeitig positionieren sich die Mehrheit der interviewten Schüler*innen selbstbewusst als mehrsprachig, wobei einige wenige zwischen lebensweltlicher und der eigenen, nicht lebensweltlichen Mehrsprachigkeit unterscheiden.

Einen eher geringen Zusammenhang können Schüler*innen zwischen Mehrsprachigkeit und Lernen beobachten, nur wenige assoziieren etwas zu dieser Frage. Thematisiert werden ungleiche Vorteile je nach Sprachprestige, das die jeweiligen Erstsprachen bringen können: Wurden Schulsprachen als Erstsprachen gelernt, hätten mehrsprachige Schüler*innen Vorteile; nicht jedoch durch andere Erstsprachen. Diese werden eher als Ablenkungs- und Verwirrungsmechanismus beim Lernen auf Deutsch wahrgenommen.

Dennoch wird Mehrsprachigkeit von allen Schüler*innen positiv konnotiert und zumindest mehr als zwei Sprachen zu können ist ein erstrebenswertes (Lebens-)Ziel. Mehrsprachigkeit in der Schule wird als Teil der Normalität geschildert, während Vertreter*innen der extremen anderen Position Erstsprachen abseits von Schulsprachen ihre Legitimität absprechen.

Schüler*innen sehen in Mehrsprachigkeit in der Schule zumeist Vor- und Nachteile: Einerseits würden andere Erstsprachen als Deutsch manchmal zu Kulturalisierung, Exotisierung und Linguizismus führen, die – trotz als milder wahrgenommene und insofern besserer Beurteilung von schulischen Leistungen (vgl. Interview mit Lolo) – nicht als Vorteil wahrgenommen werden. Andererseits erkennen Schüler*innen Vorteile von Mehrsprachigkeit in der Entwicklung eines bestimmten Sprachgefühls, mit dessen Hilfe Verbindungen zu anderen Sprachen und noch unbekannte Bedeutungen hergeleitet werden können. Außerdem zeigen Schüler*innen den Vorteil von Sprachenfamilien und sprachlichen Vorkenntnissen generell auf, die wiederum das Erlernen von Schreiben und Sprechen in anderen Sprachen erleichtern können. Zu guter Letzt soll besonders auf den Vorteil der „Geheimsprache“ verwiesen werden,

auf die Schüler*innen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Regelunterrichts zurückgreifen.

5.1 „In praxi“ sprechen können und gehört werden

Schüler*innen nutzen in den Interviews die Chance, sprechen zu können und gehört zu werden und erkennen Mitgestaltungsmöglichkeiten im Raum Schule. Das Interview selbst entspricht, „in praxi“ (Geier, 2016, S. 445), einer Raumöffnung für Kritik (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 68). Die Vermutung liegt nahe, dass mehrsprachigkeitssensible Vermittlungskonzepte Ideen zu und Bedürfnisse und Wünsche nach Differenzfreundlichkeit (vgl. Auernheimer, 2001, S. 48 ff., zit. nach Dirim/Mecheril, 2010b, S. 140) in Schüler*innen wecken und dadurch zu einem geschärften Bewusstsein für Diskriminierung führen: So sprechen sie sich für eine Repräsentation von Mehrsprachigkeit im äußeren Erscheinungsbild der Schule mittels mehrsprachiger Beschilderung (Punkt 2), außerunterrichtliche Aktivitäten wie Sprachenreisen (Punkt 3), für eine „Öffnung und Kooperation mit anderen pädagogischen Institutionen“ (Punkt 4) durch die Integration von Studierenden als Expert*innen mit anderen Erstsprachen für alternativen Sprachenunterricht, für mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten bezüglich Sprachenwahl und mehr Transparenz bei Bewertungen und Beurteilungen (Punkt 6) und eine Art „kollegiale[r] Fallberatung“ (Punkt 10) im Sinne eines „Safe-Space“ für andere Erstsprachen als Deutsch aus.

5.2 (Re-)Produktion als (Selbst-)Schutz

Schüler*innen nehmen Sprache als Differenzkategorie wahr und (re-)produzieren in weiterer Folge in ihren Aussagen und Haltungen vorherrschende Phänomene wie den monolingualen Habitus des Schulsystems, Praxen der Kulturalisierung, Linguizismus und des *Native Speakerism*. Die Übernahme des monolingualen Habitus erfüllt die Funktion eines (Selbst-)Schutzes: Der alternativlose Fokus und die starre Konzentration auf Deutschaneignung muss als Ersatzhandlung bzw. Vermeidungsstrategie im Sinne einer Ermächtigung als selbstbewusste Deutsch-Sprecher*innen in der Gesellschaft gewertet werden, denn:

Solange Deutschland [und Österreich; Anm. LS] ein Kontext ist, in dem das Erlernen und Können des Deutschen Voraussetzungen für prestigeträchtige, monetär effektive und zukunftssichernde Erträge einer Vielzahl von Handlungen sind, macht es auch unter einer Anerkennungsperspektive Sinn, Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es beispielsweise Menschen ermöglichen, deren erste Sprache nicht Deutsch ist und die in Deutschland leben, ein respektables Deutsch zu sprechen. (Dass diese Konsequenz bedeutsam ist, verabschiedet freilich nicht das Erfordernis der Kritik an lingualen Machtstrukturen [...]) (Mecheril, 2010b, S. 186).

So stellen Schüler*innen im schulischen Wettbewerb trotz ungleicher Voraussetzungen dieselben Erwartungen an sich und andere, wodurch sie in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung zwar transformativ, aber nicht affirmativ gefördert und bestärkt werden (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 130), was einerseits durch die erlebte und gelernte „Illegitimität des Aufenthalts“ (ebd.) verursacht wurde und diese zugleich reproduziert. Die extremste Form dieser Anpassung als Symptom chronischer Kulturalisierung und der Übernahme des monolingualen Habitus macht sich in der starken Ablehnung von (einem potenziellen „Zuviel“ an) Mehrsprachigkeit in der Schule durch lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen bemerkbar.

5.3 Fluide Hybride und Hybrididentitäten

Schüler*innen verweisen in ihrer widersprüchlichen Disponiertheit (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 129) auf eigene fluide (sprachliche) Identitäten. Obwohl sie das ihnen zu Verfügung stehende Kontingent an Sprachenlernmotivation in den meisten Fällen eher zur Sprachförderung und Sprachenlernen von Deutsch und Englisch nutzen, analog zu Deutschförderung als „Sprachförderung“ (vgl. ebd., S. 138), greifen sie im alltäglichen Sprachgebrauch – abseits von Lehr-Lern-Kontexten, ungesteuert aber bewusst – auf ihr gesamtes Sprachwissen zurück, was als Dekonstruktion des Konstrukts der Einzelsprachen als klar voneinander unterscheidbare Entitäten interpretiert werden kann. Lolo berichtet, dass sie ihre Erstsprache Türkisch so oft wie möglich spricht und auch jede (außerschulische) Gelegenheit nutzt, um Kurdisch zu lernen. An einer anderen Stelle im Interview lehnt sie aber den Gedanken, Türkisch und andere Sprachen in den Unterricht einzubeziehen, explizit ab und vertritt die Meinung, Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen, also anderen sprachlichen Voraussetzungen, hätten eine dementsprechende Bringschuld, die sie selbstständig (z. B. durch Lernen) ausgleichen sollten. Diese widersprüchliche Haltung und „hybride Selbstbeschreibung“ zeigt Lolos „Mehrfachzugehörigkeit“ (Dirim/Mecheril, 2010b,

S. 132). Mithilfe eines „dekonstruktiven Differenzverständnisse[s]“ (Mecheril, 2010b, S. 188) werden fluide Hybriditäten denkbar, das dazu beiträgt, binäre Categoriesysteme und Differenzlinien aufzubrechen.

Die dekonstruktive Verschiebung ist eine, die an solchen alltagsweltlich praktizierten und wahrnehmbaren Formen anschließt, in denen Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher, kultureller und den Körper betreffender Art überschritten werden. Wo es pädagogischer Achtsamkeit gelingt, an diese Phänomene anzuschließen, gewinnt sie eine Perspektive, die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft (ebd., S. 190).

Es sei jedoch unvermeidbar, durch das Unterlaufen von bestehenden, oftmals binären Categoriesystemen aufs Neue auf Widersprüche zu treffen: „[D]urch die Anwendung der Dekonstruktion“, wodurch „Spannungen aufgelöst und eindeutige Ergebnisse produziert werden konnten“ würden „neue Spannungen sichtbar“ werden (Plößer, 2005, S. 226). So zeigt das dekonstruktive Differenzverständnis zum Beispiel auch, wie zwiespältig das Interesse von Lehrpersonen an der Mehrsprachigkeit der Schüler*innen sein kann, da es – dem Vorwurf der kulturellen Aneignung ähnlich – „unweigerlich an der Grenze der Exotisierung, oder ähnlich fatal an der Grenze des Voyeurismus schramm[t]“ (Czejewska, 2016, S. 413) und „in Gefahr [steht], Differenzen festzuschreiben“ (Dirim/Mecheril, 2010b, S. 143).

5.4 Praxen „gleichzeitiger Unterwerfung und Ermächtigung“

Eine Schülerin kritisiert die ihr zugeschriebene Ethnizität und folglich die „exotistische Instrumentalisierung“ (Kalpaka/Mecheril, 2010, S. 81) hinter dem Konzept und der Bezeichnung „Deutsch als Zweitsprache“ und berichtet über Erfahrungen institutioneller Diskriminierung aufgrund sprachlicher „Andersheit“ durch die problematische „kultursensitive Einstellung“ (Dirim/Mecheril, 2010b, S. 135) von Lehrpersonen. Andere Schüler*innen berichten über keine Erfahrungen von Diskriminierung oder unfairer Behandlung, was immer auch auf ein fehlendes Bewusstsein für institutionelle Diskriminierung in Schule und Unterricht und die Gewohnheit sowie das Verharren in der Gewohnheit der Diskriminierung verweisen könnte (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 148):

Auch die natio-ethno-kulturell adressierten Schüler*innen können ihr Wissen, als wer sie zu gelten haben, durchaus reflexiv und widerständig wenden. Auf diesem Weg entwickeln sich Taktiken von Schüler*innen, mit denen sie sich innerhalb machtvoller Zuschreibungsprozesse in Unterricht und Peerbeziehungen positionieren und subjektivieren [...]. Die Schule ist dabei ein Ort, an dem sie den hegemonialen Differenzordnungen ausgesetzt sind. Sie lernen sie auf diese Weise und müssen eine

Praxis finden, damit umzugehen. Im Kontext einer subjektivierungstheoretischen Konzeption von Bildung wären ihre Praktiken mit der charakteristischen Figur von gleichzeitiger Unterwerfung und Ermächtigung als strukturelle Bedingung der Möglichkeit ihrer Subjektivität zu rekonstruieren (Geier, 2016, S. 445).

Das Nebeneinander und Gleichzeitige von Unterwerfung und Ermächtigung erinnert an Gramscis Verständnis von Hegemonie, deren Bestehen nicht nur durch die ausgeübte Macht und den Zwang der Mächtigen gesichert ist, sondern und vor allem auch dadurch, dass Subalterne, Minderheiten und Machtlose die Praxen der Unterdrückung und der Ungerechtigkeit durch ihren Konsens (oder fehlendes Aufbegehren) stabilisieren (vgl. Becker, 2013, S. 140).

5.6 Selbstreflexion und -kritik

Als Akteurin im pädagogischen Feld bin ich (Mit-)Verursacherin von und somit mitverantwortlich für die Legitimierung institutioneller Diskriminierung.

Eine migrationsgesellschaftliche Kritik bezieht sich auf jedes Sprechen über alle, die im Kontext von Migration als Andere betrachtet werden. Es handelt sich um eine Kritik des Allgemeinen, denn das Allgemeine ist durchsetzt von den wertenden Unterscheidungen und Praktiken, die Ungleichwertigkeit ausdrücken. Kritik an diesen Dynamiken bedeutet in der Konsequenz wesentlich Selbstkritik und diese ist auch von den akademisch ausgebildeten Lehrenden in den pädagogischen Studiengängen zu verlangen, wenn kritische Professionalisierung die Kritik reflexiv wendet (Messerschmidt, 2016, S. 62).

Im schulischen Kontext agiere ich aus einer aus mehrfachen Gründen machtvollen Position heraus, deren Reflexion gleichermaßen unumgänglich ist wie „in Gefahr steht, Differenzen festzuschreiben“ (Dirim/Mecheril, 2010b, S. 143): Einerseits als Lehrerin, als Erwachsene, als Sprecherin der Majoritätssprache, aber im Kontext meiner Masterarbeit auch als akademische (Aktions-)Forscherin, die als „Etablierte über Außenseiter, Integrierte über nicht (genügend) Integrierte, Mehrheitszugehörige über Minderheiten“ (Messerschmidt, 2016, S. 59) denkt, spricht und schreibt. Diese asymmetrische Beziehung hat zur Konsequenz, dass die Perspektive voreingenommen ist, der Fokus nur einseitig sein kann und Ungewissheiten über Minderheiten bestehen bleiben. Diese Unklarheiten sind das, was Kalpaka und Mecheril (2010) als „Nicht-Wissen“ bezeichnen, das als „Ausgangspunkt interkultureller Prozesse [...] die Gefahr der Vereinnahmung durch Wissen und Verstehen“ (ebd., S. 97) reduziere; es bleibe zwar wie eine offene Frage unbeantwortet, aber dessen Anerkennung sei dennoch notwendige Voraussetzung dafür, „für ‚das nächste Mal‘ etwas gelernt zu haben“ (Mecheril, 2010b, S. 191). Hinter dem aktionistischen und beinahe aktivistischen Potenzial der Aktionsforschung

sehe ich den ersten Schritt in Richtung selbstkritischer Reflexion, die beispielsweise den Bias des starren Fokus auf Mehrsprachigkeit in meinem Forschungsansatz bzw. in den Interviews als Reproduktion von sprachlichen Differenzlinien offenlegt: „Aktivitäten der Thematisierung und Bearbeitung von Migrationssprachen [sind] dilemmatisch, weil darüber Sprache als migrationsgesellschaftliches Differenzmerkmal virulent wird“ (Dirim, 2016, S. 323). So werden durch den Kontext, also den Fokus auf Mehrsprachigkeit in den Interviews, nur bestimmte Disponiertheiten (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 129) der Schüler*innen sichtbar und noch problematischer: Zuschreibungen, dass (Erst-)Sprachen unabdingbarer Teil von Identität und Subjektivierung sein müssen, finden statt, anstatt eine potenzielle, individuelle Unabhängigkeit zwischen Sprache und Identität denkbar zu machen und somit zu ermöglichen.

Durch ihren Ansatz stößt die vorliegende Forschungsarbeit leider auf Grenzen des Erhebbaren, weswegen auch Fragen zu Erfahrungen der Schüler*innen über (sprachliche) Diskriminierung bzw. zu Erfahrungen von Linguizismus in der Schule nicht beantwortet werden können. Dabei verweist Dirim schon 2016 auf das Fehlen einer solchen empirischen Untersuchung (vgl. ebd., S. 323). Im Thematisieren, Reflektieren und Hinterfragen von (Entstehungs-)Prozessen und alltäglichen Diskriminierungspraxen von Schüler*innen in der Schule, also auch mit Schüler*innen, erkenne ich einen weiteren, wichtigen Bildungsauftrag im Sinne des Anspruchs meines mehrsprachigkeitssensiblen Vermittlungskonzepts (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 147).

Messerschmidt (2016) verweist außerdem auf die Notwendigkeit, nicht nur die eigene Position, von der aus man handelt, spricht und schreibt, kritisch zu hinterfragen, sondern auch die Art, Weise und Formen der Vermittlung sowie der Auswahl der vermittelnden Inhalte: Ich bin diejenige, die Entscheidungen des Forschungsinteresses, der Definition, was unter Diskriminierung fällt und was nicht, der Überzeugung und Normierung, wie Anerkennung stattfinden sollte, treffen kann und Macht darüber besitzt, Kritik und Unbehagen – im Gegensatz zu jenen, deren Stimmen kein Gehör geschenkt werden – überhaupt benennen zu können. Im Benennen selbst, wofür selbstkritische Lehrpersonen verantwortlich seien, erkennt Messerschmidt doch auch wichtiges Potenzial:

Die Macht des Integrationsdiskurses und der interkulturellen Bildung zu thematisieren und das eigene Unbehagen daran zu benennen, eröffnet einen Raum der immanenten Kritik, der in einem

hierarchisch strukturierten Feld das Sprechen derer, die von Bewertungen abhängig sind, erst möglich macht (Messerschmidt, 2016, S. 68).

Auch das Unbehagen über methodische Aspekte der vorliegenden Forschung soll hier benannt werden. So ist die Erkenntnis von empirischen Falluntersuchungen stark kontextabhängig und die Ergebnisse beziehen sich alleine auf die interviewten Schüler*innen einer Klasse aus einer Wiener Schule und sind somit nicht verallgemeinerbar. Eine schmerzliche Erkenntnis war außerdem, dass der Kontakt zu einem Schüler, der sich gleich zu Beginn mit großem Interesse und freundlicher Bereitschaft für ein Interview zeigte, nicht mehr aufgenommen werden konnte und diese besondere und individuelle Einsicht aus meiner Sicht in dieser Arbeit fehlt. Was im Zuge der Auswertung außerdem aufgefallen ist, ist die große Diskrepanz der Interviews hinsichtlich ihrer Ergiebigkeit: So kommen beispielsweise die Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen von den Interviewpartnern Champ und Chill viel weniger zur Geltung und scheinen aus meiner Sicht weniger forschungsrelevant zu sein als die anderen Interviews, was Rückschlüsse auf meinen eigenen Bias gibt.

Alternativ zum gewählten Forschungsdesign könnten außerdem in Zukunft Erhebungsmethoden zum Einsatz kommen, die auch diejenigen Schüler*innen zur Artikulation motivieren, die sich durch meine Erhebung mittels Interviews nicht angesprochen fühlten. Denkbar wäre eine Triangulation von (teilnehmender) Unterrichts- und Pausenbeobachtung, ein online Chat- bzw. Diskussionsforum in Kleingruppen und auf mehreren Sprachen sowie ergänzende Interviews, die auch wahlweise mit Dolmetscher*in in unterschiedlichen Erstsprachen, zu zweit oder als Kleingruppengespräche geführt werden könnten. Die Ergebnisse einer solchen Erhebung zum Thema Mehrsprachigkeit und sprachlichen Diskriminierungserfahrungen in der Schule wäre ein mögliches Thema für eine wünschenswerte und reizvolle Anschlussarbeit.

5.7 Potenziale und Grenzen pädagogischer Praxis

Neben den oder auch durch die oben erörterten Antworten auf die Forschungsfragen zu Spracheinstellungsäußerungen und Positionierung von Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit beobachte ich bei mir eine Veränderung im Selbstverständnis als Lehrerin und Akteurin im schulischen Feld. So rückt neben meinen Unterrichts- und Erziehungsauftrag nun auch die

pädagogisch Aufgabe, für „Anerkennungsgerechtigkeit“ aller Schüler*innen zu sorgen. In den Interviews können m. E. im diesem Sinne bereits Momente der Anerkennung unabhängig von Herkunftsbedingungen (vgl. Khakpour/Knappik, 2015, S. 34) ausgemacht werden, die wiederum das Ziel einer postkommunitären, also gruppenübergreifenden Solidarität (vgl. Mecheril, 2014, S. 86) statt jenem der anerkannten, individuellen Identität als verbindende pädagogische Perspektive der Schule der Migrationsgesellschaft verfolgen. In diesen Momenten der Anerkennung werden – quasi frei von der Leber weg – Äußerungen über Sachverhalte getroffen, die „nicht bereits normativ besetzt“ (Khakpour/Knappik, 2015, S. 34) sind und insofern auf Gedanken- und Redefreiheit sowie Redebedarf verweisen. Am Ende des Interviews fühlt sich Leah beispielsweise

glücklich, weil sich jemand dafür interessiert hat [...] und sich jemand mit mir zusammengesetzt hat und sich wirklich mit mir darüber reden wollte, so, und fragen hatte, und ich auch noch meine meinung dazu sagen konnte [...] ohne, dass sie kritisiert wurde (Leah, Z. 241-246).

Es wirkt so, als habe Leah, zumindest im schulischen Kontext, nicht oft die Erfahrung gemacht, auf ehrliches Interesse eines Gegenübers (hier: Lehrer*innen) zu treffen. Die Erfahrung, im Interview, frei sprechen und ausreden zu können, ohne Kritik oder Fehler zu befürchten, und Gedanken sprachlich frei entwickeln zu können, wird hier so intensiv erlebt, dass sie beglückend wirkt. Auch die Erfahrung, dass die eigene Meinung wertvoll ist und auf Interesse und Anerkennung anderer stößt, könnte eine für die individuelle Entwicklung entscheidende Erfahrung „des moralischen Respekts, der Liebe/Empathie und der sozialen Wertschätzung“ (Khakpour/Knappik, 2015, S. 34) sein.

Auch im Interviewtranskript mit Scharabat findet sich eine ähnliche Textstelle bzw. ein Moment, der auf eine Anerkennungserfahrung verweisen könnte:

es hat mich irgendwie gefreut, über das ganze einmal reden zu können. ahm, ja, und halt die ganzen ideen, die niemand eigentlich hat, dann auch wirklich halt einmal halt auch zu erzählen und ja. [...] ab und zu fragen halt leute schon so, ja, ok, wie ist es so in der sprache, aber es ist halt nie wirklich so, dass jemand wirklich jetzt richtig lange fragt und wie es so ist und das ganze halt detailliert, nicht wirklich (Scharabat, Z. 457-464).

Im Gegensatz zu Leah löst das Interview und das Reden-Können in Scharabat Freude aus. Sie erzählt über eigene Ideen, die sie habe und sonst „niemand eigentlich hat“, sie aber zuvor auch noch nie artikulieren konnte und die durch den Interviewkontext nun zur Sprache gebracht werden konnten. Alleine die Artikulation und Produktion dieser Gedanken und Ideen scheint für Scharabat eine wertvolle Erfahrung gewesen zu sein. Es habe zwar bisher schon auch

Situationen gegeben, wo sie auf Interesse im Gegenüber gestoßen ist; offenbar wäre aber für die ausführliche Entwicklung der Gedanken und ein Ausreden zeitlich nicht möglich gewesen; Gesprächsmöglichkeiten seien nie „wirklich jetzt richtig lange“ und so „detailliert“ gewesen, wie im Interviewgespräch. Der Akt des Sprechen-Könnens wirkt sich als Empowerment aus, was ein Gewinn für die Schüler*innen und aus meiner Sicht auch eine Errungenschaft der Studie ist. So wurden die „Perspektiven von Schüler_innen [nicht] nur in Bezug auf Optimierung und Bewertungen von Schulen“ erhoben, „da dies nicht unbedingt zum Bedeutungsgewinn von Schüler_innenforschung oder zum Empowerment von Schüler_innen beiträgt“ (Wöhrer et al., 2017, S. 36). Die Erfahrung der Anerkennung und Wertschätzung „stelle also letztlich einen Zustand von Gleichheit her, indem dies Kinder und Jugendliche befähige, Barrieren zu überwinden“ (Khakpour/Knappik. 2015, S. 34), wobei naturgemäß das alleinige Bemerken der Notwendigkeit einer Überwindung wiederum eine Norm und ein Ideal definiert und somit reproduziert: „Genau dadurch, dass Differenzen aus der Wirklichkeit von Macht- und Dominanzverhältnissen resultieren, reproduzieren sich in der Anerkennung der Differenz auch Strukturen von Macht und Ungleichheit“ (Mecheril, 2010b, S. 189).

Diese Erfahrung führt zu einer weiteren Veränderung im Selbst-Verständnis als Lehrer*in: In Kapitel 1.2 wurde der „Argumentationstyp“ oder die Grundposition für die Nutzung und Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule der Migrationsgesellschaft (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 138) vertreten, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ungenutztem Potenzial entspreche oder „brachliegendes, gesellschaftlich relevantes ‚Kapital‘“ (ebd., S. 139) sei. Von diesem Verständnis von zu Verfügung stehenden Kompetenzen und diesem rein auf Verwertbarkeit ausgelegten Menschenbild als Auswuchs einer neoliberalen Verwertungslogik (vgl. Khakpour/Knappik, 2015, S. 38), die auf möglichst optimale, also „wirtschaftliche“ Ausnutzung und -beutung von Individuen abzielt, möchte ich mich verabschieden. Diese Umorientierung ist konstitutiv für die Migrationspädagogik:

Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von Migrant/innen optimierbar sei, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar aller, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position und Status sein mögen (Mecheril, 2016, S. 19).

Erstrebenswerter erscheint mir nun eine (Sprach-)Förderung, die sich an einem Bildungsideal orientiert, das an allen Schüler*innen und deren (transformativer *und* affirmativer) Entfaltung

interessiert ist und die „funktionalistisch-instrumentalistische Reduktion von Bildung auf kapitalistisch verwertbare Kompetenzen“ (ebd., S. 23) zu dekonstruieren versucht. Die in Kapitel 1.2 beschriebenen und auch zukünftige bildungspolitische Maßnahmen sind folglich nicht ernst zu nehmen, so lange Bildungschancen nur durch das Engagement einzelner beeinflusst werden können (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 67). Nachdem das pädagogische Feld eines voller „Spannungs- und Widerspruchsverhältnisse“ (Heinemann/Mecheril, 2018, S. 267; vgl. auch S. 17) ist, müssen „institutionelle Strukturen und Kontexte zur Verfügung stehen, in denen Reflexion als eine kollektive Praxis (Fallbesprechung, kasuistisches Vorgehen, Teambesprechungen, Supervision, kontinuierliche Fortbildung, Tagungsbesuche etc.) möglich ist“ (ebd., S. 268).

Ein solches sowohl kollegiales als auch professionelles Auffangnetz könnte Lehrer*innen ihre jeweiligen Verstrickungen widerspiegeln und das individuelle Erleben von Spannung und Widersprüchen abfedern. Ich denke, dass eine solche kollektive Praxis auch in Kooperation und unter Begleitung in Form von längerfristigen Schulprojekten mit Fachhochschulen und Universitäten stattfinden sollte. Geier (2016b) spricht sich ebenfalls für eine Routine kasuistischer Fallarbeit für Lehrer*innen als „handlungsentlastende Thematisierung, Interpretation und Analyse pädagogischer Praxis“ (ebd., S. 188) aus, die schlussendlich zu einer Erweiterung von Handlungsspielraum (vgl. Messerschmidt, 2016, S. 67) und zu einer Verfeinerung von pädagogischer Praxis (vgl. Dirim/Mecheril, 2010b, S. 148) führen kann.

Hummrich und Meier (2016) hinterfragen dieses endlos und alternativlos erscheinende Potenzial individueller und gemeinsamer Reflexion und zeigen Grenzen auf:

pädagogisches Handeln vollzieht sich nicht nur im Raum der Migrationsgesellschaft, es vollzieht sich auch unter zeitlichen Bedingungen, die entweder Reflexion nicht zulassen oder in Handlungsunfähigkeit führen können. Möglicherweise wäre hier ein Fallstrick, dass die gesteigerte Reflexivität pädagogische Praxis unmöglich macht (ebd., S. 218).

Zwar schließen die Autor*innen ihren Beitrag nicht mit optimistischen Gedanken, doch bringen sie zuvor noch den humoristisch-fatalistischer Vergleich (in Anschluss an Bommers, 2011, zit. nach Hummrich/Meier, 2016, S. 217 f.), dass pädagogische Praxis einer Sisyphusarbeit gleiche: Das Entscheidende sei die (kritische) reflexive Distanz als Voraussetzung dafür, „nicht in ohnmächtige Desillusionierung“ zu fallen, „gleichwohl diese Gefahr jederzeit gegeben ist“ (Hummrich/Meier, 2016, S. 218).

Aus diesen Thesen lassen sich speziell für mich konkrete Implikationen für die pädagogische Praxis und im Allgemeinen neue Forschungsfelder bzw. -desiderata ableiten. Nachdem im schulischen Kontext wenig Networking-Kultur in den von Heinemann und Mecheril (2018) empfohlenen „institutionelle[n] Strukturen und Kontexte[n]“ vorherrscht, sehe ich Potenzial und eine mögliche Coping-Strategie im Umgang mit Spannungen und Widersprüchen in der konstanten, nahen Zusammenarbeit mit (Fach-)Kolleg*innen und meinem Klassenteam in Form von freiwillig zu besuchenden Jour fixe-Terminen für kasuistische Fallarbeit, eine schulfächerübergreifende, gemeinsame, sprachbewusste Unterrichtsplanung (z. B. mithilfe der FörMig Materialbände wie jener zu sprachbewusste Unterrichtsplanung von Tanja Tajmel und Sara Hägi-Mead, 2017) sowie gemeinsame Besuche von Fortbildungen zum Thema Mehrsprachigkeit und Migrationspädagogik bzw. Schule in der Migrationsgesellschaft. Eine längerfristig angelegte, wissenschaftliche Begleitung und Untersuchung einer solchen kollektiven Praxis, von gemeinschaftlichem Denken, Planen und Reflektieren von Lehr- und Lernkontexten generell und konkreter Fallbearbeitung im Team sowie deren Auswirkungen auf Unterricht aus Sicht von Schüler*innen wäre eine aufwändiges, aber viel versprechendes Unterfangen für eine an aktuellen schulischen Realitäten interessierte Schulbegleit- und -entwicklungsforschung.

Weiters kann für die pädagogische Praxis die Hypothese aufgestellt werden, dass Pädagog*innen generell, aber vor allem im Umgang mit Mehrsprachigkeit der Migrationsgesellschaft, die endlos-zirkuläre Adaptionen- und Suchbewegung als konstitutives Charakteristikum des eigenen Berufs erkennen und anerkennen müssen. Plößer (2005) spricht in diesem Zusammenhang von einem „konstitutiven Scheitern“:

[M]it der Einsicht in die Unbegründ- und Unentscheidbarkeiten pädagogischen Handelns, dem Eingeständnis der eigenen Unsouveränität und der Anerkennung des konstitutiven Scheiterns von Anerkennung [werden] auch alternative Momente einer (gender-)pädagogischen Professionalität aufgezeigt. [...] [Es] sind [...] solche, die in einer unauflöslichen Wechselbeziehung zu den vorgängigen Ansprüchen stehen und die, verstanden als richtige und alleinige Lösungen, selber wieder normierend und gewaltförmig würden. [...] Die Dekonstruktion erweist sich mithin als unendliche Strategie. Als solche ermöglicht sie keine Ergebnisse und entwirft auch kein richtiges und gerechtes Konzept feministischer Pädagogik. Vielmehr drängt sie dazu, sie unablässig neu zu hinterfragen (Plößer, 2005, S. 227; Hervorhebung i. O.).

Die vorliegende Arbeit stellt einen Versuch der (Neu-)Orientierung und (Neu-)Positionierung im pädagogischen Feld mit all seinen Spannungen und Widersprüchen dar und versteht sich als Produkt eines Reflexionsprozesses, der im Sinne Plözers versucht, „nicht zu einer

Auflösung [...], wohl aber zur Aufdeckung einer anderen, die Grenzen von Wissen, Kohärenz und Autonomie anerkennenden pädagogischen Haltung“ (ebd., S. 226 f.) zu führen.

6 Fazit, Desiderata und Ausblick

In Anbetracht der unauflösbaren Widersprüche im Umgang mit gesellschaftlichen und eigenen Ansprüchen sowie internen und externen Erwartungen an Lehrer*innen wurde für die vorliegende Masterarbeit ein Forschungsdesign entwickelt, das Positionierungen und Erfahrungen von Schüler*innen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule in den Fokus rückt.

Das Ziel war es, einerseits „die andere Seite“ – nämlich die der Schüler*innen – im pädagogischen Feld zu beleuchten und Lernendenperspektiven zum Thema Mehrsprachigkeit und zum Umgang damit in der Schule einzuholen. Andererseits wurden Nachforschungen im Sinne der Aktionsforschung angestellt, um (Aus-)Wirkungen des eigenen Unterrichts zu erheben. Während letzteres hinsichtlich der Forschungsmethodik unsichere Ergebnisse bringt (Stichwort: Black-Box) und nur mithilfe einer Vorerhebung und der Diagnose der Ausgangsbedingungen sowie in weiterer Folge deren Veränderungen durch bestimmte (Unterrichts-)Interventionen gemessen werden hätte können, konnten – gleichermaßen in Anlehnung und Abgrenzung zu Vorstudien – Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen von Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit in der Schule erhoben werden, die im Folgenden als Thesen zusammengefasst werden:

- Die Mehrheit der Schüler*innen vollzieht die Überwindung des monolingualen Habitus in der Schule trotz – als Unterstützungsmaßnahmen zu verstehende – reflektierte, (selbst-)kritische, mehrsprachigkeitssensible und migrationspädagogische Unterrichtsinhalte und -methoden nicht. Dennoch bewirken diese bestimmte Dynamiken und Phänomene der Grenzüberschreitung (wie sie im Kapitel 4.2 beschrieben und in Kapitel 5.1 und 5.3 ausgelegt werden), die, wie der Forschungsansatz selbst, als Empowerment von Schüler*innen zu verstehen sind. Die begriffliche Dimension von Mehrsprachigkeit wird analog zur Möglichkeit fluider und hybrider sprachlicher Identitäten vielseitig und unbestimmbar. Diese Mehrdeutigkeit und Uneinheitlichkeit kann als subversive, diskriminierungs- und machtkritische Praxis gedeutet werden.
- Sicher ist, dass Schüler*innen Mehrsprachigkeit, wie auch immer sie verstanden wird, als „Gabe“ und Lebensziel definieren.

- Während nun die Dekonstruktion binärer Muster und Categoriesysteme für Offenheit und Vielseitigkeit sprachlicher Identitäten und Subjektivierungen sorgt, sehen sich Lehrer*innen ebenfalls mit der widersprüchlichen Vielschichtigkeit und Unabgeschlossenheit der pädagogischen Praxis konfrontiert, was in Form kollektiver, kollegialer Reflexions- und Fallarbeit produktiv für das eigene Wachsen und die Verfeinerung pädagogischen Handelns genutzt werden könnte.
- Sowohl die wissenschaftliche Begleitung einer solchen kooperativen Form pädagogischer Reflexionsarbeit als fixer Bestandteil des Schulalltags als auch wie bereits mehrfach erwähnte Erhebung linguizistischer Erfahrungen von Schüler*innen in der Schule wären wichtige und wünschenswerte Forschungsvorhaben.
- Die Erkenntnisse, die sich aus der Interviewauswertung ableiten lassen, können nur mögliche Realitäten sein. Es ist davon auszugehen, dass die Spracheinstellungsäußerungen und Positionierungen der Schüler*innen gegenüber anderer Interviewer*innen in einem anderen Setting andere Nuancen und deren Interpretationen zum Vorschein bringen würden. Dementsprechend sind alle entwickelten Thesen kontextabhängig und hypothetisch zu verstehen. Unschärfen sind und bleiben aufgrund des Forschungsansatzes bestehen; sie sind unvermeidbar und konstitutiv für empirische qualitative Forschung zugleich.

Diese Erkenntnisse und Desiderata mögen einem weiteren Tropfen auf den heißen Stein hinsichtlich Starre des Bildungssystems, dem ihm zugrundeliegenden, problematischen Verständnis von Bildung (hier: ausschließlich im Sinne messbarer Kompetenzen) sowie hinsichtlich der subjektiv wahrgenommenen exponentiellen Komplexitätssteigerung gesellschaftlicher (Kern-)Probleme generell gleichkommen. Dennoch spiegeln sie (m-)einen notwendigen Entwicklungs-, Austausch- und Reflexionsprozess wider, der den fruchtbaren Austausch zwischen Theorie und Praxis, universitärer Lehre und schulischem Unterricht erst sinnvoll macht und pädagogische Praxis als professionelles Handeln legitimiert.

„Die Schule ist ein ‚schrecklich schöner‘ Ort, an dem wir eingeladen werden, ständig unsere Konzepte, Ziele und letztendlich das System und uns selbst, gemeinsam mit all denjenigen, die uns begleiten, infrage zu stellen. Somit kann das Sein in all diesen Räumen nie ohne Zweifel sein, da es uns auffordert, miteinander eine bessere Welt zu entwerfen.“

Martina Wintschnig, Lehrerin

Literaturverzeichnis

Becker, Florian [Hrsg.] (2013): Gramsci lesen. Einstiege in die Gefängnishefte. Hamburg: Argument-Verlag.

Regierungsprogramm 2020-2024 der türkisgrünen Regierung zu Bildung, Wissenschaft, Forschung & Digitalisierung. Online abrufbar unter: https://www.progymnasium.at/wp-content/uploads/2020/01/Regierungsprogramm_2020_Bildung.pdf. Zugriff am 11.11.21.

BIFIE (2015): Basics Deutsch Sekundarstufe I: Bildungsstandards – Basiskataloge – Literaturtipps. 2., aktualisierte Auflage. Online abrufbar unter: https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/018dd13f832a2027054d12050ee3e4ac61022020/Deutsch%20Basics_Dez15.pdf. Zugriff am 10.11.21.

Bjegač, Vesna/Pokitsch, Doris (2019): Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive. In: ÖdaF-Mitteilungen, Vol. 356(1-2), S. 224-241.

Bjegač, Vesna (2020): Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.3224/84742469>. Zugriff am 24.11.21.

BMBWF (2017): Grundsatzerlass „Interkulturelle Bildung“. Online abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html. bzw. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/interkulturelle_bildung.html. Zugriff am 5.11.21.

BMUKK (2009): Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?bfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166>. Zugriff am 10.11.21.

BWF (2020): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule, Nr. 5: Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19. Download über den Publikationenshop des BWF, https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=1. Zugriff am 17.6.2022.

Boeckmann, Klaus-Börge (2009): Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hrsg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag, S. 64-74.

Boeckmann, Klaus-Börge (2017): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Österreich. Online abrufbar unter: https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=822744&pCurrPk=5982. Zugriff am 10.11.21.

- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. In: DDS – Die Deutsche Schule, 110.Jg. (3), S. 275-286.
- Burns, Anne (2009): Doing action research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners. Taylor & Francis e-library.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 256-269.
- Caspari, Daniela (2016): Prototypische Designs. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke und Karen Schramm [Hrsg.]: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 67-77.
- Caspari, Daniela/Klippel, Friederike/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (2016) [Hrsg.]: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr.
- Czejewska, Agnieszka (2016): Kunstpädagogik. In: Paul Mecheril [Hrsg.]: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 403-417.
- Daase, Andrea/Hinrichs, Beatrix/Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Julia Settinieri, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer [Hrsg.]: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, S. 103-122.
- Dalton-Puffer, Christiane/Boeckmann, Klaus-Börge/Hinger, Barbara (2019): Research in language teaching and learning in Austria (2011–2017). In: Language Teaching 52 (2), S. 201-230.
- Dannerer, Monika (2013): Multiperspektivische Reflexion des (Deutsch-)Unterrichts in mehrsprachigen Kontexten. In: Ingelore Oomen-Welke und İnci Dirim [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen - aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 59-77.
- De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. BMUKK, Wien. Online abrufbar unter: <https://verein.ecml.at/Portals/49/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>. Zugriff am 19.10.21.
- De Cillia, Rudolf (2020): Sprache/n und Identität/en. In: Rudolf de Cillia, Ruth Wodak, Markus Rheindorf und Sabine Lehner: Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995-2015. Wiesbaden: Springer, S. 81-114.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 213-227.

- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 99-120.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010b): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 121-149.
- Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lernende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik [Hrsg.]: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 299-316.
- Dirim, İnci (2016): Topoi und Symbolisierungen migrationsgesellschaftlicher Realität: Sprachverhältnisse. In: Paul Mecheril [Hrsg.]: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 311-325.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2017): Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth [Hrsg.]: Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 95-108.
- Dirim, İnci/Knappik, Magdalena (2018): Deutsch in allen Fächern. In: İnci Dirim und Paul Mecheril [Hrsg.]: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 227-246.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul [Hrsg.] (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018a): Eine Zweitsprache lernen – eine Zweitsprache sprechen. Zum Problem und zum Umgang mit der Herstellung von Nichtzugehörigkeit durch Deutschförderung. In: Ruprecht Mattig, Miriam Mathias, Klaus Zehbe [Hrsg.]: Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Bielefeld: transcript, S. 59-80.
- Dirim, İnci/Pokitsch, Doris (2018b): (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In: Kersten Sven Roth, Karen Schramm und Jürgen Spitzmüller [Hrsg.]: Phänomen „Mehrsprachigkeit“: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 13-31.
- Dirim, İnci/Khakupour, Natascha (2018): Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: İnci Dirim und Paul Mecheril [Hrsg.]: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 201-225.
- Doubek, Margit/Hrubesch, Angelika/Rössl, Barbara (2009): Leistungsfeststellung und Dokumentation. In: Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hrsg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag, S. 189-194.

- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt.
- Europäischer Rat (2008): Entschließung des Rates vom 21. November 2008 zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit (2008/ C 320/01). Online abrufbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32008G1216%2801%29>. Zugriff am 19.10.21.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoç und Claudia Riemer [Hrsg.]: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 255-268.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fricker, Anna (2006): Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis? Uni Wien: Diplomarbeit.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla [Hrsg.]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Springer VS: Wiesbaden, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (2011): Vorwort und Einführung. In: ebd. [Hrsg.]: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 7-24.
- Gamper, Jana/Schroeder, Christoph (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine [Hrsg.]: Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden. Berlin: Metzler, S. 63-76.
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Pivot.
- Geier, Thomas (2016a): Felder migrationspädagogischen Handelns: Schule. In: Paul Mecheril [Hrsg.]: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 433-448.
- Geier, Thomas (2016b): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril [Hrsg.]: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 179-199.
- Gogolin, Ingrid (1994/2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid et al. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In Zusammenarbeit mit der FörMig-AG Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla [Hrsg.]: Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer, S. 25-50.
- Grosjean, François (2020): Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ingrid Gogolin, Antje Hansen, Sarah McMonagle und Dominique Rauch [Hrsg.]: Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer, S. 13-22.
- Heinemann, Alisha M. B./Mecheril, Paul (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: İnci Dirim und Paul Mecheril [Hrsg.]: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 247-270.
- Helffferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Helffferich, Cornelia (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur und Jörg Blasius [Hrsg.]: Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 559-574.
- Hermanns, Harry (2013): Interviewen als Tätigkeit. In: Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke [Hrsg.]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 360-368.
- Hummrich, Merle/Meier, Michael (2016): Den Umgang mit Differenz lehren. Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril [Hrsg.]: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 201-220.
- Hüttner, Julia/Dalton-Puffer, Christiane/Smit, Ute (2013): The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 16 (3), S. 267-284.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlage – Diagnose – Förderung. 3., überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalpaka, Annita/Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Paul Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 77-98.
- Kerschhofer, Nadja/Plutzar, Verena (2009): Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. In: ebd. Innsbruck: StudienVerlag, S. 9-28.

- Khakpour, Natascha/Knappik, Magdalena (2015): Anerkennende Mehrsprachigkeitskonzepte als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit? In: Anke Wegner und İnci Dirim [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 28-44.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): „Native Speakerism“ in der LehrerInnenbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung 2013 (3), S. 20-23.
- Knappik, Magdalena (2016): Disinventing ‚Muttersprache‘: Zur Dekonstruktion der Verknüpfung von Sprache, Nation und ‚Perfektion‘. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril [Hrsg.]: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 221-240.
- Knappik, Magdalena/Mecheril, Paul (2018): Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In: İnci Dirim und Paul Mecheril [Hrsg.]: Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159-177.
- Knappik, Magdalena/Ayten, Aslı Can (2021): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Karim Fereidooni und Nina Simon [Hrsg.]: Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer, S. 233-266.
- Koliander-Bayer, Claudia (1998): Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache. Innsbruck: StudienVerlag.
- König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion: Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: de Gruyter.
- König, Katharina (2018): Deutsch mit und ohne Akzent – Positionierungen in Spracheinstellungsäußerungen unter dem Einfluss von Sprachideologien. In: Kersten Sven Roth, Karen Schramm und Jürgen Spitzmüller [Hrsg.]: Phänomen „Mehrsprachigkeit“: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 89-106.
- Kratzmann, Jens/Jahreiß, Samuel/Frank, Maren/Ertanir, Beyhan/Sachse, Steffi (2017): Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zur Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, S. 237-258.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Online abrufbar unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>. Zugriff am 5.11.21.
- Krumm, Hans-Jürgen (2021): Keine Sprachengerechtigkeit – Eine Erinnerung zum Europäischen Tag der Sprachen am 26.09.2021. Netzwerk SprachenRechte. Online abrufbar unter:

<https://www.sprachenrechte.at/keine-sprachengerechtigkeit-eine-erinnerung-zum-europaeischen-tag-der-sprachen-am-26-09-2021>. Zugriff am 3.11.21.

- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.
- Mecheril, Paul (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril et al.: Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 179-191.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Georg Auernheimer [Hrsg.]: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 15-35.
- Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Anne Broden und Paul Mecheril [Hrsg.]: Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73-92.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Paul Mecheril [Hrsg.]: Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 8-30.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Aysun Doğmuş, Yasemin Karakaşoğlu und Paul Mecheril [Hrsg.]: Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 59-70.
- Netzwerk SprachenRechte (2020): Statement des Netzwerk SprachenRechte zu MIKA-D. Online abrufbar unter: https://www.sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2020/09/202008_Statement_MIKAD.pdf. Zugriff am 16.11.21.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Britta Hufeisen und Gerhard Neuner: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. EFSZ/Europarat, S. 13-34.
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Nadja Thoma und Magdalena Knappik [Hrsg.]: Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript, S. 69-86.
- Pertiller, Victoria (2020): We speak 17 languages in 2B: an awareness-raising project in a multilingual EFL classroom. Universität Wien: Diplomarbeit.

- Plößer, Melanie (2005): Dekonstruktion, Feminismus, Pädagogik. Vermittlungsansätze zwischen Theorie und Praxis. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Plutzer, Verena (2010): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler [Hrsg.]: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Studienverlag: Innsbruck, S. 123-142.
- Purkardhofer, Judith (2014). Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule. Universität Wien: Ph.D. Dissertation.
- Reich, Hans (2009): Förderung von Mehrsprachigkeit an Schulen – Bedingungen und Konsequenzen. In: Verena Plutzer und Nadja Kerschhofer-Puhalo [Hrsg.]: Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandaufnahmen und Perspektiven. Innsbruck: StudienVerlag, S. 43-51.
- Richtlinien für den Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten (LRS) im schulischen Kontext (2021). Online abrufbar unter: <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=1029>. Zugriff am 12.4.2022.
- Riemer, Claudia (2016): Befragung. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael Legutke und Karen Schramm [Hrsg.]: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr, S. 155-173.
- RIS: Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung_.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568. Zugriff am 10.11.21.
- Schramm, Karen (2016): Gestaltung des Designs. In: Daniela Caspari, Friederike Klippel, Michael K. Legutke und Karen Schramm [Hrsg.]: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. 1.Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 376-382.
- Schumacher, Monika (2015): C2+-DaF-Lernende reflektieren über eine perfekte Sprachbeherrschung – ist diese vor dem Hintergrund der postulierten funktionalen Mehrsprachigkeit in Alltag und Beruf künftig noch gefragt? In: CercleS 5 (2), S. 309-328.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353-402. Online abrufbar unter: <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf>. Zugriff am 19.2.22.
- Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie. Springer VS: Wiesbaden.
- Stratilaki-Klein, Sofia (2014): Migration, Identität und Rekonstruktionen: vom monolingualen Habitus zur Mehrsprachigkeit? In: Anke Wegner und Eva Vetter [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, S. 162-183.

- Sustainable Development Goals (2015): <https://sdgs.un.org/goals/goal4>. Zugriff am 5.11.21.
- Tajmel, Tanja/Hägi-Mead, Sara (2017): Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung. FörMig-Material Band 9. Münster/New York: Waxmann.
- Tawada, Yoko (2011): Sprachpolizei und Spielpolyglotte: Literarische Essays. Tübingen: Konkursbuch.
- Vogl, Susanne (2015): Children's verbal, interactive and cognitive skills and implications for interviews. In: Quality & Quantity (49), S. 319-338.
- Von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike (2018): „Hier aber wollen wir Deutsch lernen.“ - Praktiken und Positionierungen zu Sprache(n) im Unterricht mit neu zugewanderten Schüler*innen. In: Kersten Sven Roth, Karen Schramm und Jürgen Spitzmüller [Hrsg.]: Phänomen „Mehrsprachigkeit“: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 107-125.
- Wegner, Anke (2014): Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht: Lehrerbildung, Professionalisierung und die Perspektive des Subjekts. In: Anke Wegner und Eva Vetter [Hrsg.]: Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich, S. 155-170.
- Weskamp, Ralf (2007): Mehrsprachigkeit. Sprachrevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harasser, Doris/Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer.
- Wroblewski, Angela/Herzog-Punzenberger, Barbara (2010): Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: Herbert Langthaler [Hrsg.]: Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Studienverlag: Innsbruck, S. 105-122.

Homepages:

Schule mehrsprachig: <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/statistik>. Zugriff am 16.11.21.

Netzwerk Sprachenrechte: <https://www.sprachenrechte.at/minderheitensprachen>. Zugriff am 16.11.21.

VoxMi: <https://www.voxmi.at/voxmi/>. Zugriff am 20.11.21.

FörMig: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/kompetenzzentrum.html>. Zugriff am 8.4.22.

Trio: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36635362/trio-8-auf-deutsch-schule-mehrsprachig/15>, S. 5.
Zugriff am 17.1.22.

Ö1 macht Schule: <https://oe1.orf.at/artikel/666120/Was-ist-deine-eigene-Sprache>. Zugriff am 15.1.22.

BIMM: <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/mehrsprachigkeit-eine-einfuehrung/>. Zugriff am 15.1.22.

BIMM: <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2016/01/00station1gesamtdokument-1.pdf>.
Zugriff am 15.1.22.

Sprachenbaum: <https://www.vice.com/de/article/z4wb4j/der-weltenbaum-der-nordischen-sprachen-von-minna-sundberg>. Zugriff am 15.1.21.

Abbildung:

Comic: <https://clipartstation.com/miteinander-sprechen-clipart-2/>. Zugriff am 22.1.22.

Anhang

A Interview-Leitfaden

Interview-Leitfaden

Impuls 1:

Ellias: Ihr habt ja alle gesagt Muttersprache ist das Wichtigste.

Slavica: Ja, ist ja so.

Ellias: Wenn du zum Beispiel hier lebst. Was willst mit deiner Muttersprache machen?

Stefan: Ist es nicht das Wichtigste.

Ellias: Du brauchst ja die Bildung und für Bildung brauchst du deutsche Sprache.

Stefan: Ja, eh.

Z. 939-943, Bjegač/Pokitsch (2019, S. 232)

Impuls 2:

Pia Obwohl ja eigentlich nur in den Pausen auf Italienisch reden, also denn wie schon gesagt, wenn ich deutsch Deutschunterricht hatte, red ich auch auf Deutsch.

I Okay, aber das heißt ihr macht das nur in den Pausen?

Pia Genau. Ähm sagen wirs mal so, wenn ich in Deutschland wohne, oder lebe, dann geh ich auch davon aus, dass ich nur deutsch spreche.

I Warum? Also das finde ich jetzt gerade voll interessant, kannst du mir das erklären?

Pia Mhh ich weiß nicht, wie ichs erklären soll, also natürlich ist es eigentlich auch toll, dass man halt eigentlich auch andere Sprachen, also lernt so zusätzlich, aber hauptsächlich also, finde ich es besser, wenn man sich halt nur auf die deutsche Sprache konzentriert, denn letztendlich brauch ich halt die Sprache auch in der Zukunft, also halt auch im also auch im Betrieb, also wenn ich arbeiten geh, oder mal angenommen, auch wenn man studieren möchte, dann muss ich halt die deutsche Sprache auch richtig gut beherrschen.

Z. 340-381, I=Interviewerin, Bjegač (2020, S. 201)

Fragemodus	Fragen	Check – Was wurde erwähnt?	Kategorie	Aufrechterhaltungsfragen
Warm-up/ Aufwärmphase	Also ich hab dir ja schon ein bisschen erzählt, worüber wie heute reden werden. Erzähl mal ein bisschen über dich und dein Verhältnis zu Sprachen. Welche Sprachen sprichst du, welche verwendest du im Alltag, welche magst du?	Selbst-Positionierung als ein-/mehrsprachig	WN	Was denkst du darüber? Wie findest du das?
Association/ Assoziation	Was fällt dir alles zu Sprachen oder MSK ein?		WN	Kannst du mir vll. darüber noch etwas erzählen?
Projection/ Projektion	Was denkst du über die Aussagen von Ellias und Pia? [Bist du auch ihrer Meinung oder eher nicht? ... dass man andere Sprachen als Deutsch nur in der Pause reden sollte? ... dass die eigene Erstsprache zwar die wichtigste ist, aber man nur Deutsch für	Bewertung - WO Sprachen in der Schule „erlaubt“/erwünscht? - Verhältnis Sprachen - Hierarchie Sprachen - Relevanz	Pos.	Kannst du mir das noch einmal (genauer)

	Bildung braucht? ... dass man nur Deutsch für die Zukunft, Arbeit („Betrieb“) und ein Studium braucht?	(Erst-)Sprachen für Zukunft (Arbeit, Studium)		
Narration/ Erzählung		Verhältnis Erstsprache – Zweitsprache, Sprache von Zuhause / Schulsprache / Pausen- Sprache	Pos.	
Narration/ Erzählung		Verhältnis zwischen allen Sprachen – wichtig, unwichtig...	Pos.	
Narration/ Erzählung	Wie meinst du ist es in deiner Schule, wenn man mehrere Sprachen kann?	Ist-Stand: Meinung zu MSK in der Schule – Status quo Selbst-Positionierung als ein-/mehrsprachig	Attr. / L.beei nfl.	
Narration/ Erzählung	Wie geht ihr in deiner Klasse mit Mehrsprachigkeit um?	Ist-Stand: Wahrnehmung + Bewertung	Attr.	erklären?
Narration/ Erzählung Sensitive Question/sensi ble Frage	Wie gehen deine Lehrer*innen mit der Mehrsprachigkeit in deiner Klasse um? Du kannst gerne auch Beispiele nennen.	Ist-Stand: Positiv-/Negativ- beispiele, Bewertung, Wahrnehmung + Meinung	Attr. +/-	Hast du ein Beispiel dazu?
Narration/ Erzählung Sensitive Question/sensi ble Frage	Wenn du an die 1.-3.Klasse zurück denkst: Kannst du dich an eine Unterrichtssituation erinnern, wo alle Sprachen der Klasse gleich wichtig waren?	Rekapitulieren von Vergangenem: Erinnerung	Attr. +/-	Würdest du sagen, dass _____ dabei wichtig
Sensitive Question/sensi ble Frage	Wie soll die Schule deiner Meinung nach mit mehrsprachigen Schüler*innen umgehen?	Soll-Stand: Verbesserungsvorschläge	Pos.	ist/war/eine Rolle spielt?
Narration/ Erzählung	Hast du vielleicht eine Idee: Wie kann man die vielen Sprachen, die Schüler*innen können, fürs Lernen nutzen?	Wie kann Lernen in der Schule mit MSK verändert werden?	Pos.	Wie ist das mit_____?
Narration/ Erzählung	Wenn du etwas an der Schule verändern könntest, was wäre es?	Zukünftiges, Soll-Stand: Meinung	Pos.	
Narration/ Erzählung	Kannst du für mich noch einmal zusammenfassen, was du über die vielen Sprachen in der Schule denkst?	Zusammenfassung: Umgang Schule mit MSK der Schüler*innen	Pos.	
	Gibt es sonst noch etwas, was du mir zu diesem Thema erzählen willst oder was dir noch eingefallen ist?		Pos.	
	Wie war das Interview für dich? Redest du gerne über das Thema Mehrsprachigkeit oder Sprachen, oder ist es dir schwer gefallen? Wie hast du dich dabei gefühlt, darüber zu sprechen?	Reflexion der Interview- Situation		

B Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung



Wien, am 14.12.21

Zustimmungserklärung und Datenschutzmitteilung

Liebe Eltern!

Im Rahmen meines Zweitstudiums an der Universität Wien schreibe ich gerade meine Masterarbeit über Mehrsprachigkeit in der Schule. Im Zuge dessen führe ich Interviews mit Schüler*innen der 4.Klassen. Ich ersuche Sie um Ihre Zustimmung als Erziehungsberechtigte*r gemäß Datenschutzgesetz (§ 7 Abs 2 Ziffer 2 DSG), mit Ihrem Kind ein solches Interview führen zu dürfen. Die Teilnahme am Interview ist freiwillig und fließt in keine schulische Beurteilung ein.

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet. Es soll maximal 30 Minuten dauern. Alle Daten werden vertraulich von mir behandelt, das heißt, dass niemand außer mir die Aufnahmen bekommt und ich alle Namen anonymisiere. Tarek heißt dann in meiner Arbeit z.B. „A“ und Sara heißt „B“. Alle Daten werden nur für meine Masterarbeit verwendet.

Ich werde die Interviews unter Einhaltung der Covid-19-Sicherheitsmaßnahmen in der Schule führen. Über den genauen Termin informiere ich Sie und Ihr Kind noch.

Sollten Sie Fragen zur Vorgehensweise oder generell zu meinem Forschungsprojekt haben, können Sie mich gerne unter a00807160@unet.univie.ac.at kontaktieren.

Für juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at).

Ich bitte Sie hiermit um Ihre Erlaubnis, das Interview führen zu dürfen.

Sie helfen mir so nicht nur beim Abschluss meiner Masterarbeit, sondern auch dabei, Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit in der Schule zu gewinnen.

Vielen Dank im Vorhinein!

Herzliche Grüße

Lina Schmidl

Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter / mein Sohn _____
am Interview über Mehrsprachigkeit teilnimmt.

Ort, Datum:

Unterschrift der Erziehungsberechtigten:

C Transkriptionssystem

„Das Gesprächstranskript wird in genereller Kleinschreibung erstellt“ (GAT2 nach Selting et al., 2009, S. 358). Tilgungen wurden ergänzt, Assimilationen und Reduktionssilben nicht notiert (vgl. ebd., S. 360 f.).

Auch die Übersicht über das folgende Transkriptionssystem orientiert sich an der Zusammenstellung der GAT2-Transkriptionskonventionen nach Selting et al. (2009):

Pausen und Auslassungen

(-)	kurze Pause
(- -)	lange Pause (<4 Sek.)
(4 Sek. Pause)	Angabe der Pausendauer in Sekunden
[...]	Auslassungen im Transkript

Prosodische, para- und nonverbale Marker

((lacht))	Beschreibung des paraverbalen Markers (hier: Lachen)
((nickt))	Beschreibung des nonverbalen Markers (hier: Nicken)
((°h))	hörbares Ein- oder Ausatmen
«zeigt die Bewegung»	Beschreibung einer relevanten Bewegungshandlung

Auffällige Tonhöehensprünge

<<h> >	hohes Tonhöhenregister
↑↑	große Tonhöehensprünge nach oben
↓↓	große Tonhöehensprünge nach unten

Interaktion: Simultansprechen

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<zögerlich> >	interpretierende Kommentare
<<flüsternd> >	Veränderung der Stimmqualität

Verständlichkeit und Alternativlautungen

((unverständlich))	unverständliche Passage
(ndndnd/dhdbdbd)	vermuteter Wortlaut und mögliche Alternative