



# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Einstellungen als Indikatoren sprachideologischer Positionen  
finnischer Lehrkräfte bezüglich migrationsbedingter  
Mehrsprachigkeit

verfasst von | submitted by

Hanna-Riikka Saastamoinen BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree  
programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 899

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Angewandte Linguistik

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



# Danksagung

Diese Masterarbeit wäre ohne die folgenden Personen nicht zustande gekommen:

Danke an Frau Prof. Dr. Eva Vetter für die Betreuung meiner Arbeit und das wertvolle Feedback bei wichtigen Meilensteinen des Schreibprozesses.

Mein nächster Dank gilt den InterviewpartnerInnen, den drei Lehrpersonen, die über den Mut und die Aufgeschlossenheit verfügten, sich bei mir zu melden und an der Studie teilzunehmen. Die Gespräche mit ihnen waren spannend und aufschlussreich.

Ein weiterer Dank geht an Judith Petersen für das gründliche Korrekturlesen und die hilfreichen Anregungen zur besseren Lesbarkeit des Textes.

Zum Schluss möchte ich mich bei meinen Eltern sowie bei meiner Patentante Marjatta bedanken, die mich auf verschiedene Art und Weise während meines Studiums unterstützt haben. Danke auch an meinen Partner Sai Thavarajah, dessen unendliche Motivierung und Geduld mich stets weitergetrieben haben.

Hanna-Riikka Saastamoinen

Oslo, 14. Mai 2024

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Einleitung.....                                                           | 1  |
| 2 Mehrsprachigkeit .....                                                    | 6  |
| 2.1 Begrifflichkeiten .....                                                 | 6  |
| 2.2 Perspektiven zur Mehrsprachigkeit.....                                  | 8  |
| 2.3 Mehrsprachigkeitsorientierte pädagogische Ansätze .....                 | 12 |
| 2.3.1 Translanguaging.....                                                  | 13 |
| 2.3.2 Sprachbewusstheit.....                                                | 15 |
| 3 Sprachideologien.....                                                     | 18 |
| 3.1 Grundlegende Ansätze zu Sprachideologien .....                          | 18 |
| 3.2 Sprachideologische Orientierungen nach Ruíz (1984) .....                | 21 |
| 4 Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit .....                   | 25 |
| 4.1 Einstellungen.....                                                      | 25 |
| 4.2 Studien über Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit.....     | 28 |
| 4.2.1 Allgemeine Übersicht .....                                            | 29 |
| 4.2.2 Beispielstudien im methodologischen Rahmen von Sprachideologien ..... | 32 |
| 5 Mehrsprachigkeit in Finnland .....                                        | 36 |
| 5.1 Sprachen- und Kulturrechte .....                                        | 36 |
| 5.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit .....                               | 38 |
| 5.2.1 Statistiken über Menschen mit Migrationshintergrund.....              | 38 |
| 5.2.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule .....               | 39 |
| 6 Methoden und Vorgehen.....                                                | 43 |

|                                                                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 Qualitatives Interview .....                                                                                           | 44  |
| 6.2 Kodiervverfahren nach Meuser & Nagel (1991) .....                                                                      | 46  |
| 6.3 Kritische Diskursanalyse .....                                                                                         | 48  |
| 6.4 Vorgehen.....                                                                                                          | 49  |
| 6.4.1 Interviewleitfaden .....                                                                                             | 49  |
| 6.4.2 Durchführung der Interviews .....                                                                                    | 51  |
| 6.4.3 Auswertung nach Meuser & Nagel (1991) .....                                                                          | 54  |
| 7 Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Mehr-sprachigkeit mit Schwerpunkt auf allochthone Minderheiten ..... | 58  |
| 7.1 Grundlegende Überzeugungen über Mehrsprachigkeit .....                                                                 | 58  |
| 7.2 Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund .....                                     | 61  |
| 7.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer .....                                                                     | 64  |
| 7.4 Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund.....                                  | 69  |
| 8 Diskussion.....                                                                                                          | 74  |
| 8.1 Interpretation.....                                                                                                    | 75  |
| 8.2 Limitationen und Einschränkungen der Studie.....                                                                       | 86  |
| 9 Fazit .....                                                                                                              | 89  |
| Literaturverzeichnis .....                                                                                                 | 94  |
| Tabellenverzeichnis .....                                                                                                  | 103 |
| Abbildungsverzeichnis.....                                                                                                 | 103 |
| Anhang 1 – Abstract .....                                                                                                  | 104 |
| Anhang 2 – Transkripte und Übersetzungen.....                                                                              | 106 |



# 1 Einleitung

Trotz des erst seit den 1990er-Jahren wachsenden Interesses an Mehrsprachigkeit tauchen die auf sie zurückführenden bildungspolitischen Konflikte schon seit 200 Jahren immer wieder sowohl im wissenschaftlichen als auch im gesellschaftlichen Diskurs sowie in der Praxis auf. Dabei hat die Gründung der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert und deren steigende Bedeutung eine wichtige Rolle gespielt. In vielen der zu jener Zeit neu entstandenen europäischen Länder ging man davon aus, dass für eine gelungene Führung einer Staatsregion eine einheitliche National- und Bildungssprache unerlässlich sei. Damit wurde in vielen Ländern den Minderheitensprachen gegenüber der Mehrheitssprache ein untergeordneter Status zugewiesen, was dazu führte, dass Mehrsprachigkeit als Hindernis für ein erfolgreiches Leben als Mensch und BürgerIn<sup>1</sup> betrachtet wurde. (vgl. Krüger-Potratz 2011: 51–52)

Obwohl die bis dato übliche Grundannahme von „Monolingualismus als Normalfall“ (Busch 2021: 87) nie der Realität entsprochen hat, wird sie durch die Globalisierung und zunehmende Mobilität von Menschen immer unrealistischer. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität innerhalb der Grenzen vieler Nationalstaaten weist eine höhere Komplexität auf als je zuvor, wobei häufig auf den weitverbreiteten Begriff *superdiversity* von Vertovec (2007) Bezug genommen wird (vgl. Busch 2021: 136). Dieser soziale Wandel fordert die verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen dazu auf, sich an die dynamischen sozialen Verhältnisse anzupassen (vgl. Fürstenau 2011: 26). Eine der Institutionen, die solchen Veränderungen unterworfen ist, ist die Schule, die einen wichtigen Grundstein für die Zukunftsaussichten der Gesellschaft darstellt. WissenschaftlerInnen aus den Bereichen Bildung, Pädagogik und Linguistik plädieren dafür, dass die Gestaltung der Schulbildung bewusst darauf abzielen sollte, der sprachlich-kulturellen Vielfalt der SchülerInnen Rechnung zu tragen. Damit könnten Kinder und Jugendliche aus sprachlichen Minderheiten bei ihrer persönlichen und akademischen Entwicklung optimal unterstützt werden. (vgl. Fürstenau 2011: 9) Unter dieser Annahme sollen die autochthonen und allochthonen Minderheitensprachen intensiver in das

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird sich um die Verwendung geschlechtergerechter Sprache bemüht. Bei Personenbezeichnungen werden geschlechtsneutrale Ausdrücke und Pluralformen mit einem Binnen-I bevorzugt, außer es liegt ein wörtliches Zitat vor. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Singularformen von Personenbezeichnungen, für die es keine geschlechtsneutralen Alternativen gibt, hauptsächlich im generischen Maskulinum verwendet. Eine Ausnahme davon sind Personenbezeichnungen, die von keinem Artikel oder Pronomen begleitet werden, weil bei solchen Fällen die Lesbarkeit des Textes kaum beeinflusst wird (s. o.: „als BürgerIn“). Die maskuline Singularform gilt – falls nicht anders angegeben – für alle Geschlechter. Die Pronomen, mit denen auf die ProbandInnen dieser Arbeit, T1, T2 und T3, Bezug genommen wird, werden jedoch im generischen Femininum verwendet. Die Logik hinter dieser Entscheidung wird in der Fußnote 30 (Kapitel 6.4.2) erklärt.

*Sprachregime* (Busch 2021; Pool 1990) der Institution Schule einbezogen werden. Alle SchülerInnen seien zu einer vielfältigen Verwendung ihrer Sprachkenntnisse auf verschiedenen Dimensionen der schulischen Kommunikation zu ermutigen (vgl. Alisaari et al. 2020; Kuukka & Rapatti 2009).

Die Notwendigkeit der Anpassung an die diversen soziolinguistischen Verhältnisse ist auf europäischer Ebene zur Kenntnis genommen worden, worauf die meisten Artikel im Herausgeberwerk „The education systems of Europe“ von Hörner et al. (2015) aufmerksam machen. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurden von der Europäischen Union etliche Dokumente veröffentlicht, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigen, wie die „Entschließung des Rates zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit“ (2008)<sup>2</sup> und die „Empfehlung des Rates zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen“ (2019)<sup>3</sup>. Auch andere Organisationen in Europa haben zur Anerkennung linguistischer Diversität beigetragen. Insgesamt 25 Länder haben die bereits 1992 erschienene Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Council of Europe 1992) unterzeichnet und ratifiziert, was sie grundsätzlich zur Förderung sprachlicher Minderheiten verpflichtet (vgl. Council of Europe 1992; Council of Europe 2023)

Als Teil der EU hat der nordeuropäische Staat Finnland die oben erwähnte Charta angenommen und sie im Jahr 1998 als rechtsverbindlich erklärt (vgl. Vertrag 23/1998). Im Bereich der Bildungspolitik ist das Land im 21. Jahrhundert allmählich aus der Illusion des *monolingualen Habitus* (Gogolin 2008) erwacht, was die immer stärkere Wahrnehmung und Berücksichtigung der mehrsprachigen Umstände nahelegt. Die aktuellste Ausgabe des finnischen *Bildungsrahmenplans für Grundschulbildung*<sup>4</sup> (POPS 2014: 28), welcher vom finnischen *Zentralamt für Unterrichtswesen*<sup>5</sup> (*Opetushallitus*) erstellt und etwa alle zehn Jahre erneuert wird, führt aus, dass jeder Mensch und jede Gemeinschaft mehrsprachig ist. Generell wiederholt sich das Thema Wertschätzung und Förderung der Mehrsprachigkeit und -

---

<sup>2</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32008G1216%2801%29> (Abruf 26. Februar 2024)

<sup>3</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN) (Abruf 26. Februar 2024)

<sup>4</sup> Der Begriff *Grundschulbildung* bezieht sich auf den grundlegenden Unterricht, der „innerhalb einer einheitlichen Struktur angeboten [wird], d. h. es gibt keine Trennung zwischen grundlegendem Unterricht und Sekundarbildung der Unterstufe.“ (OPH 2016: 16). Der grundlegende Unterricht in Finnland wird von allen schulpflichtigen Kindern von der 1. bis zur 9. Klasse besucht (vgl. OPH 2016: 3).

<sup>5</sup> Das Zentralamt für Unterrichtswesen untersteht dem finnischen *Ministerium für Bildung und Kultur* (vgl. Kyrö 2006, Abruf 19. Februar 2024).

kulturalität in POPS<sup>6</sup> (2014), was sich nicht auf dessen Kapitel 9 (S. 86–88) über den Unterricht von SchülerInnen aus linguistischen/ethnischen Minderheiten beschränkt. Die staatliche Bildungsbehörde scheint also vermitteln zu wollen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur in der Unterrichtspraxis mit Minderheiten zu berücksichtigen sei, sondern als gesellschaftliches Merkmal wegweisend für Unterrichtskonzepte und schulische Kommunikation im Allgemeinen sein sollte.

Der Zweck des finnischen Bildungsrahmenplans besteht darin, die Werte und Ziele der Bildung sowie einen Leitfaden für die Schul- und Unterrichtskultur festzusetzen (vgl. POPS 2014). Aus diesem Grund liefert er keine konkrete Anleitung dafür, wie die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht umgesetzt werden könnte (vgl. Lehtonen 2021: 72). Dadurch bleibt im Hinblick auf die praktische Realisierung der in POPS (2014) nahegelegten Ziele vieles offen, was bei den Lehrkräften Unsicherheit im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in der Praxis bereiten könnte. Unterrichtsmaterial für diesen Zweck ist vorhanden (vgl. Alisaari et al. 2020; Celic & Seltzer 2012; Kuukka & Rapatti 2009; Lehtonen et al. 2020), sowohl auf Finnisch als auch auf Englisch, was die beiden häufigsten gesprochenen Sprachen finnischer Lehrkräfte sind. Des Weiteren kümmern sich mittlerweile *The Rutu Foundation for Intercultural Multilingual Education*<sup>7</sup> und das *Erasmus+ Project AVIOR*<sup>8</sup> um die kontinuierliche Verbreitung von Ressourcen zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule. Ob die finnischen Lehrkräfte von diesen Quellen wissen und die von ihnen bereitgestellten Ressourcen effektiv einsetzen können, ist eine andere Frage (vgl. Lehtonen 2021: 72).

Die in dieser Masterarbeit durchgeführte Studie beschäftigt sich mit den Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen, insbesondere migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Zudem gilt das Interesse den sprachideologischen Positionen, die dabei zum Ausdruck kommen. Die Grundgesamtheit der Untersuchung wurde auf die Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen beschränkt, in denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf den Regelunterricht vorbereitet werden. Diese Unterrichtsform wird *vorbereitender Unterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund* genannt (vgl. POPS 2014). Es werden also die Perspektiven von AkteurInnen untersucht, die eine zentrale und aktive Rolle im Diskurs der migrationsbedingten

---

<sup>6</sup> POPS ist eine häufig verwendete Abkürzung für den finnischen Bildungsrahmenplan, die sich von dessen finnischen Bezeichnung „Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet“ ableitet. Die Abkürzung POPS wird auch in der vorliegenden Arbeit verwendet.

<sup>7</sup> <https://www.rutufoundation.org/> (Abruf 12. Dez 2023)

<sup>8</sup> <https://avior.risbo.org/> (Abruf 12. Dez 2023)

Mehrsprachigkeit spielen; die Aussagen der ProbandInnen können die Tendenzen der fachlichen Diskursebene repräsentieren und tragen zur Reproduktion dieser diskursiven Orientierungen bei.

Die Forschungsfrage lautet:

**1. Welche sprachideologischen Positionen manifestieren sich in den Einstellungen finnischer Lehrkräfte des vorbereitenden Unterrichts für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bezüglich Mehrsprachigkeit?**

Die methodische Auswahl der Datenerhebung fiel auf ein Leitfadeninterview, das näher betrachtet viele Parallelen mit einem *theoriegenerierenden ExpertInneninterview* (Bogner et al. 2014) aufweist. Zusätzlich wurden Elemente aus dem diskursiven Befragungskonzept von Ullrich (1999) in die Planung des Erhebungsinstruments integriert. Die gesammelten Daten wurden anhand der qualitativen Analysemethode nach Meuser & Nagel (1991), die auf *Kodierverfahren* basiert, ausgewertet. Danach wurden die Ergebnisse anhand diskursanalytischer Ansätze analysiert, die sich perspektivisch an die Prinzipien der *kritischen Diskursanalyse* von van Dijk (2015) anlehnen. Es werden linguistische Elemente wie lexikalische Ausdrücke, Präsuppositionen und Widersprüche sowie semiotische Prozesse nach Irvine & Gal (2000) in den Einstellungsäußerungen der ProbandInnen erörtert, um Rückschlüsse auf deren sprachideologischen Positionen zu ermöglichen.

Der Theorieteil beginnt mit einer Erörterung der Aspekte des für diese Arbeit grundlegendsten Konzepts der *Mehrsprachigkeit* bzw. *Bilingualismus* in Anlehnung an mehrere AutorInnen, wie u. a. Girbau (2010), Weinreich (1979), Androutsopoulos (2018) und Busch (2021). Außerdem werden mehrsprachigkeitspädagogische Konzepte *Translanguaging* (vgl. u. a. Vogel & García 2017) und *Sprachbewusstheit* (vgl. u. a. James & Garrett 1991) behandelt. Folgend setzt sich Kapitel 3 mit den Grundzügen des Terminus *Sprachideologien* auseinander, wobei vor allem AutorInnen wie Woolard (1998, 2020), Silverstein (1979) und Irvine & Gal (2000) nennenswert sind. Anknüpfend werden im Abschnitt 3.2 unterschiedliche Zugänge des Mehrsprachigkeitsdiskurses diskutiert; hierbei werden die drei *sprachideologischen Orientierungen* nach Ruíz (1984) besonders beleuchtet. In Kapitel 4 wird zunächst eine Erläuterung des Begriffes *Einstellung* geliefert, anschließend wird ein Überblick über einige Studien zu Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit und diesbezüglichen

Ideologien gegeben (vgl. u. a. Haukås 2016; Heyder & Schädlich 2014; Young 2014). Etwas gründlicher wird in die vier Studien (Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Palmer 2011; Rafzar 2012), in denen die sprachideologische Perspektive in den Vordergrund gestellt wird, eingetaucht. Das Kapitel 5 liefert Auskunft über die Mehrsprachigkeit in Finnland, weil der regionale Kontext Einfluss auf die Ergebnisse der empirischen Analyse ausüben wird. Da der Schwerpunkt dieser Masterarbeit auf der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der Schule liegt, wird in Unterkapitel 5.2 tiefer auf dieses Thema eingegangen, indem ein Blick auf die Tendenzen und Entwicklungen der Bildung von SuS<sup>9</sup> mit Migrationshintergrund in Finnland geworfen wird.

Nach der theoretischen Diskussion über die relevanten Konzepte sowie der Vorstellung des Kontexts der empirischen Studie und dem Forschungsstand zum Thema erfolgt in Kapitel 6 eine Beschreibung der Forschungsmethodik der vorliegenden Studie. Im Zuge dessen werden die Erhebungsmethode *theoriegenerierendes Interview* (vgl. u. a. Bogner et al. 2014), das *Kodierverfahren* (Meuser & Nagel 1991; Bogner et al. 2014) und die Prinzipien der diskursanalytischen Auslegungen dieser Studie (vgl. van Dijk 2015; Spitzmüller & Warnke 2011) behandelt. Danach folgt eine Schilderung des Vorgehens der empirischen Untersuchung. Anschließend werden die Ergebnisse der Datenerhebung bezüglich der Einstellungen der Lehrkräfte in Kapitel 7 analysiert. In Kapitel 8 finden sodann die Diskussion der Analyseergebnisse und deren weiterführenden Interpretationen im sprachideologischen Rahmen statt. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem zusammenfassenden Fazit in Kapitel 9.

---

<sup>9</sup> SchülerInnen und Schüler

## 2 Mehrsprachigkeit

Die Definition des Konzepts der *Mehrsprachigkeit* variiert in verschiedenen einschlägigen Werken zum Thema, was vor allem mit dem divergierenden fundamentalen Verständnis über das Wesen der Sprache zusammenhängt. Wie in diesem Kapitel deutlich wird, lautet die in der gegenwärtigen Forschungsliteratur populäre Denkweise, dass Sprachen keine voneinander abgrenzbaren, geschlossenen Entitäten sind (vgl. Busch 2021; Council of Europe 2020: 30; Vogel & García 2017). In ihrer konventionellen Auffassung hingegen ist Mehrsprachigkeit ein Phänomen, dessen erste Erscheinungsformen weit zurück in der Geschichte liegen; mehrsprachige Verhältnisse innerhalb von Staatsgrenzen gab es bereits im Altertum sowie im Mittelalter (vgl. Classen 2013). In diesem Kapitel wird jedoch nicht auf die Geschichte der Mehrsprachigkeit eingegangen, sondern darauf, wie das Konzept in der wissenschaftlichen Literatur begriffen wird. Es wird mit einer kurzen Einführung in einige grundlegenden Begriffe begonnen (2.1), die für die weitere Diskussion notwendig ist (vgl. u. a. Ahrenholz 2020; Busch 2021; Gogolin 2010). Im Anschluss darauf werden im Abschnitt 2.2 verschiedene Perspektiven zur Mehrsprachigkeit besprochen. Dabei werden die Ebenen der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Mehrsprachigkeit erklärt (vgl. u. a. Androutsopoulos 2018; Busch 2021; Council of Europe 2020; Pool 1990). Abschließend werden zwei aktuell populäre mehrsprachigkeitspädagogische Ansätze, das *Translanguaging* (vgl. u. a. Vogel & García 2017) und die *Sprachbewusstheit* (vgl. u. a. James & Garrett 1991), zur Diskussion gestellt (2.3).

### 2.1 Begrifflichkeiten

Vor der Erörterung des Konzepts der Mehrsprachigkeit ist es sinnvoll, kurz die mit ihm essenziell verbundenen Grundbegriffe der sprachlichen Kompetenz und/oder Zugehörigkeit hinsichtlich dieser Arbeit zu bestimmen. In der facheinschlägigen Literatur findet die Verwendung dieser Termini teilweise inkonsistent statt.

Die früher dominante, emotional besetzte Bezeichnung *Muttersprache*, die auf die von den Eltern bzw. primären Bezugspersonen eines Individuums gesprochene Sprache verweist, wird heutzutage zumeist durch andere Begriffe wie *Erstsprache*, *L1* oder *Herkunftssprache* ersetzt (vgl. Ahrenholz 2020: 3–4; Fleck 2022: 9; Neuhold 2022: 35). Der Ausdruck Muttersprache sei teilweise irreführend und erwecke falsche Assoziationen; obwohl Mütter ohne Zweifel einen wichtigen Beitrag zur Sprachaneignung der Kinder leisten, hängt sie auch von vielen

anderen Personen in der Lebensumgebung dieser jungen Menschen ab, die ihre erste/n Sprache/n erwerben (vgl. Ahrenholz 2020: 3; Fleck 2022: 10). Die alternativen Ausdrücke *Erstsprache* und *L1* beziehen sich auf die zeitliche Reihenfolge des Sprachenlernens, da sie die von einer Person zuerst erworbene Sprache bezeichnen (vgl. Ahrenholz 2020: 4). Von manchen AutorInnen, darunter Busch (2022) und Neuhold (2022), werden auch diese Begriffe als problematisch angesehen, da sie einem starren Verständnis von Sprache beruhen und der Komplexität der sprachlichen Realität nicht gerecht werden. Celic & Seltzer (2012: 4) wiederum kritisieren die Bezeichnung *heritage language* (dt. *Herkunftssprache*) dafür, dass sie die Minderheitensprache als ein stabiles Objekt der Vergangenheit darstellt (vgl. auch Busch 2022: 7). Wie Stavans & Hoffman (2015: 43) anmerken, ist es aufgrund des Wandels des Diskurses unmöglich, dass die Neutralität der Termini dauerhaft aufrechterhalten bleibt. In dieser Arbeit wird kontextabhängig auf die Begriffe *Herkunftssprache*, *Erstsprache*, *L1*, *Muttersprache* und die *eigene Sprache des Schülers* zurückgegriffen. Die Verwendung dieser Begriffe variiert und orientiert sich an der Terminologie, wie sie in den Literaturquellen oder von den InterviewpartnerInnen gebraucht werden. In der Forscherinperspektive wird auf die *Erstsprachen* der SuS mit Migrationshintergrund aus Gründen der Klarheit und leichteren Lesbarkeit am häufigsten mit dem Ausdruck *Herkunftssprache* verwiesen.

Wie in der Einleitung bereits angedeutet, ist es wichtig zu berücksichtigen, dass die heutigen (sozio)linguistischen Konstellationen und Identitäten komplexer als jemals zuvor zu verstehen sind (vgl. Busch 2021). Dennoch wird versucht, Menschen nach ihrer sprachlichen Herkunft und Kompetenz in eine einzige Kategorie der s.g. *named languages* (vgl. Otheguy et al. 2015), mit denen in der Regel die Nationalsprachen gemeint werden, einzuordnen (vgl. Busch 2021). Daraus gehen neben den verschiedenen Erstsprachenbezeichnungen auch Begriffe wie *Zweitsprache* und *L2* hervor (vgl. Ahrenholz 2020: 3; Busch 2021: 10). Unter *Zweitsprache* wird eine zeitlich nach der *Erstsprache* erlernte Sprache verstanden, die für den Vollzug der täglichen lebenswichtigen Tätigkeiten einer Person essenziell ist. Dies ist der Fall bei Migration und sprachlichen Minderheiten. (vgl. Siebert-Ott 2010: 366) Die substantivierten Formen *Zweisprachigkeit*, bzw. *Bilingualismus/Bilingualität* und *Mehrsprachigkeit* werden meistens aufgegriffen, wenn auf das zwei oder mehr Sprachen umfassende individuelle oder gesellschaftliche sprachliche Repertoire verwiesen wird (vgl. Gogolin 2010). Weil in der deutschsprachigen Literatur v. a. der Begriff *Mehrsprachigkeit* im Rekurs auf unterschiedliche sprachliche Konstellationen breite Verwendung findet, wird er in der vorliegenden Arbeit bevorzugt. Das folgende Unterkapitel bietet einen tieferen Einblick in das Konzept.

## 2.2 Perspektiven zur Mehrsprachigkeit

Die traditionelle und nach wie vor übliche Gegenüberstellung des Mehrsprachigkeitskonzepts in der Forschung ist, es in zwei Ebenen, individuelle und gesellschaftliche, zu gliedern (vgl. Busch 2021: 12). Die psycholinguistisch geprägte individuelle Mehrsprachigkeitsforschung, die fachgeschichtlich der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit vorausgeht, untersucht, durch welche Merkmale sich die mehrsprachige Kompetenz und der Erwerb mehrerer Sprachen bei Individuen auszeichnen lässt (vgl. Androutsopoulos 2018: 194). Befasst man sich wiederum mit dem soziolinguistischen Ansatz, dessen Interesse laut Androutsopoulos (2018: 194) der „Rolle und Bewertung mehrsprachiger Praktiken und Repertoires in gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Interaktionszusammenhängen“ gilt, geht es um die gesellschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung. Die beiden Ebenen können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, denn sie stehen in einer engen Wechselwirkung zueinander (vgl. Busch 2021: 12).

Bezüglich der individuellen Mehrsprachigkeit lautet die zentrale Frage, welche Kriterien bestimmen, wer mehrsprachig ist. Girbau (2010: 66) definiert eine bilinguale Person als “an individual who is usually high proficient in two languages and is able to use any of them with similar ability in any communicative context.”. Die Annahmen dieser Definition lassen jedoch viele Fragen offen, weshalb weitere Differenzierungen erforderlich sind. Erstens muss konkretisiert werden, welcher Grad der Sprachkompetenz von den Personen in ihrer Zweitsprache bzw. in den weiteren von ihnen beherrschten Sprachen verlangt wird, um sie als zwei- bzw. mehrsprachig betrachten zu können. Häufig wird bei der akademischen Diskussion auf zwei Extrempositionen zurückgegriffen, von welchen eine von Bloomfield ([1933] 2001: 86) stammt, der als die Voraussetzung für den Status eines Zweisprachigen die „muttersprachliche[ ] Beherrschung zweier Sprachen“ festsetzt. Diese Position hat viel Kritik ausgelöst, obwohl Bloomfield gleich im Anschluss an die durchaus strikte Definition hinzufügt, dass sich „natürlich [...] kein Perfektionsgrad [angeben lässt], ab dem ein guter Zweisprachensprecher zum Zweisprachigen wird: Der Unterschied ist ein relativer“ (Bloomfield 1933 2001]: 87). Im Gegensatz zu dieser Ansicht mit der Anforderung einer „relativen Perfektion“ steht die Auffassung über *incipient bilingualism* von Diebold (1961: 111), laut dem Zweisprachigkeit bereits bei minimaler bilingualer Kompetenz vorliegt. Als Bilinguale versteht er alle SprecherInnen, die einige Komponenten der Zweitsprache verwenden können, wobei er die Fähigkeit zur Formulierung vollständiger logischer Sätze in dieser Sprache als eine Nebensache betrachtet.

Einen alternativen Zugang bietet Weinreich (1979), der bei der Definition der Mehrsprachigkeit von der Fähigkeit, je nach Situation von einer Sprache in die andere zu wechseln, ausgeht. Dieses Wechseln solle aber „*not in an unchanged speech situation, and certainly not within a single sentence*“ geschehen (Weinreich 1979: 73, Hervorh. d. Verf.). Obwohl die auf den named languages beruhende Auffassung über Mehrsprachigkeit den Schwerpunkt von Weinreichs (1979: 1–2) Werk formt, zählt der Autor auch Dialekte und Soziolekte zu den Formen des Bilingualismus, was als ein Argument für eine Perspektive dient, dass im Prinzip alle Menschen als mehr oder weniger mehrsprachig gesehen werden können.

Neben den Kompetenzfragen sollte ein Augenmerk auf die Begriffe *additive* und *subtraktive* Mehrsprachigkeit von Lambert (1981) gelegt werden, die mit dem soziokulturellen Hintergrund der Sprachlernenden in Verbindung stehen und einen Einfluss auf die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das Leben eines Individuums ausüben. Additive Mehrsprachigkeit bedeutet die Ergänzung der Sprachkenntnisse einer Person durch den Erwerb und die Entwicklung einer weiteren Sprache, was beispielsweise im Kontext des Fremdsprachenunterrichts das Ziel ist, während subtraktive Mehrsprachigkeit zur Beeinträchtigung oder sogar zum Verlust der Erstsprache führt, so Lambert (1981: 12–13). Dies komme v. a. bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten vor, die u. a. aus bildungspolitischen Gründen einen beschränkten Zugang zu ihrer Erstsprache haben. Besonders signifikant seien die negativen Effekte auf die Entwicklung der Erstsprache, wenn die Eltern ihre Kinder vorwiegend in der Mehrheitssprache erziehen. Der Grund für eine solche Entscheidung der Eltern sei meistens die Überzeugung, dass sie ihren Kindern damit zu besseren Lebenschancen verhelfen. (vgl. Lambert 1981: 12–13)

Androutsopoulos (2017) macht eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Entwicklungen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung, der früheren sprachsoziologischen und der in den 2000er Jahren etablierten soziolinguistischen Strömungen. Obwohl heutzutage eine Verschiebung zur Letztgenannten stattfindet, werden weiterhin beide Richtungen vertreten. Vor etwa dreißig Jahren war einer der Schwerpunkte des Gebiets noch die Frage nach den Ursachen von mehrsprachigen Verhältnissen in einer Region. Diese gehen aus Faktoren wie Zuwanderung, langjähriger Ansässigkeit einer Minderheit in einer Region, in Bildungskontexten erworbenen Zweit- und Fremdsprachenkenntnissen oder Kolonialismus hervor. Diesbezüglich ist es auch von sprachpolitischer Bedeutung, ob von *autochthonen*, also altansässigen oder *allochthonen*, d. h. migrationsbedingt mehrsprachigen Minderheiten die Rede ist. Bei beiden Gruppen wird der Sprachwechsel erforscht, bei autochthonen

Minderheiten auch Spracherhalt und Sprachtod. (vgl. Androutsopoulos 2018: 195–196) Ein weiterer Gegenstand des Gebiets sind sprachliche Praktiken in mehrsprachiger Kommunikation, indem z. B. die Vorgänge des *Code-Switchings*, des Wechsels zwischen Sprachen, sprachlichen Varianten und Registern in einer Interaktionssituation, untersucht werden können (vgl. Androutsopoulos 2018: 196; Gardner-Chloros 2009). Diese Praxis wird manchmal auch als *Code-Mixing* bezeichnet. Während die Literatur häufig spezifische Unterscheidungen zwischen den beiden Begriffen trifft, besteht keine einheitliche Abgrenzung. (vgl. Gardner-Chloros 2009: 12–13)<sup>10</sup>

Gardner-Chloros (2009: 1) weist darauf hin, dass die Trennung von verschiedenen Sprachen aus der SprecherInnenperspektive irrelevant ist, weswegen Code-Switching auch „mixed discourse“ genannt werden kann. Heutzutage wird in Bezug auf das Vermengen von sprachlichen Codes, besonders im pädagogischen Kontext, auch der Begriff *Code-Meshing* statt Code-Switching verwendet (vgl. Michael-Luna & Canagarajah 2007). Laut Michael-Luna & Canagarajah (2007: 57–58) umfassen beide Begriffe die „strategic and rule governed use of two or more languages for specific rhetorical objectives“. Jedoch wird im Rahmen des Konzepts des Code-Meshings der monolinguale Ansatz des Code-Switchings abgelehnt; statt eines *Wechsels* zwischen zwei getrennten morphosyntaktischen Systemen bewegen sich die SprecherInnen kognitiv innerhalb eines morphosyntaktischen Systems, das „an active web of local discourses“ darstellt (Michael-Luna & Canagarajah 2007: 58).

Das Konzept des Code-Meshings knüpft an die neuere, post-strukturalistische Forschungswelle der Mehrsprachigkeitsforschung an, die in der heutigen Literatur in zunehmendem Maße an Bedeutung gewinnt (vgl. Busch 2021; Council of Europe 2020; Neuhold 2022; Vogel & García 2017). Diese bezieht sich auf Michail Bachtins Konzept der *Heteroglossie*, das er in den 1930er Jahren entwickelte (vgl. Busch 2021: 11). In Anlehnung an Bachtin (1979) weist Busch (2021: 11–12) darauf hin, dass Mehrsprachigkeit auch als etwas der Sprache innewohnend angesehen werden kann und nicht ausschließlich als eine Vielzahl von nebeneinander existierenden Einzelsprachen betrachtet werden sollte, was wiederum im monoglossischen Weltbild verankert ist. Verweise auf die Faktoren *Raum* und *Zeit*, zu denen unterschiedliche sozioideologische Positionen bestehen, konstruieren die *Vielstimmigkeit [raznogolosie]* der Diskurse, die eine zentrale Rolle bei der vielschichtigen, nicht auf Einzelsprachen beruhender, Theorie der Mehrsprachigkeit spielt (vgl. Bachtin 1979, zit. n. Busch 2021: 11–12). Eine

---

<sup>10</sup> Für weitere Begriffe für das Phänomen des Code-Switchings/-Mixings und zu den verschiedenen Bedeutungsunterscheidungen siehe Gardner-Chloros (2009).

Manifestation der Wende zu heteroglossischen Ansichten ist die Unterscheidung zwischen Sprache per se und der vielfältigen diskursiven Praktiken, die García (2009) als *linguaging* bezeichnet.

Eines der auf den oben eingeführten theoretischen Ausführungen beruhenden Konzepten ist *Vielsprachigkeit (plurilingualism)*<sup>11</sup>. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER)<sup>12</sup> (Council of Europe 2020), unterscheidet zwischen den Begriffen *Mehrsprachigkeit* und *Vielsprachigkeit*<sup>13</sup>; Mehrsprachigkeit (multilingualism) wird als „the coexistence of different languages at the social or individual level“ (Council of Europe 2020: 30) definiert, was etwa durch die vielfältige Auswahl von Sprachen in nationalen Lehrplänen erreicht werden kann. Vielsprachigkeit hingegen wird folgendermaßen beschrieben: die Sprachen und Dialekte, mit denen eine Person in der privaten oder öffentlichen Sphäre, z. B. zu Hause oder in der Schule, in Kontakt kommt, formen deren linguistische Erfahrung im Kontext, was zum Aufbau einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz dieser Person führt. Die zur Verfügung stehenden Sprachen existieren also nicht in voneinander strikt abgetrennten kognitiven Bereichen einer Person, sondern sie interagieren miteinander und wirken aufeinander ein. Daraus entsteht ein linguistisches bzw. semiotisches Repertoire, das aus den für die SprecherInnen verfügbaren kommunikativen Elementen besteht. (vgl. Council of Europe 2020: 30; vgl. auch Vogel & García 2017)

García et al. (2008) haben einen weiteren von den heteroglossischen Ansätzen geprägten Begriff für die Situation von Kindern aus sprachlichen Minderheiten am Anfang ihres Bildungsweges hervorgebracht: *emergent bilinguals* (vgl. Celic & Seltzer 2012: 5). In den USA wurden die SuS aus sprachlichen Minderheiten früher entweder als *English Language Learners (ELLs)* oder als *limited English proficient students* bezeichnet (vgl. García et al. 2008: 6). Statt der mangelnden Sprachkompetenz und der Erwartung, die Mehrheitssprache zu erlernen, rückt der Ausdruck *emergent bilingual* die Tatsache in den Vordergrund, dass die SuS weiterhin ihre Familiensprache sprechen (vgl. García et al. 2008: 6) und nicht nur eine zweite Sprache

---

<sup>11</sup> Weitere heteroglossische Konzepte sind u. a. *Polylingualität, Metrolingualität und Translingualität* (für eine Übersicht siehe Andoroutsopoulos (2017)). *Translingualität* (Translanguaging) wird in Kapitel 2.3.1 näher vorgestellt.

<sup>12</sup> Engl.: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

<sup>13</sup> Obwohl diese Bedeutungsdistinktion, die der französischen Forschungsliteratur entstammt, ihren Platz in bildungspolitischen Texten auf EU-Ebene eingenommen hat, werden die zwei Begriffe in der englischsprachigen Literatur häufig austauschbar verwendet (vgl. Conteh & Meier 2014: 3–4; Stavans & Hoffmann 2015: 3). Im wissenschaftlichen Diskurs in Finnland tritt der Begriff Vielsprachigkeit bzw. seine finnischen Äquivalente eher selten auf.

„hinzufügen“ (Celic & Seltzer 2012: 5). Stattdessen werden die Elemente der neuen Sprache in das existierende linguistische Repertoire integriert, wobei neue, dynamische kommunikative Praktiken, z. B. in Form von Code-Meshing, entstehen (vgl. Celic & Seltzer 2012: 5).

Ein wichtiger Teilbereich der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung ist die institutionelle Mehrsprachigkeit, die sich für die sprachlichen Praktiken und ihre Wahrnehmung in Institutionen und Organisationen, die als gesellschaftliche Räume verstanden werden, interessiert. Zu solchen Räumen können z. B. Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen, Administration und Rechtswesen sowie multinationale Konzerne, die überwiegend nach monolingualen Prinzipien agieren, zugeordnet werden. (vgl. Busch 2021) Die sprachlichen Praktiken dieser Institutionen spiegeln das *Sprachregime* einer Gesellschaft wider, das im politischen und alltäglichen Diskurs im Wesentlichen für die sprachenpolitische Regulierung der „Verwendung unterschiedlicher Sprachen in institutionellen Zusammenhängen“ steht (Busch 2021: 142). Diese Dynamik wird durch politische Macht erschafft und erhalten. Auch umgekehrt können sprachliche Änderungen in der Gesellschaft zur Neuverteilung der Macht führen. (vgl. Pool 1990: 241). Wer das Konzept der Nationalstaaten befürwortet, würde argumentieren, dass der Erfolg dieses Modells eine von allen BürgerInnen auf einem hohen Niveau beherrschte Sprache voraussetzt. Dabei wird die oft beinahe exklusive Verwendung der Nationalsprache in der Kommunikation innerhalb aller formalen gesellschaftlichen Institutionen kaum hinterfragt. Solche Sprachverhältnisse können als *national language regimes* bezeichnet werden. (vgl. Pool 1990: 242–243)

### **2.3 Mehrsprachigkeitsorientierte pädagogische Ansätze**

Während die früher weitverbreiteten und anerkannten kognitiven und sozialen sprachpädagogischen Herangehensweisen in der monoglossischen Ideologie verwurzelt waren, haben im 21. Jahrhundert die heteroglossischen Ansätze im Bildungsbereich mehr Bedeutung erlangt (vgl. Conteh & Meier 2014: 5; García & Flores 2012: 238). Im Gegensatz zu den Ansätzen der additiven und subtraktiven Mehrsprachigkeit zielen sie darauf ab, auf den stets komplexeren dynamischen mehrsprachigen Praktiken in Klassenzimmern aufzubauen. Dabei wird Sprache in Verbindung mit Raum gebracht; die zentrale Frage in Bezug auf den schulischen Kontext ist, wie SuS in mehrsprachigen Räumen mit Sprache umgehen. (vgl. García & Flores 2012: 238) Meier (2014) listet fünf Arten von mehrsprachigkeitspädagogischen Konzepten auf: *Intercomprehension*, *Third Language Education*, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, *Language Awareness* und

*Translanguaging*. Da sich die zwei letztgenannten, im Grunde heteroglossischen Ansätze, für den alltäglichen schulischen Umgang mit sprachlich diversen Gruppen von SuS eignen und damit für die vorliegende Arbeit am relevantesten sind, werden sie in den folgenden Abschnitten behandelt.

### 2.3.1 Translanguaging

Die Autorin Ofelia García ist wahrscheinlich die meistzitierte Autorin hinsichtlich wissenschaftlicher Beiträge über Translanguaging. Nach ihrer allgemeinen, nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkten Definition bedeutet Translanguaging “*multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds*” (García 2009: 112, Hervorh. i. O). Vertiefend zu dieser Auffassung postulieren Vogel & García (2017: 3–4) die drei grundlegenden Prämissen des Translanguagings wie folgend:

- 1) Individuen greifen bei ihrer Kommunikation auf linguistische Merkmale zurück, die ihrem „unitary linguistic repertoire“ (Vogel & García 2017: 4) entspringen (siehe Kapitel 2.2).
- 2) Statt der named languages, also der National- und Staatssprachen, solle die dynamische linguistische und semiotische Praxis des individuellen Sprachgebrauchs im Vordergrund stehen.
- 3) Trotz der Ablehnung der traditionellen Position, welche die sozial konstruierten Sprachenkategorien und die strukturalistischen Sprachideologien priorisiert, sollen ihre materiellen Auswirkungen wahrgenommen werden. Diese betreffen vor allem die SprecherInnen von Minderheitensprachen, indem z. B. ihre Schulleistungen und Bildungswege von der Dominanz der monolingualen Ansätze beeinflusst werden.

An diese Prinzipien anknüpfend haben García et al. (2017, zit. n. Vogel & García 2017: 10) die Kernelemente der Translanguaging-Pädagogik für die Lehrkräfte festgelegt. Zu diesen gehören drei verschiedene Bereiche, nämlich *Haltung*, *Gestaltung* und *Verschiebungen*<sup>14</sup>. Die translinguale Pädagogik fördert eine Haltung, die darauf abzielt, dass die Lehrpersonen über eine positive Einstellung zu den diversen sprachlichen Praktiken der SuS verfügen und sich um deren umfangreichen Einsatz im Unterricht bemühen. Die Gestaltung des Unterrichts sowie die Leistungsbeurteilung sollten im Bewusstsein der diversen sprachlichen Praktiken und des sprachlich-kulturellen Wissens der SuS geschehen und von ihnen gesteuert sein. Des Weiteren

---

<sup>14</sup> Die Übersetzungen stammen von der Verfasserin der vorliegenden Arbeit. Die englischen Bezeichnungen bei Vogel & García (2017: 10) sind *Stance*, *Design* und *Shifts*.

sei es wichtig, dass den SuS ausreichende Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die für die verschiedenen schulischen Aufgaben verwendeten Sprachen zu praktizieren und zu üben. Mit Verschiebungen ist die Flexibilität gemeint, die den Bedürfnissen und dem Feedback der SuS in der jeweiligen Situation Rechnung trägt. (García et al. 2017, zit. n. Vogel & García 2017: 10)

Ein Beispiel von einer alltäglichen translingualen Praxis ist die Bedeutungsvermittlung und -Verhandlung in den Unterrichtseinheiten mittels aller von den SuS beherrschten Sprachen, die z. B. Creese & Blackledge (2010) in ihrer Studie „Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching“ im Kontext von bilingualen Gujarati–Chinesischsprachigen Ergänzungsschulen beobachtet haben. Ihre Erkenntnisse inkludierten u. a. mündliche bilinguale Wortbedeutungsübungen, Übersetzungsübungen zwischen Sprachen und Aufbau von fluiden Identitätspositionen durch Translanguaging (vgl. Creese & Blackledge 2010). Eine interessante Methode, die das Bottom-up-Prinzip des Translanguagings widerspiegelt, findet man im CUNY-NYSIEB -Leitfaden (Celic & Seltzer 2012), der eine ausführliche Anleitung zu konkreten didaktischen Methoden des Translanguagings ist; die SuS dürfen als ExpertInnen für ihre Herkunftssprachen agieren, indem sie ihren MitschülerInnen in einem relevanten Kontext Elemente ihrer sprachlichen Kenntnisse beibringen. Neben den sprachenbezogenen Aufgaben wird im CUNY-NYSIEB der Entwicklung kultureller Bewusstheit viel Beachtung geschenkt (vgl. Celic & Seltzer 2012).

Bei den weiteren von Celic & Seltzer (2012) vorgestellten Methoden handelt es sich in erster Linie um die sprachbewusste Vermittlung des sachlichen Inhalts von Unterrichtsfächern. Angesichts dieser Zielsetzung muss die Lehrperson dafür sorgen, dass die SuS das essenzielle Vokabular und die fachtypischen grammatikalischen Strukturen kennen und diese in ihrer eigenen Sprachproduktion sowohl in der L1 als auch in der L2 angemessen einzusetzen lernen (vgl. Celic & Seltzer 2012: 44). Während die Möglichkeiten einer Lehrperson, die selbst mit de/r/n Erstsprache/n der SuS nicht vertraut ist, beschränkter sind als der in jene/r/n Sprache/n bilingualen Lehrperson, könne sich eine bewusste Vermittlung der für das Lernen relevanten kognitiven Muster und eine zumindest mäßige Einbeziehung der L1 einen positiven Effekt auf den Lernprozess der SuS haben (vgl. Celic & Seltzer 2012: 44–45). Diese Behauptung führt auf das Konzept *common underlying proficiency* bzw. *CULP* von Cummins (2000) zurück, der anhand seiner Erkenntnisse darauf hinweist, dass das akademische Wissen und die akademischen Fähigkeiten zwischen L1 und L2 übertragen werden (vgl. Cummins 2000: 191).

Die Definition und die verschiedenen Aspekte des Translanguagings werden kontinuierlich diskutiert und elaboriert. Die Literatur bietet ein breites Spektrum an kritischen Stimmen. Hamman (2018) hat anhand ihrer Fallstudie “Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: a case for criticality” geschlussfolgert, dass die Förderung von fluiden mehrsprachigen Praktiken sogar zur Zunahme der ungleichen Verhältnisse zwischen den SchülerInnen beitragen könne, wenn sie ohne ausreichende Berücksichtigung der soziolinguistischen Umstände der respektiven Gemeinschaft umgesetzt werde. Turner & Lin (2020) äußern sich zustimmend zu den meisten Grundsätzen des Translanguagings. Jedoch solle die Bedeutung der named languages im Kontext des Ansatzes stärker anerkannt werden. Es sei notwendig, diese kulturell und soziohistorisch konstruierten relativ stabilen, aber keinesfalls geschlossenen Systeme anzuerkennen und nicht nur als „störendes Objekt“ abzuwerten, um den Einfluss von kolonialen und imperialistischen Machtstrukturen zu beleuchten und zu kritisieren. (vgl. Turner & Lin 2020: 431) Auch Jaspers (2017) teile die Grundsätze des Translanguagings, aber mit der Art und Weise, wie das Konzept gegenwärtig gefördert werde, sei er nicht einverstanden. Er glaubt, dass das Transformationspotenzial des Ansatzes nicht so beträchtlich ist wie behauptet und dass die translingualen Unterrichtsmethoden nur den eigentlichen Sprachgebrauch in Klassenzimmern verändern. Zudem präsentiere man die Ziele des Translanguagings als ideologiefrei, während die anderen Ansichten als „jenseits der Grenzen des Erlaubten“ dargestellt werden, was Jaspers (2017: 8) als eine Gefahr für eine offene Debatte über sprachliche Praktiken in der Schule erachtet. Seiner Meinung nach stellen auch die auf monolingualen Positionen basierenden schulischen Beurteilungsmaßnahmen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit noch lange dominieren werden, ein Problem für die Umsetzung der Translanguaging-Pädagogik dar (vgl. Jaspers 2017: 8).

### 2.3.2 Sprachbewusstheit

Nach dem wachsenden Interesse an *Language Awareness* in den 1970er/80er Jahren wurde der Begriff im Jahr 1992 durch die Begründung der *Association for Language Awareness* und die erste Publikation einer themenspezifischen Fachzeitschrift auf die Agenda der sprachlichen Bildung gesetzt (vgl. Andrews 2007: 10). Unter *Language Awareness* (dt. *Sprachbewusstheit*<sup>15</sup>) versteht der Verein “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use.” (AfLA, o. J.). Um

---

<sup>15</sup> *Language Awareness* kann auch als „Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstsein, Sprachsensibilisierung, Sprachbewusstmachung usw.“ übersetzt werden (Gürsoy 2010: 1).

sprachbewusst im Unterricht handeln zu können, wird von den pädagogischen Fachkräften also Wissen, Wahrnehmung und Sensibilität im Hinblick auf ihre eigenen sowie auf die sprachlichen Praktiken der SuS gefordert. Cummins (2000: 140) besteht darauf, dass beim sprachbewussten Handeln nicht nur die formalen Aspekte der Sprache, sondern auch die soziolinguistischen Fertigkeiten zu beachten seien. Hierbei weist er auf den Sprachgebrauch im Kontext und das Wissen über die heterogenen gesellschaftlichen sprachlichen Verhältnisse hin.

James & Garrett (1991: 12–19) haben fünf verschiedene Domänen der Sprachbewusstheit aufgelistet, welche als die Zielsetzung des Unterrichts für sprachlich heterogene Gruppen zu gelten haben:

1. **Affektiv:** Bildung einer positiven emotionalen Einstellung zu Sprachen und positiver Überzeugungen über die eigene Kompetenz im Sprachenlernen und -Gebrauch
2. **Sozial:** soziale Harmonisierung durch die Anerkennung der sprachlichen Diversität und das Lernen über verschiedene Sprachen und Dialekte
3. **Macht:** Bewusstmachung von linguistischen Machtstrukturen und Methoden der Sprachmanipulation, z. B. Aufzeigen der Unwahrhaftigkeit von Werbungen
4. **Kognitiv:** Entwicklung der Bewusstheit über die sprachlichen Muster, Kontraste, Systeme, Einheiten, Kategorien, Funktionen und Normen sowie die Förderung der Fähigkeit, über diese Aspekte zu reflektieren – Gewichtung auf der Sprachverwendung im Kontext
5. **Performanz:** Die Überzeugung, dass analytisches Wissen über Sprache den Sprachgebrauch beeinflusst

James & Garrett (1991: 20) betonen, dass sie bei ihrer Kategorisierung nicht meinen, dass die Domänen der Sprachbewusstheit sich gegenseitig ausgrenzen oder dass sie voneinander getrennt operieren würden.

Im Bildungsrahmenplan für die Grundschulbildung in Finnland (POPS 2014: 28) wird Sprachbewusstheit in einem Unterkapitel über die „Schulkultur“ angesprochen. Zur sprachbewussten pädagogischen Kultur in der Schule gehöre, dass verschiedene Einstellungen zu Sprachen und Sprachgemeinschaften diskutiert werden und dass der Bedeutung der Sprache im Lernen, in der Interaktion und Zusammenarbeit sowie in der Identitätsbildung und Sozialisation Rechnung getragen werde. Dies sei eine angemessene Haltung, denn „[e]ine der Manifestationen der kulturellen Heterogenität ist Mehrsprachigkeit. Jede Gemeinschaft und

jedes Mitglied der Gemeinschaft ist mehrsprachig. Die Verwendung verschiedener Sprachen wird [im schulischen Alltag] als natürlich gesehen und ihnen wird Wertschätzung gezeigt“ [Übers. d. Verf.] (POPS 2014: 28). Sprachbewusstheit ist derzeit eng verbunden mit vielen Unterrichtsmaterialien für mehrsprachige Didaktik im finnischen Bildungsbereich. Sprachbewusstheit als Konzept nimmt in den Veröffentlichungen von Alisaari et al. (2020) und Lehtonen et al. (2020), sowie in etwas älteren Literaturquellen (vgl. Kuukka & Rapatti 2009) eine zentrale Rolle ein, was sich bereits in der Einbeziehung des Begriffes in die Titel dieser Werke reflektiert.

Dieses Kapitel begann mit einer Bestimmung der Termini der Sprachaneignung für diese Arbeit. Als Grundlage verschiedener Auffassungen über Mehrsprachigkeit erfolgte eine Unterscheidung dieser zwischen den drei Ebenen, der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen. Gleichzeitig wurde hervorgehoben, dass diese Ebenen in einer engen Interdependenz zueinander stehen. Eine der Fragen zur Mehrsprachigkeit lautete, wer mehrsprachig ist (vgl. Bloomfield ([1933] 2001; Diebold 1961; Girbau 2010; Weinreich 1979). Hierzu gibt es unterschiedliche spezifizierte Kriterien, aber auch offene Definitionen, die jeder Person Mehrsprachigkeit zuschreiben. Ein wichtiger Aspekt wurde daraufhin genannt; die Wahrnehmung und pädagogische Behandlung mehrsprachiger Personen hängt von ihrem soziodemographischen Profil ab, was zu sozialen Ungleichheiten beiträgt (vgl. Lambert 1981). Diesbezüglich wurde festgestellt, dass bei der Forschung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit sich die Schwerpunkte im Laufe der Jahre wesentlich geändert haben, da momentan ein diskursiver, heteroglossischer Blickwinkel das Forschungsgebiet prägt (vgl. Conteh & Meier 2014; García & Flores 2012). Zwei Schlüsselwörter, die mit diskursiven Praktiken in Verbindung stehen, sind Raum und Zeit; diese Beziehung wird häufig im Zuge von institutionellen Zusammenhängen analysiert (vgl. Busch 2021; García & Flores 2012). Wird über die Institution Schule und ihre Möglichkeiten zu mehrsprachigkeitspädagogischen Praktiken diskutiert, so werden die in diesem Kapitel besprochenen Konzepte des Translanguagings (vgl. u. a. Vogel & García 2017) und der Sprachbewusstheit (vgl. u. a. James & Garrett 1991) häufig aufgebracht. Die diskursanalytische, raumbezogene Perspektive bildet einen Übergang zum Konzept der Sprachideologien, das im Zentrum des nächsten Kapitels steht.

### 3 Sprachideologien

Die Einstellungen von Lehrkräften gehen mit Sprachideologien einher (vgl. Young 2014: 168; Iversen 2021), die auch das Thema dieses Kapitels sein werden. Kapitel 3.1 liefert zuerst eine Übersicht über einige weit verbreitete Ansätze zu Sprachideologien (vgl. u. a. Irvine & Gal 2000; Silverstein 1979; Woolard 2020). Im Anschluss werden im Abschnitt 3.2 die drei sprachideologischen Orientierungen nach Ruíz (1984) illustriert, die eine Repräsentation von möglichen Diskurspositionen zur Mehrsprachigkeit darstellen und einen wesentlichen Beitrag zu den Reflexionen in Kapitel 8 leisten.

#### 3.1 Grundlegende Ansätze zu Sprachideologien

Sprachideologische Forschung lässt sich auf die Ethnographie der Kommunikation, Soziolinguistik, linguistische Anthropologie und andere benachbarte Disziplinen zurückverfolgen. In ihrem renommierten Werk „Language ideologies: Practice and theory“ stellt Woolard (1998: 5–7) zwei verschiedene Perspektiven vor, aus welchen Sprachideologien beleuchtet werden können. Manchen Ansätzen zufolge sind Ideologien als ein konzeptuelles und bewusstes mentales Phänomen zu verstehen, während sie im Rahmen anderer Auffassungen als soziale Konstrukte betrachtet werden. Die letztgenannte Annahme geht davon aus, dass es bei Ideologien um das Erreichen einer sozialen Position sowie um die Erhaltung und Reproduktion von Macht geht.

Die soziolinguistisch geprägten Ziele und Herausforderungen der mehrsprachigen Gemeinschaften, die stets um den sozialen Raum kämpfen müssen, haben schon vor langem das Interesse der WissenschaftlerInnen an Sprachideologien erweckt (vgl. Woolard 1998: 16). Der Begriff Sprachideologien wird häufig Michael Silverstein (1979) zugeschrieben (vgl. Spitzmüller 2013: 264; Kroskrity 2015: 95), der sie als „any sets of beliefs about language articulated by the users as a rationalization or justification of perceived language structure and use“ begreift (Silverstein 1979: 193). Des Weiteren betont Silverstein (1979: 194–195) die Bedeutung der historischen Aspekte, welche die Gründe hinter der (Nicht-)Institutionalisierung verschiedener Sprachen erklären. Einerseits hänge die Verwendung gewisser Sprachen in bestimmten Kontexten mit ihren sprachimmanenten, strukturellen Eigenschaften zusammen, andererseits könne sie auf kulturelle Ansprüche und Erwartungen zurückgeführt werden. Bei wissenschaftlichen Arbeiten und Beiträgen sei eine bewusste und begründete Unterscheidung zwischen den zwei Motiven nötig. (vgl. Silverstein 1979: 204)

Angesichts der oben eingeführten Begriffserklärung von Silverstein (1979) macht Spitzmüller (2013: 265) auf das Verb *articulated* aufmerksam, das andeute, dass Sprachideologien „als genuin diskursive Phänomene betrachtet“ werden. Diskurse steuern die Definierung und Neudefinierung von Sprachideologien und Sprachen (vgl. Blommaert 1999: 10). Der in dieser Arbeit bereits angesprochene Perspektivenwandel vom Monolingualismus zur Mehrsprachigkeit als Normalzustand der Gesellschaft ist ein Indikator für diskursive Entwicklungen im Bereich der Sprachideologien, vor allem, was den wissenschaftlichen Diskurs angeht (vgl. Busch 2021: 87; de Cillia 2010). Busch (2021: 87) bezeichnet dieses Phänomen des Perspektivenwandels als einen Paradigmenwechsel in der Mehrsprachigkeitsforschung. Allerdings werden Sprachideologien nicht nur mit dem Diskurskonzept verbunden; sich auf Irvine (1989) stützend stellt Woolard (2020: 2) in einem ihrer neueren Beiträge fest, dass Sprachideologien nach der heute üblichen Auffassung als „morally and politically loaded representations of the nature, structure, and use of languages in a social world“ gelten. Im Kontrast zu Konzeptalternativen wie Diskurs oder Ideen nehme das Wort *Repräsentationen (representations)* mehr Rücksicht auf die sprachideologisch geprägten Praktiken und materiellen, z. B. visuellen Phänomene, die in unseren Körpern verankert seien. Im Sinne von Pierre Bourdieu seien diese Teil des menschlichen Habitus, der sich durch wiederholte soziale Erfahrung formt und neben verbalen Äußerungen z. B. in affektiven Körperreaktionen Ausdruck findet. (vgl. Woolard 2020: 2)

Eine der leitenden soziologischen Fragen im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts war, welche Auswirkungen individuelle Handlungsmacht einerseits und institutionelle Strukturen andererseits auf die soziale Welt haben und wie sie die Lebenswege von Menschen beeinflussen. Durch den Einfluss der linguistischen Anthropologie, die Sprache als materielle, in sozialen Verwendungskontexten situierten und konstruierten kommunikativen Praktiken auffasst, wurde die Frage darauf gerichtet, wie viel Handlungsmacht Individuen in der Auswahl dieser kommunikativen Praktiken haben und wie sie die sozialen Strukturen formen. (vgl. Woolard 2020: 1) Dieser Ansatz spielt eine bedeutende Rolle in der sprachideologischen Forschung.

Sprachideologische Forschung beschränkt sich nicht nur auf Ideologien über Sprache, sondern sie integriert auch andere soziale Phänomene wie nationale, ethnische und geschlechtsbezogene Faktoren (Woolard 2020: 2). Dies wird deutlich in den theoretischen Zugängen zur Analyse von Sprachideologien. Ein zentrales Schlüsselkonzept hierbei ist *soziale Indexikalität (social indexicality)*, die auf Assoziationen zwischen gewissen linguistischen

Formen und bestimmten SprecherInnen oder Kommunikationskontexten basiert (vgl. Woolard 2020: 7). Demnach ist der Index „a sign whose meaning derives from existential association with its object“ (Woolard 2020: 7). Aus der sozialen Indexikalität lassen sich *indexikalische Ordnungen* (*indexical orders*) ableiten, bei denen sprachliche Formen danach geordnet werden, ob sie von Dritten (erste Ordnung) oder von den AkteurInnen selbst (zweite Ordnung) mit bestimmten SprecherInnengruppen oder sozialen Kontexten in Verbindung gebracht werden (Woolard 2020: 8). Die Embleme bzw. Indexe von semiotischen Registern werden durch den Prozess der *Registrierung*<sup>16</sup> (*enregisterment*) metalinguistisch in indexikalische Repertoires (re-)gruppiert und bewertet (vgl. Agha 2015: 27, 30). Das illustriert Madsen (2013) am Beispiel des Jugendsdiskurses in Kopenhagen, wo die Jugendlichen manche phonologisch-lexikalisch-grammatikalischen Merkmale als Embleme für „integrated“ und andere für „street language“ bewerteten und erzählten, situationsabhängig zwischen diesen Registern zu wechseln. Weitere auf Indexikalität beruhende analytische Konzepte sind *indexical field* und *indexical inversion* (vgl. Woolard 2020: 9–10).

In diesem Bereich haben Irvine & Gal (2000) einen anderen angesehenen Ansatz entworfen, der viele Schnittstellen mit Indexikalität aufweist. Den Grundstein ihres Konzepts bilden drei semiotische Prozesse, die als Mechanismen für die Art und Weise der ideologischen Wahrnehmung von linguistischen Differenzen zu verstehen sind, also wie Ideologien soziolinguistische Komplexität „verorten, interpretieren und rationalisieren, indem sie linguistische Varietäten mit ‚typischen‘ Personen und Aktivitäten verbinden und mithin die Unterscheidungen zwischen ihnen erklären“ (Irvine & Gal 2000: 36). Die respektiven semiotischen Prozesse bzw. sprachideologischen Strategien sind (1) *iconization*, (2) *fractal recursivity* und (3) *erasure*. *Iconization* verweist auf einen Prozess, in dem Beschreibungen über sprachliche Charakteristika als Mittel zur Generierung von bestimmten mentalen Vorstellungen über mutmaßlich angeborene Merkmale einer gewissen Bevölkerungsgruppe eingesetzt werden. Bei der Strategie der *fractal recursivity* wird eine Polarisierung zwischen und innerhalb von sozialen Gruppen konstruiert und damit werden Spannungen geschürt. *Erasure* oder *Ausblendung*<sup>17</sup> bezieht sich auf die gesellschaftliche Ausblendung von manchen AkteurInnen bzw. ihren Handlungen, was zur Simplifizierung des soziolinguistischen Feldes führt. (vgl. Irvine & Gal 2000: 37–39; Woolard 2020: 10–11)

---

<sup>16</sup> Der deutsche Begriff stammt aus dem Beitrag von Spitzmüller (2013: 267).

<sup>17</sup> Der deutsche Begriff stammt aus dem Werk von Busch (2021: 92).

Bei sprachideologischen Analysen darf nicht vernachlässigt werden, dass Ideologie selbst ein vielschichtiger und umstrittener Begriff ist, der unterschiedliche Konnotationen aufweist. Aus neutralerer Sicht kann sie als ein geteiltes Wissenssystem behandelt werden, aber häufig wird sie abwertend auf beschränkte menschliche Wahrnehmungskapazität oder Machtinteressen beruhende Verzerrung sowie Machtbestrebungen zurückgeführt. Derzeit liegen die meisten AutorInnen zwischen diesen Positionen. (vgl. Woolard 2020: 3)

### 3.2 Sprachideologische Orientierungen nach Ruíz (1984)

Das heuristische Konzept von Ruíz (1984) bezieht drei verschiedene *Orientierungen* (*orientations*) zu Sprache und ihrer Rolle in der Gesellschaft mit ein: (1) Sprache als Problem (2) Sprache als Recht und (3) Sprache als Ressource. Diese diskursiven Orientierungen bzw. Diskurspositionen fasst Ruíz (1984: 14, Hervorh. i. O) in seinem Artikel als “*complex of dispositions toward language and its role, and toward languages and their role in society*” auf. Aufgrund des fundamentalen Charakters dieser Positionen können sie weitgehend unbewusst und empraktisch sein. Im Hinblick auf ihre Relevanz für den Diskurs über und für die Verwirklichung der Sprachplanung sei es jedoch wichtig, dass sie erkennbar gemacht und reflektiert werden (vgl. Ruíz 1984: 14). Die drei soziolinguistischen Orientierungen stehen in Konflikt zueinander, seien jedoch nicht inkommensurabel, weshalb sie im Sinne der berühmten Definition von Thomas Kuhn (2012) nicht als Paradigmen verstanden werden können (vgl. Ruíz 1984: 16–17). Iversen (2021: 424) behandelt Ruíz’ (1984) sprachliche Orientierungen als *Typologien von Ideologien*, neben denen immer verschiedene Ideologien bestehen und interagieren.

Laut Ruíz (1984: 17) war das Feld der Sprachplanung zu Zeiten seines Artikels überwiegend darauf fokussiert, vermutliche sprachenbezogene soziale Probleme zu erkennen und zu lösen. Da die ExpertInnen daher eher pragmatisch als theoretisch vorgehen, habe es einen Mangel an konzeptuellen Modellen der Sprachplanung gegeben. Einerseits sei die problemorientierte Einstellung zur Sprache in der Gesellschaft eine Antwort auf die Anforderungen der PolitikerInnen gewesen, andererseits könne man sie anhand des soziohistorischen Kontexts erklären. In den USA wurde man in den 1950ern darauf aufmerksam, so Ruíz (1984: 17), dass soziale Benachteiligung mit der sprachlichen Zugehörigkeit korreliert. Dies habe dazu geführt, dass Sprache als ein zugrundeliegendes Problem erachtet wurde und sprachliche Minderheiten mit sozialen Problemen assoziiert wurden. Durch den *Bilingual Education Act* von 1968 wurde das Konzept des transitorischen bilingualen Unterrichts zur Lösung dieser Ungleichheiten

festgesetzt, wobei eine andere Erstsprache als Englisch bzw. Bilingualismus als eine Behinderung behandelt wurde, die überwunden werden musste. (vgl. Ruíz 1984: 17) Dahinter liegt der Nationalstaatsgedanke, dessen Ideale eine hohe sprachliche Homogenität in Form einer Nationalsprache ist (vgl. Iversen 2021: 424). Wie manche AutorInnen der ausgewählten Literatur (vgl. Busch 2021; Iversen 2021) dieser Arbeit anklingen lassen, besteht die Anschauung über Sprache als Problem auch heute im Diskurs über Mehrsprachigkeit. Häufig werde sie mit assimilatorischen Diskursen verbunden (vgl. Iversen 2021: 424).

Die Wurzeln der zweiten sprachplanerischen Orientierung, nach der Sprache als Recht zu betrachten sei, verortet Ruíz (1984: 20–21) in den Anstrengungen der HispanoamerikanerInnen, das Spanische zunehmend in die institutionellen Bereiche der USA zu rücken. Die Initiativen betrafen z. B. die Einführung des bilingualen Unterrichts und das Erstellen von offiziellen Dokumenten auf Spanisch. Es sei immer deutlicher geworden, dass sich eine umfangreiche Auffassung über Sprachenrechte nicht nur auf linguistische Fragen beschränken könne, denn der Einfluss der Diskriminierung aufgrund der Sprache reiche über viele andere sozialen Bereiche hinaus. Bei der Thematisierung von sprachlichen Rechten habe man also immer mehr über Menschenrechte im Allgemeinen und über den Schutz von Minderheiten zu reden begonnen. Zudem haben vor allem diejenigen, die ethnologische Forschung treiben, sich darum bemüht, die Identifikation mit einer Sprache sowohl als ein gesetzliches Recht als auch als eine natürliche Eigenschaft durchzusetzen. (vgl. Ruíz 1984: 20–21) Diese Vorstellungen, deren zugrunde liegt, dass linguistische Ungleichheit mit gesellschaftlicher Ungleichheit einhergeht (vgl. Iversen 2021: 424), haben seit den 1980er-Jahren stetig mehr Platz in der Sprachplanung eingenommen. Die in der Einleitung erwähnte, von vielen Ländern des Europarates angenommene Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (1992) ist ein Beispiel der Manifestation dieser Entwicklungen in Europa.

Obwohl Ruíz (1984: 22–23) die positiven Auswirkungen der Orientierung „Sprache als Recht“ auf die Situation der sprachlichen Minderheiten in Betracht zieht, sei dieser Ansatz nicht ganz unproblematisch. Besonders die konfrontative Terminologie in der Judikative, die Wörter beinhaltet wie „enforcement“, „requirements“ oder „protection“, trage dazu bei, dass die Öffentlichkeit zu einer negativen Einstellung zu Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit tendiere. Die VertreterInnen der Position „Sprache als Recht“ setzen sich stets mit vielen praktischen Fragen des Ansatzes auseinander, aber viele von ihnen seien davon

überzeugt, dass die mit dieser Orientierung einhergehenden Handlungen für den Zweck der Sprachplanung genügen (vgl. Ruíz 1984: 24).

Ruíz (1984: 24) schlägt jedoch noch eine dritte Orientierung vor, die in der Zeit seiner Proposition kaum etabliert in der Sprachplanung war. Seiner Ansicht nach könnten die Probleme, welche die ersten zwei Ansätze mit sich bringen, gelindert werden, wenn Sprache als eine Ressource angesehen werden würde. Demzufolge solle man sich um die Regelung, Entwicklung und Erhaltung von Sprachen kümmern (vgl. Ruíz 1984: 25). Die Vorteile der Herangehensweise, die großen Wert auf kooperative Sprachplanung lege, inkludieren unter anderen die Chance, den Status der untergeordneten Sprachen zu verbessern sowie die Spannungen zwischen den Mehrheitsgesellschaft und den Minderheitengruppen abzubauen (Ruíz 1984: 24). Was den Bildungsbereich betrifft, spricht sich Ruíz (1984: 26–27) für die positiven Auswirkungen des Ansatzes auf kognitive Leistungen und Lernfähigkeit im Allgemeinen aus und plädiert für dessen Potenzial zu sozialen Veränderungen, wie die Befreiung und Empowerment von SuS aus sprachlichen Minderheiten. Dadurch würde man sprachlichen Minderheiten eine wichtige Expertise zuschreiben, die für die Erhöhung des sozialen Kapitals der ganzen Gesellschaft aktiviert werden könnte. Außerdem profitieren von dem ressourcenorientierten Ansatz transnationale Bereiche wie nationale Sicherheit, diplomatische Funktionen und Wirtschaft (vgl. Ruíz 1984: 26). In Bezug auf den Kontext der USA vor vierzig Jahren plädiert Ruíz (1984: 26) für eine Neugestaltung von Einstellungen zu Sprache und sprachlichen Gruppen. Wie die Ansätze des Kapitels 2 über Mehrsprachigkeit (vgl. Celic & Seltzer 2012; James & Garrett 1991; Vogel & García 2017) gezeigt haben, hat sich ein Wandel in diese Richtung tatsächlich vollzogen und die Diskussion in den Bereichen der Wissenschaft und Bildungspolitik wird stetig fortgeführt.

In der heutigen sprachideologischen Forschung, die sich zunehmend diskursanalytischen Herangehensweisen bedient, wird essenziell untersucht, welcher sprachliche Handlungsrahmen den AkteurInnen zur Verfügung steht und in welchem Ausmaß dieser von gesellschaftlichen Strukturen bestimmt wird (vgl. Woolard 2020). Die theoretischen Zugänge basieren auf unterschiedlichen semiotischen Prozessen, denen vor allem die Indexikalität und die drei Konzepte von Irvine & Gal (2000) einen Rahmen geben. Die Klassifikation von sprachideologischen Positionen von Ruíz (1984) deutet an, dass gesellschaftlicher Wandel zu Änderungen im Spektrum von sprachideologischen Positionen beigetragen hat. In der empirischen Analyse dieser Arbeit beruhen die Merkmale der Ideologierepräsentationen ausschließlich auf Interviewaussagen, welche die ProbandInnen bedacht formulieren dürfen.

Deshalb ist es angebracht, das mit Ideologien verbundene sozialpsychologische Konzept der Einstellungen in die theoretischen Überlegungen miteinzubeziehen. Dieses wird im nächsten Kapitel erörtert, gefolgt von einem wichtigen Unterkapitel, in dem bisherige Studien über Einstellungen und Ideologien von Lehrkräften behandelt werden.

## 4 Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit

In der Einstellungsforschung können viele verschiedenen Theorien aufgegriffen werden – keine Theorie besitzt hierbei eine Hegemonie gegenüber den anderen (vgl. Albarracín et al. 2014a: 7). Daher ist es wichtig, die Abgrenzung des Konzepts den Zielen der jeweiligen Studie entsprechend festzulegen. Das erste Unterkapitel (4.1) beschäftigt sich demzufolge mit der Konzeptbestimmung der *Einstellungen* (vgl. u. a. Allport 1935; Hermanns 2002; Smith 1947) und einigen theoretisch relevanten Ansätzen über ihre empirische Messung (vgl. Krosnick et al. 2014; Soukup 2019). Auch die Verbindung zwischen dem Konzept und der Diskursforschung wird angesprochen (vgl. u. a. Albarracín et al. 2014a; Krosnick et al. 2014). Daraufhin gibt Kapitel 4.2 Einsicht in den aktuellen Forschungsstand über Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Mehrsprachigkeit mit Blick auf Sprachideologien. Der Ablauf wird am Anfang des Unterkapitels ausführlicher geschildert.

### 4.1 Einstellungen

Allport (1935: 6–7)<sup>18</sup>, dessen sozialpsychologische Definition häufig zitiert wird, charakterisiert *Einstellungen (attitudes)* als “a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related”. Mit dieser Erläuterung, die den mentalen und neuralen Zustand als Ausgangspunkt nimmt, vertritt Allport (1935) einen Standpunkt, der den vorwiegend auf inneren Prozessen basierenden psychologischen Perspektiven zu Einstellungen Priorität einräumt. Er spricht allerdings auch Faktoren an, die durch Interaktion mit anderen Menschen bestimmt werden, wie die strukturierende Aufgabe der Erfahrung und der situativ-dynamische Charakter der einstellungsgebundenen Reaktionen. Bei Krosnick et al. (2014: 23, Hervorh. i. O.) findet sich eine nicht so detaillierte Definition der Einstellung als „a latent evaluation of an object“. Albarracín et al. (2014a: 4) schreiben, dass „evaluative aspects“ die Schlüsselkomponente der meisten Konzeptualisierungen von Einstellungen sind. Durch die Beiträge des Herausgeberwerks von Albarracín et al. (2014b) wird deutlich, dass im Prinzip

---

<sup>18</sup> Die Seitenzahl unterscheidet sich von der des Beitrags in „A Handbook of social psychology (1935)“, da eine Version aus der digitalen Bibliothek Scribd als Quelle benutzt wurde. Das Scribd-Dokument ist ein Auszug aus dem originalen Beitrag. Die Einleitung des Dokuments lautet: “Excerpted from an article in C. Murchison (Ed.), Handbook of Social Psychology, Clark University Press, Worcester, Mass., 1935, with permission of the author and the publisher.” (S. 1, Hervorh. d. Verf.)

alle physischen und abstrakten Einheiten, z. B. eine Person, eine Gruppe, ein physisches Objekt oder eine abstrakte Idee, als das Bezugsobjekt von Einstellungen betrachtet werden können.

In der Literatur über Einstellungsforschung wird häufig auf das *Drei-Komponenten-Modell* verwiesen, in dem Einstellungen in *affektive*, *kognitive* und *verhaltensbezogene* bzw. *konative* Komponenten aufgeteilt werden (vgl. Breckler 1984: 1191). Smith (1947: 508, Hervorh. i. O.), der erste Autor, der diese von anderen wissenschaftlichen Bereichen bekannte Dreiteilung in der Einstellungsforschung angewendet hat (vgl. Breckler 1984: 1192), versteht unter der *affektiven Komponente* die emotionale Bewertung eines Einstellungsobjekts: „[...] how a respondent *feels* about [it]“. Die affektive Komponente besteht aus zwei Aspekten, *Richtung* (*direction*) und *Intensität* (*intensity*). Richtung steht für die zusammenfassende Bewertung einer Person zu einem Einstellungsobjekt als Gesamtheit oder zu seinen gewissen Merkmalen, also ob sie ihm bzw. ihnen positiv oder negativ gegenübersteht, während mit der Intensität der Grad dieser Empfindungen gemeint ist. (vgl. Smith 1947: 509) Die *kognitive Komponente* wiederum bezieht sich darauf, was die Person über das Einstellungsobjekt denkt (Smith 1947: 508). Auch hier identifiziert Smith (1947: 509) zwei für diese Ebene charakteristische Faktoren. Unter *Informationskontext* (*informational context*) versteht er die Struktur der *Überzeugungen*<sup>19</sup> (*beliefs*) und des Wissens, welche die Einstellungen beeinflussen, während die *Zeitperspektive* (*time perspective*) die Vermutungen des Bewertenden über die zukünftigen Entwicklungen bezüglich des Einstellungsobjekts einschließt. Den dritten Ansatz des Modells, den des *Verhaltens*, nennt Smith (1947: 509) *policy orientation*, der in seiner Studie nicht auf unmittelbare Handlungen verweist, sondern darauf, welche Vorgehen die Befragten von anderen Menschen, zum Beispiel von PolitikerInnen, erwarten. In der späteren Literatur umfasst die *verhaltensbezogene Komponente* der Einstellungen neben verbalen *Aussagen über Verhalten und Handlungsintentionen* (*verbal statements regarding behaviour, behavioural intentions*) die eigenen *konkreten Handlungen* (*overt actions*) des bewertenden Akteurs (vgl. Breckler 1984: 1191).

Auch unter LinguistInnen, die im engen Zusammenhang zu Diskursforschung stehen, in diesem Fall der Diskurssemantik, findet man mindestens eine Stimme, die für die Einbeziehung des Einstellungsbegriffs stimmt und sich explizit für das Potenzial des Drei-Komponenten-Modells für die Linguistik ausspricht. Hermanns (2002) vertritt die Auffassung, dass das

---

<sup>19</sup> In der Sozialpsychologie bezieht sich der Begriff *Überzeugungen* (*beliefs*) meistens auf Propositionen (Wyer & Albarracín 2014: 273). Laut Koch & Stahl (2017: 322) ist eine Proposition „die kleinste Wissenseinheit, die einen Sachverhalt beschreibt und damit einen Wahrheitswert haben kann, also wahr oder falsch sein kann (z. B. „A verursacht B“).

Konzept die Theorie der linguistischen Mentalitätengeschichte, deren prominenter Exponent er ist, bereichern und vorteilhaft vereinfachen könnte. Von dem Drei-Komponenten-Modell übernimmt er die affektiven und kognitiven Ansätze als solche, aber den „behavioralen“ bzw. konativen Aspekt will er umbenennen, da er diesen als eine unzutreffende Bezeichnung beurteilt. Einstellungserhebungen erzeugen ihm zufolge zumeist Propositionen, die das *Wollen* zum Ausdruck bringen. Sollte eine Gewährperson in einem Interview eine Aussage treffen wie „Ausländer raus!“, meint sie, dass es „hierzulande keine Ausländer mehr geben [soll]“ (Hermanns 2002: 76, Hervorh. i. O.). Bei dem Satz drücke sich der von dem Befragten gewollte Soll-Zustand bzw. Soll-Geschehen aus, aber er liefere keine Auskunft über das geplante Verhalten oder die eigentlichen Handlungen der Person. Die dritte Komponente heißt bei Hermanns (2002) daher *volitiv*. Diesen Erwägungen zufolge lauten die Schlüsselwörter der Komponententriade der Einstellungen bei ihm (2002: 82) „Denken, Fühlen, Wollen“.

In der Einstellungsforschung wird traditionell überwiegend auf quantitative Forschungsmethoden gesetzt, vor allem auf Fragebogen, aber auch Interviews finden Verwendung. Die Angaben der ProbandInnen werden mithilfe von Messskalen, wie der von Thurstone (1928) oder Likert (1932) erhoben und ausgewertet. (vgl. Soukup 2019: 85) Bei der Messung von Einstellungen bemerkten Forschende, dass Studien widersprüchliche Ergebnisse liefern und die selbsteingeschätzten Angaben der ProbandInnen nicht dem beobachteten tatsächlichen Verhalten entsprechen (vgl. Soukup 2019: 91). Eine Variable, die dabei berücksichtigt werden muss, ist die Direkt- bzw. Indirektheit der Erhebungsmethode; als *direkte* Verfahren werden jene verstanden, die auf Selbstberichten beruhen, *indirekte* Methoden<sup>20</sup> messen meistens die Reaktionsgeschwindigkeit (vgl. Krosnick et al. 2014; Soukup 2019: 85–86). Angesichts dieser Unterschiede spricht man von zwei verschiedenen Repräsentationen von Einstellungen, nämlich von *bewussten* und *unbewussten* (vgl. Soukup 2019: 98–99). Mehreren Forschungsergebnissen zufolge bringt eine implizite Messung eher spontane und affektive Reaktionen zum Ausdruck, während das explizite Fragen die Tendenz hat, überlegte und bewusst konstruierte Aussagen zu generieren, was durch die jeweiligen Ziele der Befragung und soziale Erwünschtheit bedingt ist (vgl. Krosnick et al. 2014; Soukup 2019: 86).

An die Diskrepanzen zwischen empirischen Erkenntnissen bei der Einstellungsmessung anknüpfend führen Krosnick et al. (2014: 27, Hervorh. d. Verf.) an: „there is no reason to

---

<sup>20</sup> Auch: *explizite* und *implizite* Messverfahren (Soukup 2019)

believe, that a single person will always report the same attitude toward an object when asked about it on *multiple occasions in different contexts*.“ Als Antwort auf diese Beobachtungen, die Zweifel an der Konzeptualisierung von Einstellungen als stabiles und kohärentes mentales Gebilde aufkommen lassen, ist eine Perspektive entstanden, welche die interaktionell-prozessuale, kontextabhängige Konstruiertheit der Einstellungen betont (vgl. Soukup 2019: 91–92). Hermanns (2002: 73) spricht in diesem Zusammenhang von einem *Einstellungs-Repertoire*, das in verschiedenen Situationen und Rollen unterschiedlich aktiviert wird. Diese Ausführungen schlagen gleichwohl eine Brücke zwischen der sozialpsychologischen Konzeptualisierung der Einstellungen und ihrer Funktion in Diskursen und mithin in der Ideologieforschung. Einstellungen werden schließlich nicht nur in latenten affektiven und kognitiven Prozessen von Menschen verkörpert, sondern auch in zwischenmenschlicher Kommunikation sowie in sozialen und kulturellen Repräsentationen und werden durch diese (re-)produziert (vgl. Albarracín et al. 2014a; Soukup 2019) Setzt man an die kommunikative Herangehensweise an, lassen sich Einstellungen als „the result both of relatively long-term processes such as socialization and of relatively short-term exposures to information in the environment.“ deuten (Albarracín et al. 2014a: 6). Über kleinere Gruppen und Gemeinschaften hinaus üben die gesellschaftlichen Normen und Kulturen gewisser Räume, z. B. Nationalstaaten oder EU, Einfluss auf die Einstellungen aus (vgl. Prislín & Wood 2014).

## **4.2 Studien über Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit**

Die Einstellungen von Lehrkräften sind ein zentraler Faktor in dem, wie der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Unterrichtspraxis konstruiert wird (vgl. Bredthauer & Engfer 2018) und letztendlich wirken sich ihre Entscheidungen, Worte und Ratschläge auf die Identitätsbildung und die Lernergebnisse der SuS aus (vgl. De Angelis 2011: 230). Dieses Unterkapitel vermittelt einen Überblick über das Forschungsfeld, damit die Analyseergebnisse dieser Studie mit den bisherigen Erkenntnissen in Verbindung gesetzt werden können. Zunächst werden im Abschnitt 4.2.1 zusammenfassend Erkenntnisse von methodologisch gemischten Studien zum Thema besprochen, die den Analysenschwerpunkt zwischen den innerpsychischen Faktoren der Einstellungen und ihrer diskursiven Konstruiertheit legen (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; De Angelis 2011; Gkaintartzi et al. 2014; Haukås 2016; Heyder & Schädlich 2014; Lundberg 2019; Søndergaard Knudsen et al. 2020). Nach diesem Überblick werden im Abschnitt 4.2.2 wissenschaftliche Beiträge von AutorInnen zur Diskussion gestellt, welche Sprachideologien von Lehrpersonen im Hinblick auf schulische und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als ihren Forschungsgegenstand präzisieren. Es werden

die Beiträge von Gkaintartzi et al. (2014), Iversen (2021), Palmer (2011) und Rafzar (2012) ausführlich diskutiert.

#### **4.2.1 Allgemeine Übersicht**

Beim Großteil der Studien drückt die Mehrheit von Lehrkräften zumindest oberflächlich überwiegend positive Gedanken über Mehrsprachigkeitsförderung und mehrsprachige Unterrichtskonzepte aus. Sie teilen mit, überwiegend davon auszugehen, dass Mehrsprachigkeit Lernfähigkeiten begünstigt und als Bereicherung für den schulischen Kontext gilt. Anschließend bewerten die Lehrkräfte die Einsetzung von mehrsprachigkeitsorientierten Herangehensweisen im Unterricht, z. B. in Form von Sprachreflexion, Sprachvergleichen, Peer-Übersetzungen, Code-Switching, nonverbaler Kommunikation oder anderen translingualen Methoden als lernförderlich, gehe es um das Lernen von Fachinhalten oder den weiteren Spracherwerb von SuS. (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014; Lundberg 2019; Søndergaard Knudsen et al. 2020; Young 2014). In ihrer Fragebogenstudie „Multilingual Classrooms—Danish Teachers’ Practices, Beliefs and Attitudes“ haben Søndergaard Knudsen et al. (2020) dänische Lehrkräfte explizit danach gefragt, ob diese Herangehensweisen tatsächlich angewandt werden, was weitgehend bejaht wurde. Andererseits stellen manche Forschenden in ihren Studien fest, dass der Wissensstand und das Bewusstsein über Sprache und Sprachenlernen eher gering sei, was sich beispielsweise in der Überzeugung widerspiegele, Mehrsprachigkeit würde Verwirrung und Verzögerungen bei der Aneignung der Unterrichtssprache erzeugen (vgl. De Angelis 2011; Gkaintartzi et al. 2014; Lundberg 2019; Young 2014). Bei Lundbergs (2019) Untersuchung „Teachers’ beliefs about multilingualism: findings from Q method research“ an südschwedischen Schulen fand sich auch eine Gruppe von Lehrpersonen, die trotz der Bewertung von mehrsprachigen Kompetenzen als vorteilhaft für die Gesellschaft die Ansicht vertreten, dass die Unterrichtspraktiken nicht verändert werden müssten, um der sozialen Diversität gerecht zu werden.

Etwas widersprüchlich zu den Aussagen der Lehrpersonen deuten vor allem die durch Unterrichtsbeobachtungen erfassten Studienergebnisse darauf hin, dass es eine Diskrepanz zwischen den durchaus positiven Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber mehrsprachigen Konzepten und ihrem tatsächlichen Handeln in der Praxis gibt, das die Mehrsprachigkeit eher vernachlässige (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014). Bredthauer & Engfer (2018) haben in ihrem narrativen Review *„Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber*

*was hat das mit meinem Unterricht zu tun?*“ keine positive Korrelation zwischen dem Ausmaß der Einsetzung von mehrsprachigen Unterrichtsansätzen und dem Grad der Zustimmung zur Lernförderlichkeit dieser Methoden festgestellt. Die Lehrkräfte haben diese Kluft durch verschiedene Argumente begründet, darunter die von ihnen gemutmaßte fehlergenerierende Wirkung der Sprachinterferenz, ihre eigenen mangelnden Sprachkenntnisse, Zeitmangel im Unterricht, die große sprachliche Vielfalt und mögliche Überforderung der SuS (vgl. Bredthauer & Engfer 2018: 8). Darüber hinaus beklagen viele Lehrkräfte den Mangel an Ressourcen, wobei sie sich mehr umsetzbare mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsmaterialien und Aus- und Fortbildungen in diesem Bereich wünschen (vgl. Heyder & Schädlich 2014; Sondergaard Knudsen et al. 2020).

Die Aussagen mancher Lehrkräfte enthalten Definitionen einer multilingualen Person. Unter den von Bredthauer & Engfer (2018: 8) analysierten Studien wird die Überzeugung von Lehrkräften deutlich, dass man nur mit „muttersprachlicher“ Kompetenz in mindestens zwei Sprachen als mehrsprachig zählt. Eine auf derselben Grundannahme beruhende, ergänzende Sichtweise hat Lundberg (2019) bei einer Gruppe ihrer ProbandInnen durch die Q-Methode skizziert; eine Person sei entweder ein- oder mehrsprachig, wobei mehrsprachig zu werden unmöglich sei. Dieses Verständnis fungiert auch als Einwand gegen die Förderung der Mehrsprachigkeit im Unterricht, denn schließlich sei sie ein stabiles Phänomen, das man sowieso nicht beeinflussen könne. Darüber hinaus herrschte eine Übereinstimmung zwischen den ProbandInnengruppen darin, dass das Erlernen von weiteren Sprachen für mehrsprachige SuS wünschenswert ist. Dass ein funktionaler Trilingualismus bei allen SuS anzustreben wäre, haben alle Gruppen entweder abgelehnt oder als weniger wichtig empfunden. Dies in Kombination mit der positiven Einstellung zum Fremdsprachenlernen der mehrsprachigen SuS zeigt, dass bei dieser Definition eines mehrsprachigen Schülers in Schweden nur SuS mit einer anderen Herkunftssprache als Schwedisch betrachtet werden. (Lundberg 2019: 279)

Einige Arbeiten thematisieren die Abhängigkeit der Bewertung der Mehrsprachigkeit von einer Stratifikation verschiedener Sprachen und sprachlicher Praktiken (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; De Angelis 2011; Young 2014). Bredthauer & Engfer (2018: 10–11) stellen fest, dass in Deutschland schulische Fremdsprachen wie Englisch und Französisch einen prestigeträchtigeren Status haben, während die weit verbreiteten Migrantensprachen wie Türkisch und Arabisch abgewertet werden. Kompetenzen in den Sprachen mit größerem Ansehen werden daher mehr Bedeutung beigemessen als den weniger angesehenen Sprachen, was von den Lehrkräften vor allem durch die Berufsperspektiven argumentiert wird. Auch

Young (2014) hat in ihrer Studie „Unpacking teachers’ language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France“ durch Interviews mit französischen SchulleiterInnen Indizien für soziolinguistische Hierarchien entdeckt, die in der Einteilung von Sprachen oder Sprachvarianten in legitime und illegitime Formen manifest werden. Die ProbandInnen schätzten etwa Kenntnisse in der Regionalsprache Elsässisch als unbedeutend für den Deutschunterricht ein; schließlich solle man im Deutschunterricht Hochdeutsch und keine Varietät des Deutschen lernen (vgl. Young 2014: 165).

Wie die Einstellung gegenüber dem Elsässischen anklingen lässt, können strikte Abgrenzungen von Sprachen hinsichtlich Raum und Zeit beobachtet werden (vgl. De Angelis 2011; Gkaintartzi et al. 2014; Young 2014). Bredthauer & Engfer (2018) führen an, dass, obwohl sie anhand ihres narrativen Reviews kaum explizite negative Einstellungen zu den Herkunftssprachen erfassen konnten, deren Verwendung in den deutschen Schulen trotzdem ein umstrittenes Thema sei. Entsprechend haben etwa die Hälfte von Youngs (2014) französischen Probandinnen explizite oder implizite Regeln genannt, welche die Kinder daran hindern sollen, ihre Erstsprachen im Unterricht oder gar im Pausenhof zu sprechen (vgl. auch Bredthauer & Engfer 2018). Dabei machen sich die Lehrkräfte Sorgen, dass die SuS aus der sprachlichen Mehrheit ausgeschlossen werden könnten oder dass der Erwerb der Unterrichtssprache durch die Verwendung der Herkunftssprachen behindert wird. Außerdem haben die Lehrkräfte Angst vor Autoritätsverlust. (vgl. Bredthauer & Engfer 2018: 12–13). De Angelis (2011: 229) formuliert im Einklang dazu: “[t]he dominant practice seems to be that students’ home language background should remain outside of the classroom”.

Mit der sozialen Stratifikation von Sprachen und sprachlichen Praktiken hängt auch die häufig ausgedrückte Überzeugung von Lehrpersonen zusammen, nach der das eigene Beherrschen der thematisierten Sprachen eine Voraussetzung für deren Berücksichtigung im Unterricht sei (vgl. Bredthauer & Engfer 2018: 194; Haukås 2016; Heyder & Schädlich 2014). In Haukås’ (2016) Studie haben norwegische Fremdsprachenlehrkräfte in Gruppendiskussionen geäußert, dass sie aktiv versuchen, ihre SuS sowohl dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein über das Sprachenlernen zu entwickeln, als auch das lernbefördernde Potenzial ihrer sprachlichen Ressourcen auszuschöpfen. Allerdings beschränke sich diese Praxis auf das Norwegische und Englische, was auf die Annahme der Lehrkräfte, sie selbst müssten die im Unterricht verwendeten Sprachen auf einem hohem Niveau sprechen, zurückführe.

#### 4.2.2 Beispielstudien im methodologischen Rahmen von Sprachideologien

Die spezifisch auf sprachideologischen Theorien beruhenden Arbeiten bedienen sich unterschiedlichen diskursanalytischen Zugängen, weshalb vier von ihnen im Folgenden detaillierter erörtert werden sollen.

Rafzar (2012) argumentiert in seiner Arbeit „Narrating beliefs: A Language ideologies approach to teacher beliefs“ für ein Forschungsdesign, das sich methodologisch-konzeptuell auf narrative Analysen und Sprachideologien stützt, um situative Überzeugungen von Lehrpersonen über Sprachlernende und Sprachenlernen dekodieren zu können. Zu diesem Zweck hat er an einem südkalifornischen Gymnasium zum einen halbstrukturierte Interviews, zum anderen Beobachtungen durchgeführt. Bei der linguistischen Analyse der narrativen Interviewdaten eines Beispielfalls, „Ms. Arianas“, einer Lehrerin aus dem transitorisch-bilingualen Unterricht, wurde der Fokus auf die sprachliche Realisierung der drei semiotischen Praktiken von Irvine & Gal (2000) gerichtet. Ein Beispiel einer *iconization* zeigt sich darin, wie Ms. Arianas ihre drei Brüder thematisiert; ihr jüngster Bruder habe sich „einfach entschieden, Amerikaner zu werden“<sup>21</sup> (Rafzar 2012: 73), was sie anhand seiner Handlungen wie der Namensänderung und dem Üben von amerikanischen Tänzen illustriert. Ms. Arianas schildert ihn als den „erfolgreichen“ Bruder und assoziiert den Erfolg mit seiner subtraktiven Assimilation, während die zwei älteren Brüder mit diesem Prototyp der Assimilation und akademischer Leistungsstärke verglichen werden (vgl. Rafzar 2012: 73–74). Rafzar (2012) greift im Zusammenhang mit den sprachlichen Praktiken seiner Probandin stets auf Begriffe wie „Ideologien der subtraktiven Assimilation“ und „monolinguale Ideologien“ auf. In seinen Schlussfolgerungen drückt er jedoch nachdrücklich aus, dass es im Anbetracht der Komplexität, Vielstimmigkeit und Situiertheit der Ideologien eine unangemessene Praxis ist, Sprachideologien mittels Kategorien von Überzeugungen zu veranschaulichen.

Auch Palmer (2011) hat eine Untersuchung unter Lehrkräften aus dem transitorischen Unterrichtsmodell durchgeführt. Die Untersuchungsgrundlage ihrer Arbeit „The Discourse of Transition: Teachers' Language Ideologies Within Transitional Bilingual Education Programs“ ist der bilinguale Spanisch-Englisch -Unterricht in Texas. Hierbei wurden Forschungsdaten durch offene, ethnographische Interviews und Beobachtungen erhoben und mit dem Programm *TAMS Analyzer* kodiert. Die Forscherin führte sodann eine Diskursanalyse durch und

---

<sup>21</sup> [Übers. d. Verf.]. Die englische Originalformulierung lautet: “(The baby brother) just decided that he was going American” (Eine Passage aus dem Interview mit Ms. Arianas in Rafzar 2012: 73).

analysierte sprachliche Muster wie Lexeme, Dichotomien und Iconization-Prozesse (Irvine & Gal 2000). Dabei hat sie einige Teildiskurse im Rahmen des „Diskurses der Transition“ identifiziert, der in den Aussagen der meisten Lehrpersonen präsent war. Es wurden etwa gute Englisch-Kenntnisse mit der Eigenschaft „schlau“ gleichgesetzt (vgl. Palmer 2011: 110). Darüber hinaus wurde Spanisch an vielen Stellen als ein zu überwindendes Problem dargestellt. Dies wurde in den Äußerungen der Lehrkräfte deutlich, deren Kernpunkt Palmer folgend zusammengefasst hat: „Eventually, students have to “move on” into English-only“ (Palmer 2011: 113), oder: „Some students still “need” Spanish, some are “ready” for English“ (Palmer 2011: 111). Manche ProbandInnen bemerkten gelegentlich, dass sie eine möglicherweise sozial unerwünschte Andeutung gemacht haben, was sie dazu bewegt hat, eine erklärende bzw. korrigierende Äußerung zu tätigen. Trotz der aktiven Beteiligung am transitorischen Diskurs, der im Wesentlichen eine assimilatorische Ideologie darstellt, hat die Mehrheit der Lehrpersonen die Bedeutsamkeit der Mehrsprachigkeit und -kulturalität anerkannt; ihren Aussagen zufolge würden diese persönliche, akademische und wirtschaftliche Vorteile mit sich bringen, weswegen sie eine Bereicherung für die Gesellschaft seien. Palmer (2011) vermutet, dass die Wurzeln dieser widersprüchlichen Ansichten in der Kultur und in den Strukturen des transitorischen Unterrichtsmodells liegen, die die sprachideologische Haltung der USA widerspiegeln.

Gkaintartzi et al. (2014) vermitteln die im Rahmen ihrer Studie "‘Invisible’ bilingualism – ‘invisible’ language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages" einen Einblick in die Sprachideologien griechischer Lehrkräfte. Die Untersuchung wurde als Teil eines größeren ethnographischen Forschungsprojekts verwirklicht, das Bilingualismus aus den verschiedenen Perspektiven untersucht hat: sowohl von SchülerInnen mit einem albanischen Hintergrund als auch von deren Eltern und LehrerInnen. Über einen Zeitrahmen von zwei Jahren haben die Forscherinnen informelle Interviews und Konversationen mit Personen aus diesen drei Gruppen sowie halbstrukturierte Interviews mit vier Lehrpersonen durchgeführt. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte nach dem theoretischen Modell der kritischen Diskursanalyse von van Dijk (1993), wobei das Hauptaugenmerk auf lexikalischen Formen, Wortbedeutung und -wahl, Propositionen und Präsuppositionen lag. Die Äußerungen der Lehrkräfte enthielten deutliche Hinweise auf eine Darstellung von Herkunftssprachen als Problem und mithin auf starke Präsenz von monolingualen Ideologien. Den Lehrpersonen zufolge sei Herkunftssprachenförderung wünschenswert, aber sie betrachten diese nicht als ihre Aufgabe. Indem sich viele Lehrkräfte

gleichgültig gegenüber den Herkunftssprachen äußern, verschließen sie ihre Augen vor der Mehrsprachigkeit ihrer SuS. Gleichmaßen bleibe ihnen die ihrer Indifferenz zugrundeliegende monolinguale Ideologie verborgen und, wie Gkaintartzi et al. (2014: 70) weiter ausführen, “the children’s bilingualism still remains ‘invisible’ in the Greek school“.

Als Teil eines multimethodischen, großen PhD-Projekts mit dem Titel „Negotiating language ideologies: pre-service teachers’ perspectives on multilingual practices in mainstream education“ hat Iversen (2021) Fokusgruppeninterviews mit norwegischen Lehrkräften im Vorbereitungsdienst geführt. Diese Interviews wurden auf Basis des theoretischen Rahmens von Ruiz‘ (1984) „Typologie von Ideologien“, wie Iversen (2021: 424) das Konzept bezeichnet, und Bakhtins Heteroglossia analysiert. Das Hauptaugenmerk des Forschenden lag auf Kommunikationsmustern und Konversationsinhalten der Fokusgruppen. Durch eine Kodierung der Daten hat der Autor vier Sprechakte identifiziert, die er als *local communicative projects* bezeichnet: Vorstellung, Widerspruch, Zustimmung und Erläuterung. Diese schlagen sich in den konkreten Praktiken der Interaktion vor Ort nieder, wohingegen *global communicative projects* über diesen begrenzten Kontext hinausgehen und auf die Ideologien hinter den Gesprächsbeiträgen und -Sequenzen der Teilnehmenden hinweisen. Die Erkenntnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Vordienstlehrkräfte sich in ihren Reflexionen über Mehrsprachigkeit im Unterricht vorwiegend daran orientieren, was sie zugunsten der SuS als Gruppe und der Lehrpersonen zu sein glauben. Obwohl demzufolge die Nationalsprache Norwegisch über multilinguale Praktiken gestellt wird, haben alle Fokusgruppen auch die Bedürfnisse von mehrsprachigen SuS angesprochen. In ihren Äußerungen befindet sich daher die Überzeugung, dass man Rücksicht auf mehrsprachige Praktiken nehmen soll, aber nur solange die übergeordnete Stellung des Norwegischen im Unterricht oder die bestehende Gruppendynamik nicht gefährdet werden. Die kommunikative Praxis der Lehrpersonen ließ sich als eine Verhandlung betrachten, angesichts derer alle Lehrpersonen innerhalb einer Gesprächssituation unterschiedliche Ideologien zum Ausdruck gebracht haben. Allerdings wurde die ideologische Position „Sprache als Problem“ (vgl. Ruiz 1984) besonders häufig thematisiert.

Im ersten Abschnitt dieses Kapitels wurde der soziopsychologische Begriff der Einstellung (attitudes) definiert. Das Kernmerkmal der meisten Definitionen ist die Bewertung, es finden jedoch unterschiedliche Differenzierungen und Betonungen statt (vgl. Albarracín et al. 2014a; Allport 1935; Krosnick et al. 2014). Daraus leitet sich das Drei-Komponenten-Modell ab, das für den empirischen Teil der vorliegenden Studie von Bedeutung sein wird (vgl. Breckler 1984;

Hermanns 2002; Smith 1947). Wichtig ist auch zu beachten, dass Einstellungen nicht nur ein mentales Phänomen, sondern auch ein soziales Konstrukt sind (vgl. Albarracín et al. 2014a; Soukup 2019). Das zweite Unterkapitel setzte sich mit den Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit auseinander. Grundsätzlich teilt die Mehrheit der Lehrpersonen in den vorgestellten Studien positive Aussagen zu Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Unterrichtsansätzen (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014; Lundberg 2019; Søndergaard Knudsen et al. 2020; Young 2014). Meistens gebe es jedoch einen signifikanten Kontrast zwischen der tatsächlichen Anwendung von mehrsprachigkeitsfördernden Unterrichtsmethoden und der angegebenen positiven Haltung von Lehrkräften (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014). Die in diesem Kapitel diskutierten Studien (vgl. u. a. Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Palmer 2011; Rafzar 2012) weisen auf eine potenzielle Erklärung für diese Diskrepanz hin: den Einfluss der Ideologien der Institution Schule, deren Ziele den Handlungsrahmen der Lehrkräfte einschränken. Obwohl vielerorts der gegensätzliche Anschein erweckt wird, wird diese Institution oft vorwiegend von monolingualen Ideologien gesteuert. Im folgenden Kapitel wird der regionale Kontext der empirischen Untersuchung, d. h. die relevanten Merkmale der Mehrsprachigkeit in Finnland, besprochen.

## 5 Mehrsprachigkeit in Finnland

Die Mehrsprachigkeit in Finnland lässt sich auf unterschiedliche Entstehungsfaktoren zurückführen. In finnischen Schulen werden zahlreiche Fremdsprachen unterrichtet; die mit Abstand am häufigsten erlernte Fremdsprache ist Englisch, aber auch etwa Deutsch, Französisch und Russisch<sup>22</sup> sind weit verbreitet (vgl. SUKOL o. J.). In diesem Kapitel werden jedoch sprachliche Minderheiten in den Mittelpunkt gerückt. Zuerst werden im Abschnitt 5.1 die allgemeinen Sprachen- und Kulturrechte in Finnland erläutert, wobei das Augenmerk auf die alteingesessenen Minderheiten gelegt wird. Die offizielle nationale Haltung zu sprachlich-kulturellen Rechten von Minderheiten steht in Wechselwirkung mit den sprachenpolitischen Einstellungen der BürgerInnen eines Landes, weshalb es sinnvoll ist, diesen Aspekt einzuführen. Anschließend wird in Kapitel 5.2 die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Finnland betrachtet, die für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist (vgl. Latomaa & Suni 2011; Nikula et al 2012; Statistik Finnland 2023b–c). Diese wird im letzten Unterkapitel (5.2.2) auch im Zusammenhang der Schule diskutiert (vgl. u. a. OECD 2023; Schleicher 2023; VOPS 2014).

### 5.1 Sprachen- und Kulturrechte

Sprachen- und Kulturrechte sind im Artikel 17 der finnischen Verfassung verankert (Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17). Darin sind Finnisch und Schwedisch als *Nationalsprachen* Finnlands niedergeschrieben. Finnisch wird von der absoluten Mehrheit der Bevölkerung Finnlands gesprochen; im aktuellsten Bericht der finnischen Registerbehörde im Jahr 2022 wird Finnisch als die Erstsprache von 85,9 % der Bevölkerung angegeben, während der Anteil der Bevölkerung mit Schwedisch als Erstsprache 5,2 % beträgt (Statistik Finnland 2023a). Gemäß der Verfassung (Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17) soll jede Person das gesetzlich verbrieftete Recht haben, vor Gericht und bei anderen behördlichen Angelegenheiten „die eigene Sprache“<sup>23</sup>, soweit sie eine der zwei Nationalsprachen ist, verwenden zu können. Das grundlegende im ganzen Land geltende Recht für die Verwendung der Erstsprache in offiziellen Kontexten gilt also nur für die Nationalsprachen, obwohl im darauffolgenden Absatz die Rechte der Minderheiten Sámi als indigenes Volk, der Roma sowie „anderer

---

<sup>22</sup> Das Interesse am Lernen der russischen Sprache ist aufgrund des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine deutlich zurückgegangen (vgl. Grekula 2023).

<sup>23</sup> In der finnischen Verfassung (Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17) wird auf die Erstsprache mit der Bezeichnung *die eigene Sprache* verwiesen.

Gruppen“ für die Erhaltung und Entwicklung ihrer eigenen Sprache und Kultur festgeschrieben sind. Außerdem werden Dolmetscherdienste für die SprecherInnen von Gebärdensprachen gesetzlich garantiert (vgl. Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17). Im Folgenden werden die sprachlich-kulturellen Rechte der zwei eben genannten Volksgruppen, Sámi und Roma, kurz erläutert.

Das Recht, die Erstsprache auch bei Behörden zu verwenden, wird auch im Hinblick auf die Volksgruppe Sámi erwähnt (vgl. Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17). Sie stellen das einzige bekannte indigene Volk Europas mit (einer) eigenen Sprache(n)<sup>24</sup> und eigener Kultur dar. Die sprachliche Sonderregelung gilt jedoch ausschließlich im Heimatgebiet der Sámi, wie im Gesetz zur samischen Sprache vom Jahr 2003 spezifiziert wird (vgl. Saamen kielilaki 15.12.2003/1086 § 2). Neben den nordischen Gebieten Finnlands sind Sámi traditionell im Norden Skandinaviens und Russlands ansässig gewesen, aber das hat sich zumindest in Finnland geändert; von den ungefähr 10.000 in Finnland lebenden Angehörigen der Sámi wohnen derzeit 60 % außerhalb des samischen Heimatgebiets. Das vom finnischen Staatsparlament im Jahr 1995 verabschiedete Gesetz über das Sámi-Parlament bzw. Sámediggi regelt, dass die Sámi als indigenes Volk in ihrem Heimatgebiet über eine Autonomie bezüglich ihrer sprachlichen und kulturellen Angelegenheiten verfügen, für deren Verwaltung ihnen ein unabhängiges Vertretungsorgan im administrativen Bereich des Außenministeriums zur Verfügung steht (vgl. Laki saamelaiskäräjistä 17.7.1995/974 § 1). Das Gesetz wurde letztes Zu den Funktionen des Vertretungsorgans gehören unterschiedliche Ausschüsse, wie beispielsweise der *Samische Sprachrat* und der *Ausschuss für Bildung und Lernmaterialien* (vgl. Sámediggi o. J.).

Die finnischen Roma sind eine schätzungsweise rund 10.000 Menschen umfassende sprachliche und kulturelle Minderheit, die seit über 500 Jahren in Finnland beheimatet ist und sich meistens mit der finnischen Nation identifiziert. Ihre Rechte und Lebensverhältnisse haben sich durch die Festlegung der Rechte in der neuen Verfassung vom Jahr 2000 verbessert. Obwohl heutzutage weniger auf eine Assimilierung der Roma abgezielt wird, ist ihre sozioökonomische Lage durchschnittlich schwächer als jene der Mehrheitsbevölkerung. Zudem erfahren Angehörige der Roma weiterhin Diskriminierung auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt. (vgl. Huttu 2018: 9–10) In Finnland gibt es kontinuierlich staatlich finanzierte Projekte, deren Ziel eine Stärkung der Integration und eine Verbesserung der

---

<sup>24</sup> Die größten samischen Sprachgruppen bilden Nordsamisch, Skoltsamisch und Inarisamisch (vgl. Sámediggi o. J., Abruf 26. Feb 2024).

Lebensbedingungen der Roma ist, wodurch eine Reduzierung der sozioökonomischen Unterschiede zwischen ihnen und der Mehrheit erstrebt wird (vgl. Huttu 2018: 13; Stenroos 2023).

## **5.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit**

Im Vergleich zu vielen anderen europäischen Staaten war Finnland lange kein beliebtes Zuwanderungsland (vgl. Latomaa & Suni 2011: 113). Seit den 1980ern und vor allem seit Anfang des 21. Jahrhunderts jedoch steigt die Zahl der MigrantInnen kontinuierlich an (vgl. Latomaa & Suni 2011: 113–114; Statistik Finnland 2023b). Nikula et al. (2012: 41–42) behaupten, dass durch den späten Anstieg der Migration das Bild einer homogenen Gesellschaft seitens der BürgerInnen aus der sprachlichen Mehrheit geprägt wurde. Dies habe dazu beigetragen, dass die finnischen Institutionen in vielerlei Hinsicht dem monolingualen Habitus folgen. Der monolinguale Habitus fließe durch traditionelle Ideologien in die politischen Entscheidungen ein und habe dadurch Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der Gesellschaft, was z. B. das Bildungssystem betreffe. Noch vor zehn Jahren war Mehrsprachigkeit kein viel diskutiertes Thema in Finnland – und wenn sie doch thematisiert wurde, ging es hauptsächlich um die Pflege der offiziellen Zweisprachigkeit und um das Angebot von Fremdsprachen in der Bildung (vgl. Nikula et al. 2012: 44). Derzeit findet man bereits mehr Literatur und Material zu diesem Thema, wie zuvor in der Einleitung und in Kapitel 2 erwähnt wurde.

### **5.2.1 Statistiken über Menschen mit Migrationshintergrund**

Laut der Statistik Finnland (2023b) machten im Jahr 2022 *Menschen mit ausländischem Hintergrund*<sup>25</sup> (*ulkomaalaistaustainen*) 9 % der finnischen Bevölkerung aus, was ungefähr 508.000 Personen bedeutet. Diese Zahl verweist nur auf die Personen, von denen entweder ein oder beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Personen mit Migrationshintergrund, die einen finnischen Elternteil haben, werden als Einheimische betrachtet. Im regionalen Vergleich weisen die Regionen *Ahvenanmaa* (*Ålandinseln*) mit 17,6 % und *Uusimaa* mit 16,9 % die höchsten Quoten von ausländisch-stämmiger Bevölkerung auf. (vgl. Statistik Finnland 2023b) Hinsichtlich der Ålandsinseln muss beachtet werden, dass die absolute Mehrheit der dortigen Zugewanderten aus Schweden kommt. Dies mag die innersprachliche Variation auf den Inseln bereichern, aber da Schwedisch die offizielle und meistgesprochene Sprache Ålands ist, wird

---

<sup>25</sup> Der Ausdruck *Menschen mit ausländischem Hintergrund* ist eine wörtliche Übersetzung des finnischen Begriffs *ulkomaalaistaustainen* (Statistik Finnland 2023b) durch die Verfasserin der vorliegenden Arbeit.

die Sprachenpolitik der Region durch diese Migration nicht sonderlich beeinflusst. (vgl. Statistik Åland 2022). Uusimaa wiederum ist die Hauptstadtregion, in der außer Helsinki zwei andere Städte liegen, die zu den vier größten in Finnland gehören, nämlich Vantaa und Espoo. Über die Hälfte aller Menschen mit Migrationshintergrund wohnt in Uusimaa (vgl. Statistik Finnland 2023b).

Die Anzahl der fremdsprachigen Personen geht weitgehend mit der Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund einher; laut der Statistik Finnland (2023c) leben über 496.000 Personen (9 % der Gesamtbevölkerung) in Finnland, „deren Sprache eine andere als Finnisch, Schwedisch oder Sámi ist“. Mit nahezu 94.000 SprecherInnen stellen die Russischsprachigen mit Abstand die zahlenmäßig stärkste allochthone sprachliche Minderheit dar. Auf dem zweiten Platz folgt das Estnische mit etwa 50.000 SprecherInnen. Auf deutlich über 20.000 SprecherInnen kommen zudem Arabisch, Somali und Englisch. (vgl. Statistik Finnland 2023c)

### **5.2.2 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule**

Wie bereits in der Einleitung angemerkt, stehen alle Länder der Europäischen Union seit Langem vor der Herausforderung, die sprachliche und kulturelle Vielfalt stärker in ihren Schulsystemen zu verankern (vgl. Schleicher 2023: 27). Für Finnland bedeutet dies laut Välijärvi et al. (2007: 31), Prinzipien und Maßnahmen zu entwickeln, mit denen Chancengleichheit für alle innerhalb der Staatsgrenzen lebenden jungen Menschen angestrebt wird. Chancengleichheit ist traditionell einer der Grundsteine der finnischen Bildung. Was die Bedürfnisse der SuS mit Migrationshintergrund angeht, habe das Land jedoch viel von anderen Staaten mit mehr Erfahrung mit der sprachlichen Bildung dieser Gruppe zu lernen (vgl. Välijärvi et al. 2007: 55). Das Ideal der Chancengleichheit scheint noch bei Weitem nicht erreicht zu sein; dies wird deutlich, wenn man sich die PISA-Ergebnisse Finnlands im Detail anschaut.

Die PISA-Studien liefern immer wieder Ergebnisse, nach denen ein Migrationshintergrund in den meisten europäischen OECD-Staaten zu einer Benachteiligung gegenüber der Mehrheitsbevölkerung führt (vgl. Schleicher 2023: 23; Schleicher 2019: 27). Bei der Interpretation dieser Resultate müssen jedoch viele Variablen in Betracht gezogen werden, wie der sozioökonomische Status und die Diskrepanz zwischen der Prüfungssprache und der zu Hause primär gesprochenen Sprache (vgl. Schleicher 2023: 27–28). Wie bei der Statistik Finnland (2023b) werden SchülerInnen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen als SuS mit Migrationshintergrund in PISA-Studien verstanden. Je nachdem, ob die SuS mit

ausländisch-stämmigen Eltern in einem anderen oder in demselben Land geboren wurden, in welchem sie den PISA-Test absolviert haben, wird in manchen Analysen der neuesten PISA-Ergebnisse zusätzlich zwischen MigrantInnen der ersten und der zweiten Generation unterschieden. (vgl. OECD 2023: 207) Laut den letzten zwei PISA-Studien ist Finnland einer der Staaten, in denen sich die Kluft zwischen den Leistungen der SuS mit Migrationshintergrund und den SuS aus der Mehrheitsbevölkerung signifikant zeigt – zum Nachteil der SuS mit Migrationshintergrund. Obwohl Finnland zudem eines der Länder ist, in denen ein hoher Anteil der SuS mit Migrationshintergrund sozioökonomisch benachteiligt ist, können die Unterschiede nicht mit diesem Faktor erklärt werden; sie bestehen auch nach dem Ausgleich der Variablen sozioökonomischer Status und Haushaltssprache. (vgl. OECD 2023: 216; OECD 2013: 248; Schleicher 2019: 28)

Die Diskrepanzen zwischen dem Prinzip der Gleichheit und dem schulischen Erfolg der SuS mit Migrationshintergrund verdeutlichen, dass Lösungsansätze für die Herausforderungen des finnischen Schulsystems im Umgang mit diesen SuS benötigt werden. Die Stichprobe der Interviews des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit besteht aus einer Auswahl an Lehrkräften aus der Unterrichtsform, deren Aufgabe es ist, die SuS mit Migrationshintergrund auf die Regelklassen des finnischen Schulsystems vorzubereiten. Dementsprechend ist es unabdingbar zu erläutern, worum es bei dieser Unterrichtsform geht. Als Referenz in den folgenden Unterkapiteln wird der Bildungsrahmenplan für den vorbereitenden Unterricht für SuS mit Migrationshintergrund (VOPS 2015) herangezogen, weil er die institutionellen Ziele und Erwartungen darlegt, welche die Einstellungen und Handlungen der AkteurInnen im Schulbereich prägen.

Die Entscheidung über die (Nicht-)Gründung der Vorbereitungsklassen für SuS mit Migrationshintergrund bzw. VUSM<sup>26</sup>-Gruppen liegt bei den Bildungsanbietern (vgl. VOPS 2015: 5), die in Finnland meistens die Kommunen sind, aber es gibt auch wenige private Angebote (vgl. OPH o. J.). Wie viele Stunden die SuS im VUSM verbringen, hängt von ihrem Alter ab; die jüngeren SuS im Alter von 6 bis 10 dürfen mindestens 900 Stunden und die über 10-jährigen mindestens 1.000 Stunden den VUSM besuchen (vgl. VOPS 2015: 5). Wie es für die gesamte Grundschulbildung gilt (vgl. OAJ 2023), werden die Kosten für den VUSM zwischen des Staates und den Kommunen geteilt. Die staatlichen Subventionen werden nach

---

<sup>26</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf das Unterrichtsmodell „vorbereitender Unterricht für SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ im Folgenden mit der Abkürzung *VUSM* verwiesen.

der Anzahl der Stunden berechnet, die ein Schüler im VUSM anwesend ist, jedoch höchstens für neun Monate vollständiger Anwesenheit (vgl. OPH 2023). Das Curriculum der SuS mit Migrationshintergrund besteht aus den Sachfächern des Regelunterrichts, nach Möglichkeit wird ihnen auch „Muttersprachenunterricht“ angeboten (vgl. VOPS 2015: 6). Bei der Auswahl der Fächer wird berücksichtigt, dass sie die SuS dabei unterstützen, nach der Absolvierung des vorbereitenden Unterrichts am Regelunterricht teilzunehmen und später den Abschluss der finnischen Grundschule zu erreichen (vgl. VOPS 2015: 7). Gelegentlich besuchen die SuS aus dem VUSM auch den Regelunterricht. Wenn sie dem Regelunterricht erfolgreich folgen können, dürfen sie bereits vor der Absolvierung der oben genannten Stundenanzahl den VUSM verlassen und vollständig in die reguläre Klassengemeinschaft integriert werden. (vgl. VOPS 2015: 5)

VOPS (2015: 5) legt die Ziele des VUSMs fest: den SchülerInnen seien „die für den Übergang zum Vorschulunterricht oder Regelunterricht benötigten Fertigkeiten in der finnischen oder schwedischen Sprache zu liefern“ und der Unterricht soll „die ausgeglichene Entwicklung der SuS und ihre Integration in die finnische Gesellschaft ermöglichen“ [Übers. d. Verf.]. Es wird nicht ausschließlich den Fertigkeiten und Faktoren Rechnung getragen, die mit der Mehrheitskultur zusammenhängen, denn im Anschluss an die eben eingeführten Zitate wird hinzugefügt, dass die Entwicklung der „eigenen Muttersprache“ (oma äidinkieli) des Schülers und die Kenntnisse über ihre eigene Kultur gefördert werden sollen, was auch zu den Zielen des Unterrichts gehört (vgl. VOPS 2015: 5). Des Weiteren wird die Bedeutsamkeit hervorgehoben, die Heterogenität der SuS allumfassend wahrzunehmen und anzuerkennen (vgl. VOPS 2015: 6).

Dennoch gibt es keinen Zweifel daran, wo der Schwerpunkt des VUSMs liegt und er wird auch explizit in VOPS (2015: 7) genannt: die Entwicklung des Finnischen oder Schwedischen als Zweitsprache. Die Sprachkompetenz in den Nationalsprachen wird u. a. in Bezug auf den Ausgangspunkt der individuellen Zielsetzungen der SuS unterstrichen, denn nach VOPS (2015: 7) beruht seine Bestimmung vor allem auf der Kompetenz in der finnischen oder schwedischen Sprache. Vernachlässigt wird auch nicht die Bedeutung der früheren Schulgeschichte. Die Förderung der „eigenen Muttersprache des Schülers“ sei wichtig, zum einen, weil die kulturelle Bewusstheit und Identität per se einen Wert haben, aber zum anderen, weil die Entwicklung der Erstsprachen mit besseren Voraussetzungen für den Erwerb der primären Unterrichtssprachen einhergehen. Der eigenen Muttersprache wird zudem eine Rolle

als Hilfsmittel im Unterricht zugewiesen, indem ihre Einbeziehung das Lernen der Unterrichtsinhalte unterstützen kann. Sollte sich die Sprachkompetenz in den zwei Nationalsprachen langsam entwickeln, kann der Unterricht in der eigenen Muttersprache dem Schüler ermöglichen, trotzdem Fortschritte in den Sachfächern zu machen. Es wird hinzugefügt, dass auch das Wissen über die Natur, Geschichte, Gesellschaft, Kulturen und Sprachen der eigenen sprachlich-kulturellen Heimregion seinen Platz im VUSM-Unterricht haben kann. (vgl. VOPS 2015: 7)

Zunächst wurde in diesem Kapitel die Situation der Sprachenrechte Finnlands eingeführt, was zeigte, dass im Land die sprachlichen Minderheiten berücksichtigt werden (vgl. Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17; Saamen kielilaki 15.12.2003/1086 § 2). Auch auf europäischer Ebene hat es sich an sprachenrechtliche Verträge zu halten (vgl. Vertrag 23/1998). Im Vergleich zu den autochthonen Minderheiten steht migrationsbedingte Mehrsprachigkeit jedoch an zweiter Stelle. Obwohl die finnische Schule heutzutage immer mehr Rücksicht auf die zunehmende Anzahl der SuS mit Migrationshintergrund und ihre Herkunftssprachen nimmt, weisen die Statistiken der PISA-Studien darauf hin, dass das erst vor kurzer Zeit von mehr Zuwanderung geprägte nordeuropäische Land noch einen langen Weg in der Bildung dieser Gruppe zu gehen hat. In Finnland bedeutet Migrationshintergrund nämlich durchschnittlich eine vergleichsweise hohe Benachteiligung. (vgl. OECD 2023: 216; OECD 2013: 248; Schleicher 2019: 28) Es wird versucht, diesen Missstand mit aus anderen Ländern bekannten Unterrichtsmodellen wie Vorbereitungsklassen zu verbessern (vgl. VOPS 2015). Hiermit wird der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit abgeschlossen. Im nächsten Kapitel folgt die Einführung in das Forschungsdesign der empirischen Studie.

## 6 Methoden und Vorgehen

Dieses Kapitel beginnt mit einer Erklärung dafür, warum es für die vorliegende Studie sowohl einem empirischen als auch einem qualitativen Ansatz bedarf (vgl. Bogner et al. 2014; Gruber & Menz 2001; Hopf 2016). Daraufhin wird diskutiert, welche Gründe zur Auswahl des Erhebungsverfahrens *leitfadengestütztes Interview* bzw. *Leitfadeninterview* (vgl. Gläser & Laudel 2010; Hopf 1995; Ullrich 1999) geführt haben. Im Abschnitt 6.1 geht es um die relevanten Prinzipien der Untervariante des Leitfadeninterviews, nämlich des *theoriegenerierenden ExpertInneninterviews* (vgl. Bogner et al. 2014; Meuser & Nagel 2009), das in dieser Studie eingesetzt wird. Die Auswertung der Daten erfolgt anhand des qualitativen *Kodiervfahrens* von Meuser & Nagel (1991), das in Unterkapitel 6.2 vorgestellt wird (vgl. auch Bogner et al. 2014). Da die Ergebnisse zu den Einstellungen der Lehrkräfte anschließend sprachideologischen Reflexionen unterworfen werden, dient der darauffolgende Unterkapitel dazu, die Grundsätze der diskursanalytischen Perspektive dieser Arbeit zu erläutern (vgl. Rafzar 2012; Spitzmüller & Warnke 2011; van Dijk 2015). Das Vorgehen der empirischen Untersuchung wird im Abschnitt 6.3 dargelegt, womit das Kapitel abgeschlossen wird.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist es notwendig, eine empirische Studie durchzuführen, denn obwohl etliche Beiträge zum vorliegenden Thema existieren, schaffen die Perspektive sowie der regionale Kontext dieser Studie eine Ausgangslage, die eine theoretische Arbeit fruchtlos machen würde. Durch die Literaturrecherchen wurden lediglich wenige Masterarbeiten gefunden, in denen mehrsprachigkeitsbezogene Einstellungen oder Ideologien von finnischen Lehrkräften erforscht wurden<sup>27</sup>. Neben dem Mangel an Literatur wird ein empirischer Zugang durch die Forschungsfrage suggeriert, da sie sich auf die erfahrene Wirklichkeit und die *Diskursstrukturen* (van Dijk 2015) von AkteurInnen im Feld bezieht und keine wissenschaftlichen Theorien in den Fokus nimmt.

Bei der Planung einer Studie müssen sich ForscherInnen der methodologischen Entscheidung stellen, ob ein qualitatives, quantitatives oder Mixed-Methods-Forschungsdesign geeignet ist. Diese Arbeit folgt dem qualitativen Paradigma, was sich nachvollziehbar begründen lässt. Trotz der Dominanz der quantitativen Zugänge bei der Einstellungsforschung (vgl. Soukup 2019) geht es bei den beiden Forschungsgegenständen, Einstellungen und Sprachideologien,

---

<sup>27</sup> Nach der Verfassung des Theorie- und Methodenteils dieser Arbeit wurde eine die Dissertation von Suuriniemi (2023) zum genannten Thema publiziert. Die Autorin hat ebenfalls die sprachideologischen Orientierungen von Ruíz (1984) in ihr Forschungsdesign einbezogen.

um bestimmte Arten soziologischer Sichtweisen. Diese wiederum werden häufig mithilfe qualitativer Methoden erforscht. (vgl. Hopf 2016: 20) Das Interesse solcher Sichtweisen gilt laut Hopf (2016: 20) insbesondere der Analyse von „Deutungen, Wahrnehmungen und komplexen Deutungssystemen“ oder „in sich strukturierten sozialen Gebilden“ sowie „den Handlungskontexten von Individuen“, wenn diese möglichst umfassend erklärt werden sollen. Unter Berücksichtigung der Theoriekapitel 3 und 4 ist es offensichtlich, dass diese Elemente mit den Forschungsgegenständen der vorliegenden Arbeit in Verbindung stehen. Außerdem wird beabsichtigt, eine umfassende Erklärung der Einstellungen und der sprachideologischen Positionen der befragten Lehrkräfte, bzw. eine „*Rekonstruktion subjektiver Deutungen und Interpretationen*“ (Bogner et al. 2014: 2, Hervorh. i. O.), zu liefern. Im Vergleich zu quantitativen Methoden, die auf Repräsentativität abzielen, wird damit eine *Erklärungstiefe* geschaffen (vgl. Gruber & Menz 2001: IX).

Traditionell kommen qualitative Verfahren zum Einsatz, wenn der Alltag von Menschen, also die Mikroperspektive, im Mittelpunkt des Interesses steht, während ein quantitatives Forschungsdesign zur Erforschung der Makroperspektive angewendet wird (vgl. Dörnyei 2007: 29). Heutzutage lässt sich keine eindeutige fundamentale Gegensätzlichkeit zwischen den Variablen der zwei Paradigmen festlegen, weder theoretisch noch in der Praxis (vgl. Dörnyei 2007). Sprachideologische Positionen hängen von den sozialen und diskursiven Strukturen der Makro- und Mesoebene ab, welche wiederum die Mikroebene, also die befragten AkteurInnen und ihr unmittelbares Umfeld, überlagern. Daher kann man behaupten, dass der vorliegende Beitrag sich mit allen drei Ebenen des Sozialen beschäftigt.

## **6.1 Qualitatives Interview**

Es wurde schnell der Entschluss gefasst, dass eine Form von Interviews zu führen wäre. Da die Forschende sich zur Zeit des Forschungsprojekts nicht in Finnland befand, hätte sich die Umsetzbarkeit von Gruppeninterviews als problematisch herausgestellt. Damit stand fest, dass die Daten mittels Einzelinterviews erfasst würden, aber wie sollte das Interview gestaltet werden? Eines der ersten Merkmale, nach denen Interviews in verschiedene Typen eingeteilt werden, ist der Grad ihrer Standardisierung. Da *(voll-)standardisierte Interviews* eher für die Zwecke der quantitativen Sozialforschung geeignet sind, wurde diese Form ausgeschlossen. Ein *nichtstandardisiertes Interview* ohne vorgegebene Fragen wäre wiederum nicht zielführend gewesen, weil ProbandInnen in einer institutionellen Rolle nur für eine begrenzte Zeit befragt werden können. Daher fiel die Entscheidung über die Interviewform auf ein

*teilstandardisiertes Interview*<sup>28</sup> mit einem Leitfaden. Bei *Leitfadeninterviews* bzw. *leitfadengestützten Interviews* wird eine Liste von Items vorbereitet, die die unbedingt zu stellenden Fragen enthält, wobei sich die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen flexibel und situativ ändern lassen können. Für die Gesprächsstimmung, welche die Kooperationsbereitschaft und Offenheit der InterviewpartnerInnen beeinflusst, ist es von großer Bedeutung, dass das Gespräch einen möglichst natürlichen Verlauf nimmt. (vgl. Gläser & Laudel 2009: 41–42) Die Wahl, einen Interviewleitfaden anzuwenden, ist auch damit zu begründen, dass dieser einen gewissen Grad an Vergleichbarkeit zwischen den Daten garantiert (vgl. Meuser & Nagel 1991: 451).

Nach Ullrichs (1999: 435) Einschätzung ist das Leitfadeninterview das am häufigsten eingesetzte Erhebungsverfahren in der qualitativen Sozialforschung. Hopf (1995) betrachtet es quasi als einen Oberbegriff für verschiedene Untervarianten von Interviews, die unterschiedliche Merkmale aufweisen. Im weiteren Verlauf seines Beitrags stellt Ullrich (1999: 435) den Status des Leitfadeninterviews als tatsächliches Erhebungsverfahren in Frage, in dem er schreibt:

„Sinnvoller ist es daher sicher, von Leitfäden als Teil und Instrument fast aller qualitativen Interviews auszugehen und sie als solches methodologisch und methodisch zu erörtern. Von einer Theorie oder Methodologie des Leitfadeninterviews bzw. des Umgangs mit Leitfäden kann jedoch keine Rede sein.“ (Ullrich 1999: 435)

Im Anbetracht dieser Ausführung ist der nächste Schritt, die Form des Leitfadeninterviews der vorliegenden Untersuchung zu spezifizieren. Es teilt einige Merkmale mit der Interviewvariante *ExpertInneninterview*, u. a. das Profil der typischen Zielgruppe. Wer als Experte gilt, kann vom jeweiligen Forschenden begründet festgelegt werden (vgl. Meuser & Nagel 2009: 470). Häufig, aber nicht ausschließlich, agieren die als ExpertInnen anzunehmenden Personen in institutionalisierten Berufsrollen (vgl. Meuser & Nagel 2009: 467). Meuser & Nagel (2009: 467) unterscheiden zwischen ExpertInnen und Laien folgendermaßen: die zuerst Genannten „[verfügen] über ein Wissen [...], das sie zwar nicht notwendigerweise alleine besitz[en], das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist.“. Lehrkräfte des vorbereitenden Unterrichts für SuS mit Migrationshintergrund gehören nicht nur der großen Berufsgruppe von institutionellen ErzieherInnen in Finnland an, sondern sie formen eine Subgruppe, die Erfahrung mit einem

---

<sup>28</sup> Auch: *teilstrukturiertes*, *semistrukturiertes* oder *Leitfaden-Interview* (Hopf 1995: 177)

spezifischen Unterrichtsmodell hat. Ihr Wissen kann als *Expertenwissen* begriffen werden, indem es aus institutionellen Bildungseinrichtungen und praktischen Erfahrungen innerhalb der Institution Schule geschöpft worden ist (vgl. Meuser & Nagel 2009).

Der Begriff ExpertInneninterview lässt anklingen, dass diese Interviewform lediglich zur Informationsgewinnung brauchbar sei. Bogner et al. (2014) argumentieren jedoch ausführlich für einen zweiten, theoriegenerierenden Ausgangspunkt, bei dem die Aussagen der ExpertInnen als Deutungswissen aufgefasst werden können. Das Ziel des *theoriegenerierenden ExpertInneninterviews*, dessen Prinzipien weitgehend denen der Erhebungsmethode dieser Studie entsprechen, ist die Erarbeitung von Zusammenhängen und die Entwicklung von Theorien. Demnach ist diese Interviewform in der Methodologie der *Grounded Theory* (Glaser & Strauss 1998) verwurzelt. (vgl. Bogner et al. 2014: 25) Aufgrund des latenten Charakters der Forschungsgegenstände Einstellungen und Sprachideologien kann man bei den meisten Leitfadentexten der vorliegenden Arbeit jedoch weder um explizite noch wirklich um implizite (Deutungs-)Wissensvermittlung *über die Forschungsgegenstände selbst* vonseiten der ProbandInnen sprechen; es wird kaum nach ihrer subjektiven Perspektive zu ihren Einstellungen<sup>29</sup> oder Ideologien, sondern zur Mehrsprachigkeit gefragt.

Stellungnahmen und Begründungen sind von zentraler Bedeutung für die Datengenerierung dieser Untersuchung. Angeregt durch Ullrichs (1999) *diskursives Interview* wurden Stellungnahmen auch zu hypothetischen Situationen gebeten. Die für diese Interviewvariante charakteristischen Konfrontations- oder Polarisierungsfragen (vgl. Ullrich 1999: 440–441) wurden jedoch ausgespart. Das Problem bei diesen Polarisierungsfragen ist, dass die Offenheit der InterviewpartnerInnen gegenüber der Forschenden zurückgehen könnte (vgl. Ullrich 439).

## **6.2 Kodiervorgehen nach Meuser & Nagel (1991)**

Nach der Literaturrecherche hat sich die Auswertungsmethode von Meuser & Nagel (1991) als zweckdienlich und praktikabel für die erste Phase der Untersuchung, der Analyse von Einstellungen, erwiesen. Dieses Verfahren wird von Bogner et al. (2014: 78) für die Analyse von Daten empfohlen, die durch theoriegenerierende ExpertInneninterviews erfasst werden. Es wird der Versuch unternommen, aus dem manifesten Sinn der ExpertInnenaussagen latente Strukturen zu deduzieren. Im Interesse des analytischen Prozesses stehen letztendlich die von den ProbandInnen implizit geäußerten Andeutungen zu Normen und Handlungsorientierungen.

---

<sup>29</sup> Das Item 5 des Interviewleitfadens stellt eine Abweichung von dieser Regel dar (siehe Tabelle 1: „Interviewleitfaden“).

(vgl. Bogner et al. 2014: 75; Meuser & Nagel 1991) Bogner et al. (2014: 75) fassen dieses Ziel als „die Rekonstruktion der Bedeutung von Expertenaussagen im Hinblick auf die sie bedingenden Strukturen“ zusammen.

Das Kodierverfahren der in dieser Masterarbeit vorliegenden Studie folgt dem Ansatz der Induktion bzw. dem „Bottom-up“-Prinzip nach der Grounded Theory (vgl. Bogner et al. 2014: 76). Die Betrachtung von Studien über Einstellungen und sprachideologische Positionen in Kapitel 4.2 hat gezeigt, dass diese Forschungsgegenstände einen komplexen und situativen Charakter aufweisen. Durch die Kategorisierung der Daten unter vorher festgelegten Konzepten und Theorien, was den deduktiven „Top-down“-Forschungsansatz charakterisiert, könnte die Offenheit für neue Erkenntnisse beeinträchtigt werden (vgl. Bogner et al. 2014: 76). In dieser Studie wird von Einzelfällen, den drei Lehrpersonen, auf die kollektive Dimension geschlossen. Die drei Lehrkräfte werden als VertreterInnen ihres Berufsstandes angesehen, dadurch können Aussagen über die überindividuellen Deutungen getroffen werden (vgl. Bogner et al. 2014: 78; Meuser & Nagel 1991: 442). Die Rolle der subjektiven Ausdrucksfaktoren der Einzelpersonen, die in die Stichprobe einbezogen wurden, kann allerdings nicht komplett ausgeblendet werden.

Das Auswertungsverfahren von Meuser & Nagel (1991) schließt sechs Analyseschritte ein, die in der praktischen Anwendung in folgender Reihenfolge durchzuführen sind:

1. Transkription
2. Paraphrase
3. Kodieren
4. Thematischer Vergleich
5. Soziologische Konzeptualisierung
6. Theoretische Generalisierung

Bogner et al. (2014: 71) weisen darauf hin, dass es sich in der Regel bei Auswertungsverfahren um Leitlinien und nicht um streng zu folgende „Rezepte“ handelt. Die Analysemaßnahmen mitsamt ihrer Modifikationen für die Zwecke dieser Studie werden im Abschnitt 6.4 im Zuge der Schilderung des Vorgehens der empirischen Untersuchung illustriert. Zuerst wird das theoretische Fundament der diskursanalytischen Reflexionen, die neben der Analysephase der theoretischen Generalisierung in Kapitel 8 erfolgen, im folgenden Abschnitt ausgeführt.

### 6.3 Kritische Diskursanalyse

Nach der Betrachtung der Einstellungen der ProbandInnen werden in der zweiten Phase der Analyse (Kapitel 8) ihre sprachideologischen Positionen beleuchtet. In den Worten von Rafzar (2012: 76, Hervorh. d. Verf.) wird dabei „both *what* is said and *how* it is said“ in den Blick genommen. Nach der Durchführung des Kodierverfahrens, das sich primär der Frage „Was?“ widmet, wird die Frage „Wie?“ in den Vordergrund gerückt. Die Erörterung dieser Perspektive erfolgt nach diskursanalytischen Ansätzen, die im Folgenden diskutiert werden. Um den Rahmen einer Masterarbeit nicht zu überschreiten, wird keine systematische Diskursanalyse durchgeführt; stattdessen findet eine Reflexion der Ergebnisse aus diskursanalytischer Sicht statt.

Die diskursanalytischen Reflexionen dieser Studie lehnen sich an die Perspektive der kritischen Diskursanalyse (CDA). Nach van Dijk (2015: 466, Hervorh. i. O.) ist CDA keine Forschungsmethode, wie häufig angenommen wird, sondern: „discourse study *with an attitude*“. Wer CDA betreibe, nehme eine explizite Position zu einem sozialen und/oder politischen Diskurs ein und ziele darauf ab, „to understand, expose, and ultimately challenge social inequality.“ (van Dijk 2015: 466). Die epistemologische Ausrichtung, die hinter solchen Studien steht, fordert die Forschenden darauf, ihre eigene Position zu reflektieren (vgl. Rafzar 2012: 67).

Durch die Recherchen im Zuge der Masterarbeit und des Studiums im Allgemeinen, würde die Autorin dieser Arbeit sich mehrsprachig nennen, auch wenn die Mehrsprachigkeit nicht bereits in frühester Kindheit praktiziert wurde. Die Perspektive der Mehrsprachigkeit der Autorin liegt an der regelmäßigen Kommunikation in den drei benannten Sprachen Finnisch, Englisch, Deutsch sowie in einer „*Mischsprache*“ (Busch 2022: 6) zwischen dem Schwedischen und dem Norwegischen. Diese Perspektive betont die benannten Einzelsprachen und ist daher von monolingualen Anschauungen geprägt. Auf der bewussten Ebene jedoch würde die Autorin in vielerlei Hinsicht den auf den heteroglossischen Ansätzen (siehe Kapitel 2.2–2.3) basierenden Blickwinkel zur Sprache einnehmen, was vor allem durch ihre Lektüre von akademischen Werken beeinflusst wird. Außerdem hat die Vorstellung von einem sprachlichen Repertoire, das keine Grenzen der Einzelsprachen kennt, für die Autorin eine positive und moderne Konnotation. In der Hoffnung, dass die Benachteiligung der SuS mit Migrationshintergrund dadurch gesenkt würde, plädiert sie zudem für eine stärkere Berücksichtigung der Herkunftssprachen im institutionellen Diskurs in Finnland, der sich momentan vorwiegend mit

dem Erwerb der Mehrheitssprache zu beschäftigen scheint. Trotz dieser Ansicht steht sie den praktischen Möglichkeiten und den tatsächlichen Effekten der Implementation heteroglossischer Unterrichtsmethoden skeptisch gegenüber (siehe Jaspers 2017: in Kapitel 2.3.1) Diese divergierenden Überzeugungen waren ein wichtiges Motiv für das Forschungsinteresse und -Design.

Da der Diskursbegriff sich in einer Vielfalt von Verwendungskontexten findet, muss den sprachideologischen Reflexionen eine Bestimmung der einschlägigen Terminologie vorausgehen. In dieser Studie wird von dem diskurslinguistischen Diskurskonzept nach Foucault ausgegangen, das Spitzmüller & Warnke (2011: 9) in ihrer Einführung in transtextuelle Textanalyse als „Formationssystem von Aussagen, das auf kollektives, handlungsleitendes und sozial stratifizierendes Wissen verweist“ beschreiben. Diese Auffassung verweist auf ein komplexes System von unterschiedlichen Beziehungsrelationen zwischen Aussagen, deren Analyse auf der Beschreibung ihrer Struktur beruht. Auch Gruppen von Aussagen und diskursive Ereignisse können als Elemente dieser in der Regel zeit- und situationsabhängigen Beziehungsrelationen dienen. (vgl. Foucault [1969] 1981: 44–45, zit. n. Spitzmüller & Warnke 2011: 69–70). Interdependent mit diskursiven Praktiken interagieren Foucaults Auffassung nach wiederum die nicht-diskursiven Praktiken, die gesellschaftliche, politische und institutionelle Gesetzmäßigkeiten umfassen (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011: 72).

## **6.4 Vorgehen**

Dieses Kapitel ist in drei Abschnitte unterteilt. Zunächst (6.4.1) wird der Interviewleitfaden tabellarisch dargestellt und erläutert. Im Anschluss (6.4.2) wird ein Bericht über den praktischen Teil der Interviewvorbereitung und -durchführung sowie einige Informationen zum Profil der ProbandInnen geliefert. Abschließend (6.4.3) erfolgt die Beschreibung der Auswertung der erhobenen Daten nach Meuser & Nagel (1991).

### **6.4.1 Interviewleitfaden**

Beim Erstellen des Leitfadens wurde auf die Integration wichtiger Debatten der Mehrsprachigkeit und der Aspekte des Drei-Komponenten-Modells von Einstellungen (siehe Kapitel 4.1) in die vorliegende Studie geachtet. Des Weiteren war zu bedenken, dass diskursrelevante Items vorhanden wären, die den strategischen Prinzipien von Ullrich (1999) entsprechen. Trotz der Implementierung des erworbenen theoretischen Wissens wurde dem

induktiven Ansatz gefolgt; statt theoretisch definierter Konzepte wurden den verschiedenen thematischen Abschnitten allgemeine Überschriften gegeben: 1) *Einleitung*, 2) *Allgemein*, 3) *Pädagogik/Didaktik* und 4) *Innovation*. Die Hauptitems des Leitfadens, die unbedingt zu behandeln wären, sollten das Gespräch steuern, aber es wurden auch untergeordnete, nach Bedarf einzusetzende Fragen aufgeschrieben. Der Aufbau des Leitfadens mit der Begründung für die Auswahl der jeweiligen Variablen wird in der folgenden Tabelle anschaulich gemacht:

| Thema & Absicht                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Items <sup>30</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Einleitung</b><br>- In der Literatur finden sich verschiedene Definitionen des Begriffes Mehrsprachigkeit, denen unterschiedliche Grundvorstellungen über Sprache zugrunde liegen. Neben der Bedeutung an sich sind diese Items eine Voraussetzung für die weiteren Fragen, so dass deutlich wird, worauf sich die Lehrkräfte beziehen, wenn sie über Mehrsprachigkeit reflektieren. Dieser Teil des Leitfadens befasst sich primär mit der kognitiven Komponente der Einstellungen.                                                                                                                       | <b>1. Wie verstehst du<sup>31</sup> den Begriff „mehrsprachig“?</b><br>- Was für eine Person ist deiner Meinung nach mehrsprachig?<br>- Gibt es bestimmte Kompetenzanforderungen, die eine Person erfüllen muss, um als mehrsprachig betrachtet zu werden? Welche?<br><br><b>2. Könntest du dein Sprachrepertoire beschreiben?</b><br>- Würdest du dich selbst als mehrsprachig definieren? (Warum – warum nicht?)<br><br><b>3. Könntest du das Sprachrepertoire deiner SchülerInnen beschreiben?</b> |
| <b>Allgemein</b><br>- Debatten über die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf das Leben von Individuen treten stets in der Wissenschaft auf. Der Standpunkt zu diesem Thema steht in enger Verbindung zur affektiven und kognitiven Beurteilung der Mehrsprachigkeit. Beim Item 5 bekommen die InterviewpartnerInnen die Chance, selbst über den Forschungsgegenstand, d. h. ihre Einstellungen, zu reflektieren.                                                                                                                                                                                             | <b>4. Welchen Einfluss hat Mehrsprachigkeit auf den Bildungs- und Berufsweg eines Schülers mit Migrationshintergrund?</b><br>- Vorteile? Nachteile?<br><br><b>5. Hat deine Einstellung zu Mehrsprachigkeit sich durch deine Rolle als VUSM-Lehrkraft geändert? (Wie?)</b>                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Pädagogik/Didaktik</b><br>Die Items dieser Rubrik sollen Hinweise auf die kollektiven Wissensbestände und Wertvorstellungen der ProbandInnen bezüglich mehrsprachiger Praktiken und mehrsprachigkeitspädagogischer Verfahren im Unterrichtskontext liefern. Die Angaben der ProbandInnen werden sich vermutlich vor allem auf die verhaltensbezogene, aber auch auf die kognitive Ebene der Einstellungen beziehen. Durch das Item 7 wird die Raumperspektive (vgl. García & Flores 2012) angesprochen. Zusätzlich zu den kognitiven und verhaltensbezogenen Komponenten wird durch die Fragen 7 und 8 die | <b>6. Wie berücksichtigst du die Mehrsprachigkeit der SuS in deinem Unterricht?</b><br>- Verwendest du bestimmte mehrsprachigkeitsbezogene Unterrichtsmethoden?<br>- Was denkst du Sprachreflexion im Unterricht?<br><br><b>7. Was hältst du vom Code-Mixing oder von anderen mehrsprachige Kommunikationsstrategien?</b><br>- Wie reagierst du auf sie im Unterricht?<br>- Welche Sprachen haben einen Platz im Unterricht?                                                                          |

<sup>30</sup> Die Hauptitems sind in der Tabelle im **Fettdruck**.

<sup>31</sup> Im Finnischen duzen sich in der Regel auch Personen, die sich nicht kennen.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| affektive Ebene der pädagogisch-didaktischen Einstellungen thematisiert.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>8. Wie empfindest du den Einsatz von mehrsprachigen Konzepten im Unterricht?</b><br>- Interessant, schwierig, überfordernd, macht es Spaß...?                                                                                                                                                                         |
| <b>Innovation</b><br><br>Der Fragetyp der hypothetischen Situationen (Ullrich 1999) ist ein gutes Mittel, um Stellungnahmen und Begründungen herauszukristallisieren. Die Fragen dieses Themengebiets betreffen den volitiven Aspekt der Einstellungen. Dabei wird der Soll-Zustand (vgl. Hermanns 2002) der sprachlichen Bildung der SuS mit Migrationshintergrund, die eine VUSM-Klasse besuchen oder kürzlich besucht haben, thematisiert. In Bezug auf das Item 10 wird nicht spezifiziert, um welche Gruppe es geht, also können die ProbandInnen auch die SuS aus Regelklassen miteinbeziehen. | <b>9. Wenn du allein bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf die sprachliche Bildung der SuS mit Migrationshintergrund treffen dürftest, welche Änderungen würdest du einführen?</b><br><br><b>10. Welche Tipps würdest du den Lehrkräften von Regelklassen bezüglich der sprachlichen Bildung von SuS geben?</b> |

***Tabelle 1: Interviewleitfaden***

#### **6.4.2 Durchführung der Interviews**

Im Anschluss an die Anfertigung des Leitfadens wurden Pre-Tests (Vogt & Werner 2014) mit zwei Lehrpersonen aus dem Bekanntenkreis der Verfasserin dieser Masterarbeit geführt. Beide hatten Erfahrung mit sprachlich heterogenen Schulklassen, was sie zu geeigneten ProbandInnen für diese Phase machte. Anschließend wurden die Befragten um Feedback gebeten. Das brachte einige Anregungen zur Verbesserung des Leitfadens und des Befragungsstils der Interviewerin.

Zur Gewinnung von ProbandInnen wurde eine schriftliche E-Mail-Anfrage zur Teilnahme an KoordinatorInnen des vorbereitenden Unterrichts für SuS mit Migrationshintergrund in drei verschiedenen Städten geschickt. Die geographische Entfernung dieser Städte voneinander sowie ihre unterschiedlich großen Bevölkerungszahlen dienten als Bedingungen für ihre Auswahl, da diese Faktoren das sprachliche Profil der Schulen beeinflussen. Die lokalen KoordinatorInnen haben die Forschende an die RektorInnen der Schulen weitergeleitet, die den vorbereitenden Unterricht anbieten. Die RektorInnen wurden um ihre Erlaubnis für das Interviewen der Lehrpersonen gebeten, die anschließend entweder von den RektorInnen oder direkt von der Forschenden kontaktiert wurden. Letztlich haben sich nur drei Lehrkräfte bei der Forscherin gemeldet. Unter Berücksichtigung der vielschichtigen Fragestellung mit einem diskursanalytischen Blickwinkel wurde die Stichprobengröße dennoch als ausreichend betrachtet. Im Verlauf des Sommers 2021 wurden Interviews mit je einem Teilnehmenden

durchgeführt: zwei online über die Plattform Zoom und eines persönlich vor Ort. Die Interviews wurden mit einer Diktiergerät-App auf einem Smartphone aufgenommen.

Da das Forschungsinteresse nicht den Einstellungen der ProbandInnen hinsichtlich ihrer persönlichen Lebensgeschichte gilt (siehe Abschnitt 6.2), werden außer der allgemeinen Zusammenfassung im nächsten Paragraf keine Hintergrundinformationen zu den ProbandInnen berücksichtigt. Dies garantiert auch die Anonymität der Lehrkräfte, die als ExponentInnen einer kleinen Gemeinschaft erkannt werden könnten, würde man etwa Details über ihren akademischen oder beruflichen Hintergrund benennen. Gleichzeitig wird anerkannt, dass der Hintergrund der befragten Lehrkräfte ohne Zweifel die Einstellungen sowie die Formation ihrer ideologischen Positionen beeinflusst. Zudem kann sie darauf einwirken, wie sie sich gegenüber der Interviewenden verhalten (vgl. Iversen 2021: 426).

Die teilnehmenden Lehrkräfte, die als *T1*, *T2* und *T3*<sup>32</sup> bezeichnet werden, stammen aus Städten verschiedener Größe, die in unterschiedlichen Regionen Finnlands liegen. Die ProbandInnen haben einen monokulturellen Hintergrund und ihre Erstsprache ist Finnisch. Des Weiteren berichtete jedeR von ihnen, mindestens eine zusätzliche, im schulischen Kontext gelernte Sprache gut zu beherrschen. Neben einer LehrerInnenausbildung haben sie alle Sonderpädagogik studiert sowie einige Fort- und Weiterbildungskurse besucht. Ihre Erfahrung als Lehrkräfte von VUSM-Gruppen weist eine breite Spannweite auf; so hat eine Gewährperson langjährige Berufserfahrung, während andere noch nicht so lange in dieser Rolle tätig sind. Die von den Lehrkräften betreuten Altersgruppen umfassen sowohl die Unter- als auch Oberstufe und alle drei unterrichten SuS mit unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Hintergründen. Die Unterrichtssprache in den Schulen, in denen sie unterrichten, ist die Mehrheitssprache Finnisch.

Die Interviews wurden hauptsächlich nach dem Leitfaden durchgeführt, wobei eine der Hauptfragen, das Item 8, „Wie empfindest du den Einsatz von mehrsprachigen Konzepten im Unterricht?“, bei *T3* aufgrund des Zeitdrucks weggelassen wurde. Es wurden einige ergänzende Fragen seitens der Interviewenden gestellt, um zusätzlichen Input von den ProbandInnen zu sammeln. *T3* hat im Vergleich zu ihren<sup>33</sup> KollegInnen besonders

---

<sup>32</sup> Die Abkürzungen *T1*, *T2* und *T3* stehen für *Teacher 1*, *Teacher 2* und *Teacher 3*. Es wird der erste Buchstabe *T* des englischen Ausdrucks *Teacher* und nicht das *L* des deutschen Worts *Lehrkraft* (oder *Lehrperson*) verwendet, um die mögliche Verwechslung zwischen den Bezeichnungen für die ProbandInnen und den Begriffen *L1* (Language 1) und *L2* (Language 2) (siehe Kapitel 2.1), auszuschließen.

<sup>33</sup> Die Pronomen, mit denen auf die ProbandInnen verwiesen wird, werden im generischen Femininum verwendet. Die weiblichen Pronomen beziehen sich nicht auf das Geschlecht der ProbandInnen, sondern auf die grammatisch weibliche Personenbezeichnung *Lehrkraft* (oder *Lehrperson*), da diese Bezeichnung hier als die

umfangreiche Gesprächsbeiträge geleistet; in der Konsequenz wurden ihr am wenigsten ergänzende Fragen (3) gestellt, währenddessen bei T1 fünf und T2 acht dieser Fragen gestellt wurden.

Hinsichtlich zwei Items sollten einige Punkte diskutiert werden. Im Zusammenhang mit der Frage 8, „Was hältst du vom Code-Mixing oder von anderen mehrsprachigen Kommunikationsstrategien?“<sup>34</sup> wurde nicht ausführlich definiert, was der Begriff Code-Mixing bedeutet. Da es jedoch nicht angenommen werden kann, dass alle Lehrkräfte mit diesem soziolinguistischen Begriff vertraut sind, wurde bei jedem Interview eine kurze Konkretisierung hinzugefügt. Es wurde erläutert, dass es zum Beispiel um das Vermengen von Sprachen oder das temporäre Wechseln der Sprache aus dem Finnischen in die Herkunftssprache im Unterricht geht. Im Gespräch mit T2 hat die Interviewende beispielsweise die folgende Erklärung hinzugefügt: „[...] dass die Sprachen **etwas gemischt rauskommen** oder **es kommt ein Begriff in der Muttersprache**, zum Beispiel entweder bei einer Schreibaufgabe oder beim Sprechen...“. In ihren Antworten haben die ProbandInnen hauptsächlich *Unterrichtssituationen* angesprochen, was wahrscheinlich teilweise aufgrund der Erläuterungen der Interviewenden gelenkt wurde. T1 und T3 haben auch ihre Meinung zum Code-Mixing/-Meshing außerhalb des Unterrichts geäußert, aber da T2 dies nicht angesprochen hat, bezieht sich die Kategorie 11 (Tabelle 10) zum Thema Code-Mixing lediglich auf die Aussagen zum *Code-Mixing im Unterricht* und nicht zum Code-Mixing außerhalb des Unterrichts.

Da es bei T1, die als Erste interviewt wurde, Unklarheit über die Bedeutung der Frage 9, „Wenn du allein bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf die sprachliche Bildung der SuS mit Migrationshintergrund treffen dürftest, welche Änderungen würdest du einführen?“ gab, hat die Interviewende diese Frage folglich in allen drei Interviews mit Beispielthemen ergänzt. Diese Ergänzungen könnten die Themen, jedoch nicht die Meinungen, in den

---

Übersetzung des Ausdrucks *Teacher* betrachtet wird. Das generische Femininum schließt die Geschlechter aller drei Lehrkräfte ein. Ansonsten werden die Bezeichnungen für die ProbandInnen jedoch wie Eigennamen behandelt, weshalb die Bezeichnungen T1, T2 und T3 ohne grammatische Artikel verwendet werden.

<sup>34</sup> Bei der Formulierung dieser Leitfadenfrage ist es zu einer zweifachen terminologischen Verwechslung gekommen. Eigentlich war geplant gewesen, den weiter verbreiteten Begriff *Code-Switching* für dieses Item zu verwenden. Im Kontext dieser Untersuchung wird *Code-Mixing* wie in Kapitel 2.2 (S. 9) als das „Wechsel[n] zwischen [oder Mischen von] Sprachen, sprachlichen Varianten und Registern in einer Interaktionssituation“ (vgl. Androutsopoulos 2018: 195–196; Gardner-Chloros 2009) verstanden. Zusätzlich zu *Code-Mixing* wurde in der Interviewsituation bei allen Lehrkräften (ungeplant) der Begriff *Code-Meshing* in die Frage hinzugefügt. Wie im betreffenden Paragraf deutlich wird, spielte diese Verwechslung keine signifikante Rolle, weil der Begriff ohnehin anhand von Beispielen konkretisiert wurde. Die ProbandInnen haben ihre Antworten größtenteils auf diesen Beispielen aufgebaut.

Gesprächsbeiträgen der ProbandInnen beeinflusst haben. Hauptsächlich wurden allgemeine Themenbereiche angegeben, wie „[...] beginnend mit der **Gestaltung**, also zum Beispiel **wie der vorbereitender Unterricht funktioniert**. Findest du, dass es irgendwelche **praktische Arrangements** gibt, die im **System** geändert werden sollten und gibt es etwas, das du dir zum Beispiel **vom Bildungsministerium wünschen würdest?**“ (Interviewerin mit T2). Zusätzlich wurde bei T1 und T3 auf eine von ihnen während des Interviews bereits erwähnte wichtige Ressource zurückgegriffen, wie „Findest du, dass da etwas geändert werden sollte oder auch im System, wie es jetzt ist, also dass ihr **zum Beispiel jetzt einen [eigensprachlichen]**<sup>35</sup> **Instrukteur da [in der VUSM-Klasse] habt.**“ (Interviewerin mit T1). Keinesfalls wurden also die Meinungen der ProbandInnen durch diese Ergänzungen gesteuert, sondern deren Absicht war ausschließlich die zusätzliche Klärung der Frage.

#### 6.4.3 Auswertung nach Meuser & Nagel (1991)

Als Nächstes im Forschungsplan stand die Auswertung der Daten mittels des Kodierverfahrens von Meuser & Nagel (1991), das, wie am Ende des Kapitels 6.2 festgehalten wurde, an die Forschungsziele angepasst wurde. Bogner et al. (2014: 80) befinden das Transkribieren des gesamten Interviews als nicht notwendig, lediglich relevante Passagen könnten extrahiert werden. Für diese Untersuchung wurden jedoch die Interviews mit den drei ProbandInnen mittels MAXQDA, einer Software zur qualitativen Datenanalyse, vollständig transkribiert. Durch eine von der Forscherin selektierte Auswahl von Textstellen wäre von einem stärkeren Einfluss von subjektiv bedingten Präsuppositionen auszugehen. Auch die prosodischen Kommunikationsmittel wie Pausen, Ein- und Ausatmungen sowie Intonation wurden detailliert eingetragen<sup>36</sup>. Die Entscheidung für die Notierung dieser Merkmale wurde aus zwei Gründen getroffen, erstens wegen der anschließenden Übersetzung der Transkripte, sowie zweitens wegen der diskursanalytischen Komponente der darauffolgenden sprachideologischen Reflexionen, für deren Zwecke ein Grobtranskript als möglicherweise unzureichend erachtet wurde. Als Modell für die Notierungsweise wurden die Konventionen des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT)* (Selting et al. 2009) verwendet.

---

<sup>35</sup> Mit *eigensprachlichen InstrukteurInnen* werden Personen gemeint, die eine oder mehrere Sprachen der SuS sprechen und diese im Unterricht sowie bei anderen schulischen Fragen unterstützen.

<sup>36</sup> Pausen wurden ab einer Länge von 0,5 Sekunden notiert, da kurzes Stocken im Redefluss als unbedeutend für die Analyse betrachtet wurde. Ein- und Ausatmungen wiederum wurden nur dort markiert, wo sie als möglicherweise bedeutungstragend gesehen wurden. Bezüglich der Intonation wurden Veränderungen in der Tonhöhe und Lautstärke sowie auffällige Akzentuierungen markiert. (vgl. Selting et al. 2009)

Zusätzlich wurde die Kodierungsfunktion der MAXQDA-Software zur prosodischen Markierung von Äußerungen zum Einsatz gebracht.

Um den in einer qualitativen Analyse unergiebig interpretativen Vorgriff zu reduzieren, wurde auf die Phase des *Paraphrasierens* (Meuser & Nagel 1991) verzichtet (vgl. Bogner et al. 2014: 80). Da die Interviews auf Finnisch geführt wurden, mussten deutsche Übersetzungen angefertigt werden, was ein weiteres Argument für das Weglassen dieser Phase darlegt. Finnisch und Deutsch stammen aus verschiedenen Sprachfamilien und sind daher auf grammatikalischer, semantischer und pragmatischer Ebene unterschiedlich aufgebaut. Dementsprechend bedarf es bereits bei dem Vorgang des Übersetzens einer erheblichen Interpretation. Die Anzahl der interpretativen Schritte sollte minimiert werden, so dass der Abstand zwischen den aufbereiteten Daten und den Originalaussagen der ProbandInnen möglichst klein bleiben würde. Die finnischen Transkripte wurden von der Forschenden ins Deutsche übersetzt, wobei ein detailliertes Übersetzungsprotokoll erstellt wurde, um die Logik hinter den translatorischen Entscheidungen zu dokumentieren.

Als nächstes im Plan stand die Kodierung der Einzelinterviews. Gemäß dem Kodierverfahren und dem induktiven Ansatz von Meuser & Nagel (1991: 458) wurde die Sequenzialität gebrochen und die Codes bzw. Kategorien wurden nach Themen gebildet. Bei der Bildung der Kategorien wurde darauf geachtet, dem Originaltext nahe zu bleiben, um voreilige Interpretationen zu vermeiden. Außerdem fand eine Klassifizierung der Codes in Haupt- und Subkategorien statt. Trotz der Bemühungen, den Einfluss des Vorwissens der Forschenden auf die Kategorienbildung durch die induktive Kodierweise zu minimieren, bleibt er zweifellos bestehen. Diese Tatsache wird auch von Meuser & Nagel (1991: 464) berücksichtigt:

„Es bedeutete eine Idealisierung des tatsächlichen Auswertungsprozesses, wollte man behaupten, soziologische Kategorien kämen erst am Ende der Interpretation ins Spiel. Meistens erwägt man bereits in früheren Phasen Möglichkeiten der Theoriebildung, und es wäre falsch, diese zu ignorieren. Sie würden sich ansonsten unkontrolliert geltend machen.“ (Meuser & Nagel 1991: 464)

Der Einfluss einer gewissen deduktiven Prägung auf die Analyse kann daher nicht verleugnet werden. Zwecks besserer Übersichtlichkeit wurden die Kategorien nummeriert und mithilfe von Tabellen strukturiert.

Nach der Analyse der Einzelinterviews wurde der thematische Vergleich zwischen den drei Texten durchgeführt. Um ein strukturiertes Vorgehen zu ermöglichen, wurden bei diesem

Prozess zunächst Parallelen innerhalb des jeweiligen Themenblocks des Interviewleitfadens identifiziert. Darauffolgend wurde die Suche nach den Schnittstellen zwischen den Kategorien auf die übrigen Rubriken ausgedehnt, wobei auch die Hierarchie der Haupt- und Subkategorien der Einzelinterviewanalyse aufgelöst wurde, indem die Kodes der zwei unterschiedlichen Ebenen quer miteinander verglichen wurden. Damit wurde die Sequenzialität also erneut und diesmal umfassender gebrochen. Insgesamt wurden 23 themenverwandte Kategorien erschlossen.

In der vorliegenden Studie werden jedoch nicht nur vergleichbare Themen zwischen den Aussagen der ProbandInnen betrachtet. Genauer werden die *gemeinsamen Einstellungen* der ProbandInnen, also ihre ähnlichen Überzeugungen oder Empfindungen zu einem Thema in den Blick genommen. Das Mittel zur Bestimmung dieser Gemeinsamkeiten zwischen den Einstellungen der ProbandInnen sind die *Komponentenaspekte des Drei-Komponenten-Modells* (Smith 1947); in der Analyse wurden die von den ProbandInnen geteilten *Realisierungen* der Aspekte der Komponenten *affektiv*, *kognitiv* und *konativ/volitiv* identifiziert. Besonderes Augenmerk wurde auf die Einstellungsaspekte *Informationskontext*, *Richtung*, *Aussagen über Verhalten und Handlungsintentionen* (Smith 1947) und *Soll-Zustand* (Hermanns 2002) gelegt, aber auch *Zeitperspektive* und *Intensität* wurden miteinbezogen (siehe Kapitel 4.1). *Konkrete (mehrsprachigkeitsdidaktische) Handlungen* (Breckler 1984) hingegen konnten nicht berücksichtigt werden, da lediglich Interviews geführt wurden. Ähnlichkeiten wurden nicht nur zwischen offensichtlich geteilten Meinungen festgestellt, sondern auch scheinbar unterschiedliche Positionen wurden gründlich überprüft, um latente gemeinsame Kriterien zu finden. Dieser methodische Schritt führte zu einer Reduzierung der Kategorien auf 15.

Durch den nächsten Schritt der Auswertungsmethode, nämlich die *soziologische Konzeptualisierung*, wurde den Ergebnissen des thematischen Vergleichs eine neue Bedeutung gegeben. Im Kontext der vorliegenden Arbeit handelt es sich präziser um die *soziolinguistisch-pädagogische* Konzeptualisierung, jedoch wird hier der gängige, kürzere Begriff von Meuser & Nagel (1991) bevorzugt. Dieser Analyseschritt erfolgte durch die Übertragung der textnahen Kodes in konzeptuelle Kategorien, womit „von der Ebene der Selbstbeschreibung der Experten auf die Ebene der Fremdbeschreibung“ (Bogner et al. 2014: 79) übergegangen wird. Die Kategorienüberschriften wurden auch nach weiteren gemeinsamen bedeutungstragenden Merkmalen präzisiert, falls solche unter den Aussagen einer Kategorie erkannt wurden. Zu

solchen Merkmalen gehörten beispielsweise die zugrundeliegenden Gründe der ProbandInnen für den Einsatz von mehrsprachigkeitspädagogischen Unterrichtsansätzen. Die abschließende Phase des Analyseverfahrens, die theoretische Generalisierung, dient dazu, die Analyseergebnisse einer weiteren Interpretation zu ziehen. Diese wird erst im Rahmen der Diskussion (8) zusammen mit den diskursanalytischen Reflexionen unternommen, weshalb der Vorgang dieser beiden letzten Schritte am Anfang des Kapitels 8 beschrieben wird.

In diesem Kapitel wurde das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit diskutiert. Zu Beginn wurde verdeutlicht, dass ein empirisch-qualitativer Zugang am besten geeignet ist, um das vorliegende Forschungsinteresse anzugehen (vgl. Bogner et al. 2014; Gruber & Menz 2001; Hopf 2016). Danach erfolgte die Erläuterung der theoretischen Grundlagen des Leitfadeninterviews (vgl. u. a. Gläser & Laudel 2010; Ullrich 1999). Anschließend wurde spezifiziert, dass das Leitfadeninterview dieser Arbeit größtenteils den Prinzipien des theoriegenerierenden ExpertInneninterviews (Bogner et al. 2014) folgt, das ein adäquates Verfahren für die Erhebung vom Deutungswissen von ExpertInnen ist. Als Nächstes wurde die Auswertungsmethode, das Kodierverfahren nach Meuser & Nagel (1991) vorgestellt, sowie die kritische Diskursanalyse nach van Dijk (2015), die als Perspektive für die diskursanalytischen Reflexionen im Diskussionskapitel dient. Zum Schluss wurde eine ausführliche Schilderung des methodischen Vorgehens der Studie dargelegt. Ein wichtiger Punkt, der dabei erläutert wurde, ist die Bestimmung der *gemeinsamen Einstellungen* der ProbandInnen in der vorliegenden Untersuchung, die auf den ähnlichen *Realisierungen von Einstellungsaspekten* (vgl. Smith 1947) basieren. Im nächsten Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die auf der Analyse der Einstellungen mittels des Kodierverfahrens basieren.

## 7 Einstellungen von Lehrkräften gegenüber schulischer Mehrsprachigkeit mit Schwerpunkt auf allochthone Minderheiten

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des thematischen Vergleichs inklusive der Analysephase der soziologischen Konzeptualisierung präsentiert. Es werden also die in den Daten identifizierten *gemeinsamen Realisierungen der Einstellungsaspekte* (vgl. Smith 1947) bzw. die *geteilten Einstellungen* der ProbandInnen vorgestellt. Die thematische Einteilung der Resultate lässt sich strukturell ähnlich eingrenzen wie die allgemeinen Themengebiete der Rubriken des Interviewleitfadens, jedoch wurden die Überschriften der im Interesse stehenden Themenbereiche durch die Analyse einen Schritt weiter definiert; es werden die *grundlegenden Überzeugungen über Mehrsprachigkeit* (7.1), die *Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund* (7.2), der *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer* (7.3) und die *Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund* (7.4) besprochen.

Um einen Einblick in den textnahen Analysevorgang anzubieten, werden die Inhalte mancher zentralen Kategorien in einer Tabellenform illustriert. Die Titel dieser Tabellen sind die der Kategorien, die durch den thematischen Vergleich entstanden sind. Die Bezeichnungen der aus diesen textnahen Kodes entwickelten soziologisch konzeptualisierten Kategorien wiederum werden nach jeder Tabelle bzw. am Anfang des jeweiligen Paragraphs im **Fettdruck** eingeführt. Falls weitere Merkmale festgestellt wurden, wie Gründe oder Motive bezüglich eines bestimmten Einstellungsaspekts, werden diese anschließend in *Kursivschrift* hinzugefügt.

Zusätzlich werden auch Unterschiede innerhalb der Kategorien besprochen. Charmaz (2014: 198) schreibt, dass eine Studie, die auf der Methodologie der Grounded Theory basiert, danach fragen sollte, ob die Daten “negative Fälle” aufweisen; diese sind Themen, Individuen oder Situationen, welche den Hauptmustern der Analyse widersprechen. Zum Schluss des Kapitels werden die entstandenen Kategorien in einer Tabelle zusammengefasst.

### 7.1 Grundlegende Überzeugungen über Mehrsprachigkeit

Die Hauptfrage der ersten Themenrubrik des Interviews lautete „Wie würdest du Mehrsprachigkeit definieren?“ (Item 1), die mit der Erkundigung nach den Sprachrepertoires der Lehrkräfte (Item 2) und ihrer SuS (Item 3) ergänzt wurde. Dieser Themenbereich generierte Antworten, die in erster Linie den Einstellungsaspekt *Informationskontext*, also die *Struktur der Überzeugungen* (siehe Kapitel 4.1), betreffen. Der erste unübersehbare Unterschied

zwischen den Einzeltexten in Bezug auf die grundlegenden Überzeugungen über Mehrsprachigkeit ist der Differenzierungsgrad der Einstellungsaspekte. Es zeigt sich eine ähnliche Tendenz zwischen T1 und T2, während T3 eine deutlich breitere Palette von Perspektiven aufführt, welche die verschiedenen Ebenen des Sozialen, also die Mikro-, Makro- und Mesoperspektive, einbeziehen. Dennoch kommt sie letztendlich zu demselben Schluss als ihre KollegInnen, nämlich, dass essenziell mehr als eine Sprache involviert sein sollte, was die Tabelle 2 erfasst:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                                                    |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 1.1. Eine mehrsprachige Person a. kann mehr als eine Sprache von außerhalb der Schule                                                                                   |
| T2 | 1.1. Es werden mehrere Sprachen verwendet a. Allgemein b. Beispiel Unterricht<br>1.2. Eine mehrsprachige Person ist jemand, der... a. mehrere Sprachen/Dialekte spricht |
| T3 | 1.1 In Kürze: Man hört auch was anderes als Finnisch<br>1.2 Ich spreche...<br>1.3. Die Sprachen der SuS                                                                 |

*Tabelle 2: Mehr als eine Sprache / Mehrere Sprachen (K1<sup>37</sup>)*

Konzeptuell kann diese Realisierung des Einstellungsaspekts bezüglich des Informationskontexts als **Mehrsprachigkeit als Koexistenz von benannten Sprachen (K1)** bezeichnet werden. T1 spezifiziert, dass eine mehrsprachige Person „mehr als eine Sprache von außerhalb der Schule kann“. Die initiale Definition von T2 lautet: „Es werden mehrere Sprachen verwendet“, wobei sie als Beispiel den Kontext des Unterrichts anführt. Eine mehrsprachige Person wiederum sei jemand, sowie viele ihrer SuS, die „mehrere afrikanische Dialekte“<sup>38</sup> spreche. Wenngleich T3 eine Aussage wie „Wir sind ziemlich mehrsprachig, obwohl wir einsprachig wären“ trifft, fasst sie am Ende ihres Beitrags ihren Standpunkt zusammen mit der Aussage: „In Kürze, ist es meiner Meinung nach, dass man auch was anderes hört als Finnisch“.

Bei den Items bezüglich der Sprachrepertoires der Lehrkräfte und ihrer SuS ist das grundlegende Antwortmuster ähnlich ausgefallen, wobei alle ProbandInnen benannte Sprachen oder mit einer Ausnahme bezüglich der SuS Länder aufgelistet haben. Tabelle 3 illustriert die

<sup>37</sup> *Kategorie 1.* Die Nummer der Kategorien stehen nach den Tabellenüberschriften.

<sup>38</sup> Es ist möglich, dass die Lehrkraft sich mit dem Ausdruck „afrikanische Dialekte“ eigentlich auf sprachliche Formen bezieht, die offiziell als eigenständige Sprachen anerkannt sind. Es ist der Interviewenden jedoch nicht ad hoc eingefallen, nach einer Präzisierung dieses Ausdrucks zu fragen und leider ist es im Nachhinein unmöglich, ohne Vorbehalte zu beurteilen, was die Lehrkraft mit diesem Ausdruck gemeint hat. Daher wird während der Analyse nicht tiefer auf diesen Aspekt eingegangen.

Angaben der Lehrkräfte, wobei das Wort „ICH“ für das eigene Sprachrepertoire und „SUS“ für das der SuS steht:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie) |                                                                                                                                                           |
|----|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | ICH                                  | 1.5. Eigenes Sprachrepertoire a. Auflistung von Sprachen und Kompetenzniveaus                                                                             |
|    | SUS                                  | 1.6. Sprachrepertoire der SchülerInnen b. Auflistung von Sprachen                                                                                         |
| T2 | ICH                                  | 1.4. Eigenes Sprachrepertoire a. Auflistung von Sprachen und Kompetenzniveaus<br>1.2. Mehrsprachige Person ist jemand, der... a. mehrere Sprachen spricht |
|    | SUS                                  | 1.5. Sprachrepertoire der SchülerInnen a. Auflistung von Ländern                                                                                          |
| T3 | ICH                                  | 1.1. Ausgangspunkt: Bei mir in der Arbeit – Ich spreche...<br>1.13. Auflistung der Sprachkenntnisse (Sprachen und Kompetenzniveaus)                       |
|    | SUS                                  | 1.14. Sprachrepertoire der SchülerInnen a. Auflistung von Sprachen und Varianten                                                                          |

***Tabelle 3: Sprachrepertoire: Auflistung von Sprachen (oder Ländern) (K2)***

Auch wenn das Beschreibungsmuster der InterviewpartnerInnen sich mit einer Vorstellung vom **Sprachrepertoire als Koexistenz von benannten Sprachen** (K2) in Verbindung setzen lässt, enthüllt eine nähere Betrachtung der Aussagen in den Subkategorien Variation in dem, wie die Lehrkräfte über die Sprachenvielfalt der SuS sprechen. T1 verzeichnet ausschließlich benannte Sprachen, während T2 hauptsächlich Länder auflistet, wobei sie beide offenbar nur die Erstsprachen der SuS in Betracht ziehen. Die Bezugnahme auf die Weltkarte hilft auch T3 dabei, ihren Gedankengang zu strukturieren, indem sie bei der Aufführung der Sprachen ihrer SuS Kontinent nach Kontinent vorangeht. Obwohl auch T3 dasselbe Antwortmuster wie ihre KollegInnen anwendet, geht sie zumindest teilweise über die Einzelsprachen hinaus und bringt differenzierte Aspekte der Sprachrepertoires der SuS auf, wobei sie z. B. verschiedene Varianten von plurizentrischen Sprachen, starke Zweitsprachenkenntnisse und frühe bilinguale Verhältnisse berücksichtigt.

T2 und T3 haben das Kompetenzniveau in Verbindung mit der individuellen Mehrsprachigkeit aus eigenem Antrieb zur Sprache gebracht. T1 wiederum wurde die Frage ohne ihren eigenen Impuls gestellt. Die ähnliche Realisierung des Einstellungsaspekts zu diesem Thema unter den ProbandInnen ist folgende: um eine Person als mehrsprachig zu betrachten, soll sie in mindestens zwei Sprachen im Alltag zurechtkommen. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Kategorie 3:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                                                |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 1.3. Kompetenzanforderungen für Mehrsprachige a. kein muttersprachliches Niveau (nicht jeder hat eine Muttersprache) b. kann im Alltag in der Sprache kommunizieren |
| T2 | 1.3. Keine hohen Kompetenzanforderungen a. Im Alltag klarkommen b. Gestik verwenden c. Es braucht kein Zeugnis geben                                                |

|           |                                                                                                                                   |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>T3</b> | 1.5. Man hat Repertoire a. Sprachen so sprechen, dass man nicht als Sklave verkauft wird b. wo kommt man mit den Sprachen zurecht |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

***Tabelle 4: Im Alltag zurechtkommen (K3)***

Während alle InterviewpartnerInnen zu dieser **funktionalen Definition der mehrsprachigen Kompetenz (K3)** tendieren, zeigt ein tieferer Einblick in die Angaben wieder einige Unterschiede darin, wie sie das Thema angehen. T1 veranschaulicht ihre Position anhand einer Anekdote über einen Schüler, der laut ihr „eigentlich keine Muttersprache [hatte]“, weil er „in keiner Sprache besonders gut [war]“. Weil sie diesen Schüler jedoch „definitiv“ als mehrsprachig sehe, erachte sie die Fähigkeit zur Alltagskommunikation als den entscheidenden Faktor. T2 sei das Niveau der von einem Mehrsprachigen beherrschten Sprachen „ziemlich egal“, wobei „vielleicht“ das Zurechtkommen im Alltag zu erwarten sei. Die Auffassung von T3 lässt etwas mehr Interpretationsraum, aber enthält schließlich denselben Schlüsselaspekt wie die Aussagen ihrer KollegInnen; scherzhaft habe sie gelegentlich gesagt, dass der Maßstab der Sprachkompetenz darin besteht, eine (zweite) Sprache so zu beherrschen, „dass man nicht als Sklave verkauft wird“. Zusammenfassend folgert sie daraus, dass Mehrsprachigkeit vielleicht dadurch zu definieren sei, dass man Repertoire hat, was sie wiederum damit in Verbindung setzt, in wie vielen Regionen der Welt man sprachlich zurechtkommt.

## **7.2 Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund**

Die Schlüsselfrage im Rahmen der Leitfadenrubrik „Allgemein“ war „Welchen Einfluss hat Mehrsprachigkeit auf den Bildungs- und Berufsweg eines Schülers mit Migrationshintergrund?“ (Item 4). Bei dieser Frage hat die Interviewende im Gespräch mit T1 vergessen, das Wort „Berufsweg“ zu erwähnen, was zweifellos die Antwort der Gewährperson beeinflusst hat. Jedoch hat auch T1 aus eigener Initiative ihre Ansicht zu den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit auf „das sonstige Leben“ der SuS außerhalb der Schule angesprochen. In diesem Themenbereich basieren die Kategorien überwiegend auf den kognitiven und affektiven Einstellungsaspekten *Informationskontext* und *Richtung*, aber auch der Faktor *Zeitperspektive* beeinflusst die Struktur der vorzustellenden Einstellungen. Das Item 6, „Hat deine Einstellung zur Mehrsprachigkeit sich durch deine Rolle als VUSM-Lehrkraft geändert?“ wurde von jeder Gewährperson bejaht. Ansonsten hat die Frage keine einheitlichen Parallelen zwischen den Aussagen generiert, infolgedessen keine Kategorien bezüglich dieser Frage präsentiert werden.

In dieser Themenrubrik zeigt sich bei T1 eine deutlich höhere Anzahl differenzierbarer Realisierungen der Einstellungsaspekte im Vergleich zu T2 und T3, zwischen denen die Unterschiede gering sind. Die durchschnittlich am meisten ausgeprägte, gemeinsame Realisierung in dieser Rubrik ist die Thematisierung der Mehrsprachigkeit als eine Herausforderung in der Schule, wobei wieder klare Unterschiede in der Argumentation der Lehrkräfte zu beobachten sind. Die untenstehende Tabelle gibt einen Einblick in die Kernpunkte ihrer Beiträge:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                                                                                                                      |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 2.2. Eine große Herausforderung und Anstrengung für den Schüler, weil...<br>a. man in der zweiten Sprache lernen muss    b. Freundschaften zu schließen schwierig ist                                                                     |
| T2 | 2.3. Befreiung vom Schwedischen, genug mit Finnisch<br>2.4. Die SuS sprechen Englisch statt Finnisch                                                                                                                                      |
| T3 | 2.1. Mehrsprachigkeit wirkt bremsend auf den schulischen Werdegang<br>a. weil viele Fertigkeiten gleichzeitig gelernt werden müssen    b. Kulturschock und sich selbst neu erfinden    c. finnische Lehrperson eifrig, Probleme zu finden |

***Tabelle 5: Mehrsprachigkeit ist eine Herausforderung in der Schule (K4)***

Bei dieser Kategorie handelt es sich um die **benachteiligende Wirkung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit auf den schulischen Werdegang der SuS (K4)**. Die Argumente der InterviewpartnerInnen für diese Position variieren zwar, doch es gibt einen gemeinsamen Teilaspekt, der eine Verbindung zwischen den Angaben schafft: die *Abhängigkeit der Nachteile von der mangelnden Kompetenz in der finnischen Sprache*. Obwohl auch andere Gründe genannt werden, ist dieser Faktor der einzige, der sich unter den Aussagen aller drei Lehrkräfte finden lässt. T1 bedauert, dass das Lernen in „einer anderen Sprache als die eigene Muttersprache“ eine große Anstrengung in der Kindheit darstellt. Zudem erschweren die begrenzten Sprachkenntnisse das Knüpfen von Freundschaften mit finnischsprachigen SuS. T3 wiederum stützt sich unter anderen auf das Argument, dass viele Fertigkeiten, u. a. das Lernen selbst, die Fremdsprache Finnisch, die kulturellen Unterschiede usw., gleichzeitig gelernt werden müssen. Bezüglich des Items 4 assoziiert T2 Mehrsprachigkeit vorrangig mit den bereits beim Eintritt in die VUSM-Klasse mehrere Sprachen beherrschenden SuS der VUSM-Klasse. Diese Annahme zeigt sich darin, dass sie die Neigung ihrer SuS, statt Finnisch Englisch im Unterricht zu sprechen als den Hauptnachteil der Mehrsprachigkeit angibt. Außerdem wird ihre Perspektive über die (Nicht-)Mehrsprachigkeit der SuS in der folgenden Interviewpassage deutlich:

„Ich denke schon, dass es von Vorteil ist, wenn man **neben seiner eigenen Muttersprache noch andere Sprachen** spricht. [...] Aber nach meiner Erfahrung ist es gut, dass man andere Sprachen kennt, denn das erleichtert schon **das Erlernen der finnischen Sprache** ((0,5s)) ((schmatzt)) ((0,5)) **Also, wenn man zum Beispiel nur die arabische Sprache hat, ((0,5s)) ist es ein BISSchen<sup>39</sup>, vielleicht ein bisschen schwierig dann.**“ (T2: 122–123, 126–129)

Es stellt sich damit heraus, dass auch T2 die Herausforderungen vieler SuS mit Migrationshintergrund mit der Erwartung verbindet, die finnische Sprache zu erlernen.

Neben den negativen Auswirkungen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit erkennen die ProbandInnen auch ihre Vorteile an. Tabelle 6 bietet eine Übersicht über die Angaben der Lehrkräfte:

| <b>T</b>  | <b>Kategorien (Haupt- und Subkategorie)</b>                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>T1</b> | 1.2. Mehrsprachigkeit ist eine Stärke<br>2.3. Im sonstigen Leben eine Stärke a. unterschiedliche Kulturen zu kennen erweitert den Horizont b. beherrscht viele Sprachen c. etwas, was nicht alle haben                                                                          |
| <b>T2</b> | 2.1. Mehrsprachigkeit ist von Vorteil a. Allgemein b. Englisch ist ein Vorteil c. mehrere Sprachen gelernt zu haben erleichtert das Erlernen des Finnischen                                                                                                                     |
| <b>T3</b> | 1.8. Mehrsprachigkeit zeigt sich als Stärke bei manchen Fächern<br>1.15. Mehrsprachigkeit - Sprachliche und kulturelle Bewusstheit – Stärke, b. kulturelles Wissen steht zur Verfügung<br>2.5. Später, nach der Grundschule, wird Mehrsprachigkeit eine Stärke: Sprachkompetenz |

***Tabelle 6: Mehrsprachigkeit ist eine Stärke / ein Vorteil (K5)***

Die ProbandInnen sind sich einig, dass die **Kompetenz in mehreren Sprachen als eine Stärke bzw. ein Vorteil (K5)** anzusehen ist. Die Subperspektiven innerhalb dieser Realisierung der Einstellungsaspekte Informationskontext und Richtung sind vielschichtig, aber bei jeder Lehrkraft findet man Aussagen, die sich auf die *Aneignung der Mehrheitssprache beziehen*. Bei T1 wiederholt sich die eher abstrakte Aussage über Mehrsprachigkeit als Stärke „an sich“; „wenn die Sprachkenntnisse auch in der finnischen Sprache erworben sind“, sei sie ausschließlich eine Stärke. Laut T2 erleichtert die bereits vorhandene Kompetenz in mehr als einer Sprache den Finnischerwerb. Die Aussagen von T3 erstrecken sich über den schulischen Kontext hinaus; sie gibt Beispiele dafür, welche Vorteile viele MigrantInnensprachen für die Schule und den aktuellen Arbeitsmarkt mit sich bringen. Außerdem erwähnt T3 die positive Auswirkung der guten Englischkenntnisse vieler SuS der VUSM-Klasse für das Studium. Eine

<sup>39</sup> Die Großbuchstaben in manchen Zitaten markieren eine auffällige Akzentuierung einer Silbe. In der Äußerung von T2 lag der Akzent auf der ersten Silbe des zweisilbigen Wortes „vähän“ (bisschen), weshalb die Markierung auch in der Übersetzung auf die erste Silbe des Wortes gesetzt wurde.

Anekdote, in der sie von ihren Ratschlag für einen Schüler erzählt, deutet jedoch auf eine ähnliche Ansicht hin, wie T1 sie geäußert hat:

„Also jetzt sind es **die Anstrengungen**, die Grundschulbildung zu erledigen **plus dann noch die Sprachkompetenz zu erwerben, aber wenn du fünfundzwanzig bist**, ähm, **hast du weiterhin die Kompetenz in der Muttersprache**, also hast du eine Milliarde Menschen, die ähm, dieselbe Sprache sprechen wie du. Und, und, und hier sind wir nur die fünf, ((lacht kurz)) bald se-se-sechs Millionen.“ (T3: 373–377)

Der Erwerb der Sprachkompetenz in der finnischen Sprache spielt also eine wichtige Rolle beim Überwinden dieser „Anstrengungen“. Mehrsprachigkeit wird sozusagen erst dann ein wahrer Vorteil, wenn der Schüler auch Finnisch beherrscht.

### 7.3 Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

Als Nächstes erfolgt die Analyse der Kategorien, die hauptsächlich auf den Fragen der Rubrik Pädagogik/Didaktik aufbauen oder primär zu diesem Themenbereich passen. Es wurden die Fragen „Wie berücksichtigst du die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen in deinem Unterricht?“ (Item 6), „Was hältst du vom Code-Mixing oder von anderen mehrsprachigen Kommunikationsstrategien?“ (Item 7) und „Wie empfindest du den Einsatz von mehrsprachigen Konzepten im Unterricht?“ (Item 8) an die ProbandInnen gestellt. Wegen des Zeitdrucks wurde das Item 8 mit T3 übersprungen. Die signifikantesten Einstellungsaspekte dieser Rubrik sind die verhaltensbezogenen/konativen *Aussagen über Verhalten und Handlungsintentionen* und der kognitive *Informationskontext*. Zusätzlich kommen die affektiven Aspekte der *Richtung* und *Intensität* zum Ausdruck, die vor allem in Bezug auf die K11 (Tabelle 10) von Bedeutung sind.

Alle drei ProbandInnen lieferten Input dazu, auf welche Art und Weise sie die Mehrsprachigkeit ihrer SuS in der Unterrichtspraxis berücksichtigen. Einen Schnittpunkt zwischen den Beiträgen formen die Aussagen über das Erlernen der Herkunftssprachen im Klassenzimmer, die in der Tabelle 7 zusammengefasst sind:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                           |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 3.6. Sprachenbaum<br>3.7. Ich versuche Sachen in den Sprachen der SuS zu sagen und zu lernen<br>3.8. Sprachvergleich     b. lustig für die SuS |

|           |                                                                                                                                                                                            |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>T2</b> | 3.1. Ich berücksichtige die Mehrsprachigkeit im Unterricht, indem... c. können sie einige Wörter beibringen. Wir versuchen sie dann gemeinsam mit der Gruppe zu lernen.                    |
| <b>T3</b> | 1.2. Ich benutze/übe die Sprachen der SuS a. wechselseitiges Üben<br>3.7. Verbindung mit den SuS auf der individuellen Ebene aufbauen a. Verbindung und gemeinsamer Spaß, um voranzukommen |

***Tabelle 7: Die „Sprachen der SuS“ bzw. die „Muttersprachen lernen (K6)***

Während sich die Herangehensweisen der ProbandInnen voneinander differenzieren, schließen sie alle die Chance für die SuS ein, auch den Lehrkräften ihre Sprache beizubringen, was auf das **Bottom-Up-Erlernen der Herkunftssprachen in der Unterrichtspraxis (K6)** verweist. Da die Motive der Lehrkräfte für das eigene Erlernen der Herkunftssprachen die Ermutigung, Motivation und Entspannung der SuS umfassen, kann dieser Einstellungsaspekt mit dem *Zweck der Förderung der Lernbereitschaft durch Auflockerung* in Zusammenhang gesetzt werden. T1 erzählt, dass sie mit ihrer Klasse einen Sprachenbaum einsetzt, durch den die SuS finnisches Vokabular lernen und sie wiederum Wörter in ihren Sprachen. Sie versuche auch Ausdrücke in den verschiedenen Sprachen auszusprechen und zum Beispiel Wörter in kyrillischen Buchstaben laut zu lesen, was die SuS „extrem witzig“ finden, weil sie es nicht könne. Ihrer Meinung nach sei es wesentlich für die Rolle der Lehrperson einer VUSM-Klasse, die SuS durch eigenes Beispiel dazu zu ermutigen, die Zweit-/Fremdsprache zu sprechen. Entsprechend erläutert T3, wie sie „einen Kanal offen“ halten wolle, die u. a. dadurch fortbestehe, dass man als Lehrperson auch die Sprache des Schülers übt und damit dem Schüler zeigt, dass das Sprachenlernen wechselseitig ist. Im Unterricht von T2 erhalten die SuS gelegentlich die Möglichkeit, der ganzen Klasse inklusive der Lehrkraft mittels Präsentationen Wörter aus ihren Muttersprachen beizubringen. Der Zweck dieser Praxis sei vor allem die Entspannung und Unterhaltung der SuS, also “etwas, was man FREItags ein bisschen machen kann”.

Darüber hinaus haben die Lehrkräfte über unterschiedliche Methoden berichtet, **das Sprachrepertoire der SuS im Unterricht einzusetzen (K7)**, was sie hauptsächlich *als Hilfsmittel für das Lernen der Sachverhalte* betrachten. Im Unterricht von T1 geschehe dies entweder anhand von Übersetzungsapps oder bevorzugt durch die Unterstützung eines eigensprachlichen Instruktors. T2 betont, dass „[d]ie HAUPTsache ist, dass [die SuS] den Sachverhalt lernen“; zu diesem Zweck dürfen die SuS Begriffe und Konzepte in ihren eigenen Sprachen auf Wikipedia nachschlagen und gelegentlich werden die muttersprachlichen Termini auch gemeinsam mit der Klasse behandelt. Außerdem werde im Unterricht von T2 *Englisch* als unterstützende Sprache verwendet. T3 schließt sich ihrem Kollegen an; die SuS mit guten Englischkenntnissen unterrichte sie oft auf Englisch, vor allem in

naturwissenschaftlichen Fächern, um ihnen einen „jump start [in die Schulfächer] zu geben“. Zusätzlich plädiert sie dafür, dass die Lehrkräfte den SuS mit Migrationshintergrund immer das Fremdwort anbieten sollten, „weil man dann immer mehr Schnittpunkte durch die eigene... der vielen Sprachen entdeckt“. Als Beispiel führt T3 den Terminus „immunologinen“ (dt. immunologisch), das neben des finnischstämmigen Begriffes „puolustusjärjestelmä“ (dt. Abwehrsystem) im Unterricht verwendet werden sollte. Viele SuS mit einer anderen Herkunftssprache als Finnisch würden die Bedeutung des Konzepts durch die Verwendung des Begriffes „immunologisch“ besser verstehen, oft auch besser als die finnischsprachigen SuS, weil das Wort möglicherweise Ähnlichkeiten mit einer von ihren gesprochenen Sprachen hat.

Alle ProbandInnen erwähnen mindestens einmal einen von ihnen eingesetzten didaktischen Ansatz, der als eine Form von Sprachreflexion angesehen werden kann, wobei T3 deutlich mehr Gewicht auf diesen Faktor legt als ihre KollegInnen. Tabelle 8 zeigt die für dieses Thema relevanten Äußerungen auf:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                                        |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 3.8. Sprachvergleich a. nichts Schlimmes daran b. lustig für die SuS                                                                                        |
| T2 | 3.10. Ziemlich wenig Sprachreflexion a. Ein bisschen im Russischen, weil ich es kann b. keine Zeit oder Ressourcen                                          |
| T3 | 3.1. Die finnische Sprache wird möglich gemacht a. durch Lehn- und Fremdwörter<br>4.13. Sich/den SuS der sprachlichen Vielschichtigkeit bewusst sein/machen |

**Tabelle 8: Sprachreflexion/Sprachwissen im Unterricht (K8)**

Im Rahmen der soziologischen Konzeptualisierung lässt sich die Realisierung dieses primär konativen Einstellungsaspekts als **Förderung der Sprachbewusstheit** (K8) bezeichnen. Obwohl T3 Sprachbewusstheit offensichtlich auch an sich als wichtiges Lernziel betrachtet, gibt es ein von allen ProbandInnen geteiltes Motiv für den Einsatz von sprachbewusstheitsfördernden Methoden: die Unterstützung des *Erwerbs der finnischen Sprache*. T3 betont wiederholt die Wichtigkeit dessen, dass man sich als Lehrkraft der sprachlichen Vielschichtigkeit bewusst ist und diese Bewusstheit auch den SuS vermittelt. Zu berücksichtigen seien zum Beispiel Unterschiede zwischen sprachlichen Registern sowie die Bedeutungsdifferenzen von Wörtern für verschiedene Personen und in unterschiedlichen Fächern. Zudem könne das Aufzeigen von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen den Zweitsprachenerwerb fördern, weil die finnische Sprache damit für die SuS leichter erscheine. Auf die Nachfrage über die Sprachreflexion verweist T1 auf den bereits erwähnten Sprachenbaum und auf ihre Versuche, die Sprachen ihrer SuS im Unterricht zu sprechen, die auch eine Art Sprachenvergleich seien. Wie schon in Bezug auf die K6 erwähnt, ziele die

zuletzt erwähnte Praxis von T1 insbesondere darauf ab, „dass auch die SchülerInnen mutig versuchen können, Finnisch zu sprechen“. Wie T3, führt T2 ebenfalls eine explizite Vorgehensweise ein; obgleich sie kaum Zeit oder Ressourcen für Sprachreflexion finde, erkläre sie z. B. gelegentlich den russischsprachigen SuS, welche grammatikalischen Ähnlichkeiten es zwischen dem Finnischen und dem Russischen gibt, was Vorteile beim Erlernen der finnischen Sprache bringe.

Die Beschränkung ihrer Sprachreflexion auf das Russische erklärt T2 dadurch, dass der grammatikalische Vergleich aufgrund ihrer guten Kompetenz in der russischen Sprache möglich sei. Diese Äußerung stellt eine Realisierung der Einstellungsaspekte bezüglich des Informationskontexts und der Aussagen über Verhalten dar, den jede Lehrperson zumindest beiläufig anspricht: **die kompetenzabhängigen Beschränkungen der Lehrkräfte bezüglich der Herkunftssprachen im Klassenzimmer (K9)**. T1 schlägt vor, den SuS die Möglichkeit zu geben, beispielsweise Mathematik in ihrer Muttersprache zu lernen. Die Voraussetzung dafür sei aber ein muttersprachlicher Instrukteur, denn, wie T1 mit einer rhetorischen Frage das Problem anspricht: „Wie soll ich das machen, wenn ich ihre Sprache nicht kenne?“. T3 bemühe sich demgegenüber darum, den „Widerspruchswortschatz“, wie sie es nennt, also die sogenannten „falschen Freunde“, in den Herkunftssprachen zu lernen, um als Amtsträger die Verwendung von Schimpfwörtern zu vermeiden; sie könne „ja nicht alle möglichen Sprachen sprechen, aber während des Jahres kommen sie dann immer und rufen schöne Diskussionen hervor“. Zudem betonen T3 sowie auch T1 wiederholt die Bedeutung eines eigensprachlichen Instruktors, der die erweiterte Nutzung der Herkunftssprachen ermögliche. Dies ist eine Andeutung der Lehrkräfte auf ihre Grenzen bezüglich des Einsatzes der Herkunftssprachen.

Der am meisten ausgeprägte themen- und fragenübergreifende Trend aller drei Interviews ist das häufige Auftreten von entweder expliziten oder latenten Aussagen, die sich mit dem Unterrichtsziel Finnischerwerb beschäftigen. Die Kategorie 10 basiert primär auf dem kognitiven Einstellungsaspekt Informationskontext, aber auch die affektive und die konative/volitive Komponente kommen zum Ausdruck. Tabelle 9 liefert einen Überblick über die Kategorie 10:

| T  | Kategorien (Haupt- und Subkategorie)                                                                                                                     |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| T1 | 1.5. Eigenes Sprachrepertoire: c. „Ihnen wird ja Finnisch gelehrt“<br>1.8. Gegenseitig verschiedene Sprachen sind eine Stärke beim Lernen des Finnischen |

|           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 3.3. Das Ziel ist, Finnisch zu lernen<br>3.10. Im Unterricht sollte man Finnisch sprechen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>T2</b> | 1.6. Die SuS waren motiviert, Finnisch zu lernen<br>2.1. Mehrsprachigkeit ist von Vorteil: c. mehrere Sprachen gelernt zu haben erleichtert das Erlernen des Finnischen<br>2.2. Wie die SuS die finnische Sprache lernen, hängt von ... ab,<br>2.3. Befreiung vom Schwedischen... genug mit Finnisch,<br>2.4. Nachteil, dass die SuS statt Finnisch Englisch sprechen<br>2.5. Finnisch wird ermutigt, aber nur Finnisch langweilig,<br>3.7. Reaktionen auf Code-Switching: a. werde nicht sauer, aber sie sollten Finnisch verwenden<br>3.12. Lieber ein finnisch- als muttersprachlicher Assistent<br>3.13. Gut, aber eingeschränkt (Disziplin beim Finnischlernen)<br>4.2. Mit mehr Ressourcen für die finnische Sprache in die Übergangsphasen investieren<br>4.5. (RegelklassenlehrerInnen) sollten sich Gedanken machen: b. über ihre Rolle als LehrerInnen der finnischen Sprache |
| <b>T3</b> | 1.6. Aus der Sicht der Gemeinschaft: b. von der staatlichen Ebene bestimmte Unterrichtssprache,<br>2.8. Den SuS muss klar gemacht werden, dass sie die Schule brauchen, um einen Job zu bekommen<br>3.1. Die finnische Sprache wird möglich gemacht<br>3.2. „Teig durch den Trichter zwängen“: b. Finnisch zu lernen ist die Aufgabe der SuS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

***Tabelle 9: Das Ziel ist, Finnisch zu lernen (K10)***

In diesen Angaben manifestiert sich die stark betonte **Zielsetzung bei dem Erwerb und der Verwendung der Unterrichtssprache (K10)**. Der Finnischerwerb wird metareflexiv von zwei ProbandInnen, T1 und T3 als Unterrichtsziel oder als die Aufgabe der SuS definiert (siehe Tabelle 9, T1: 3.3.; T3: 3.2.). Trotzdem orientiert sich T2 in der Erklärung ihrer Positionen und Handlungen deutlich häufiger als ihre KollegInnen darauf, wie die jeweiligen Faktoren den Finnischerwerb beeinflussen, was zum Beispiel die von ihr eingeführten Vor- und Nachteile der Mehrsprachigkeit illustrieren (siehe Tabelle 9, T2: 2.1.–2.4. und Kapitel 7.2). Bei T3 kommt dieses Ziel hauptsächlich bezüglich der Frage über die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit zum Ausdruck, indem die von ihr eingeführten Herangehensweisen im Vergleich zu ihren KollegInnen stärker durch die Perspektive des Zweitsprachenerwerbs gekennzeichnet sind.

Zwischen den InterviewpartnerInnen herrscht eine Übereinstimmung darüber, dass es zumindest in Maßen in Ordnung ist, dass die SuS mehrsprachige Kommunikationspraktiken wie Code-Mixing bzw. –Meshing im Unterricht einsetzen. Tabelle 10 enthält die Kernpunkte der Aussagen:

| <b>T</b>  | <b>Kategorien (Haupt- und Subkategorie)</b>                                                                                                                                                                 |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>T1</b> | 3.9. Bei der Vermischung von Sprachen nicht eingegriffen, aber nicht mitgemacht<br>3.12. Ich achte nicht darauf (Code-Switching)... völlig verständlich<br>3.10. Im Unterricht sollte man Finnisch sprechen |
| <b>T2</b> | 3.4. Beim Lernen eines Sachverhalts verbiete ich die eigene Muttersprache oder Englisch nicht<br>3.5. Manchmal muss ich Englisch verbieten, Muttersprachen nicht                                            |

|           |                                                                                                                                               |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|           | 3.7. Reaktionen auf Code-Switching... a. werde nicht sauer, aber sie sollten Finnisch verwenden<br>b. eigene Muttersprache ok, Englisch stört |
| <b>T3</b> | 3.10. Eine sprachbezogene Stärke a. bedeutet Kompetenz und Kontrolle b. kann flexibel beim Lernen unterstützen<br>3.11. Ich erlaube es        |

***Tabelle 10: Code-Mixing ist prinzipiell OK (K11)***

Die Lehrkräfte würden die oben genannten Kommunikationspraktiken “erlauben” (T3), “nicht verbieten” (T2) oder sie “achten nicht darauf” bzw. „greifen nicht darauf ein“ (T1). Diese Formulierungen weisen auf eine Realisierung der Aspekte aus allen drei Einstellungskomponenten hin, die als **Toleranz gegenüber Code-Mixing (K11) als Unterstützung der Unterrichtskommunikation** genannt werden kann. Der Grad der Toleranz variiert jedoch zwischen den Lehrkräften. Bei T2 deuten u. a. die widersprüchliche Äußerung über das Verbot der englischen Sprache im Unterricht (siehe Tabelle 10, T2: 3.5.), sowie der Kommentar, dass sie “nicht völlig sauer” über Code-Mixing werde, vielmehr auf eine zurückhaltende Duldsamkeit solcher Praktiken an. Für sie sei jedoch Englisch bei weitem problematischer als die Muttersprachen der SuS. Die zwei anderen ProbandInnen zeigen eine weit verständnisvollere Haltung zur Verwendung der Herkunftssprachen auf; so bezeichnet T1 es als “völlig verständlich“, dass die SuS „in der Lernphase“ ihre Herkunftssprache als Unterstützung benutzen. Während T1 und T2 hinzufügen, dass die SuS im Unterricht jedoch primär Finnisch sprechen sollten, sehe T3 Code-Mixing sogar als eine „sprachliche Stärke“, weil es sprachliche Kontrolle und Kompetenz bedeute und beim Lernen unterstützen könne.

#### **7.4 Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund**

Die Ausführungen dieses Unterkapitels beruhen vor allem auf den Aussagen der Lehrkräfte, in denen sie die von ihnen gewünschten Top-Down-Änderungen bezüglich der sprachlichen Bildung der SuS mit Migrationshintergrund übermitteln. Die Leitfragen, die hier im Mittelpunkt steht, ist: “Wenn du allein bildungspolitische Entscheidungen in Bezug auf die sprachliche Bildung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund treffen könntest, welche Änderungen würdest du einführen?” (Item 9). Zusätzlich werden die Implikationen der Antworten auf die Frage “Welche Tipps würdest du den Lehrkräften von Regelklassen bezüglich der sprachlichen Bildung von SuS geben?” (Item 10) besprochen. Die Einstellungsaspekte dieses Themenbereichs sind vor allem der von Hermanns (2002) vorgeschlagenen Alternative zur konativen Ebene der Einstellungen, also der *volitiven*

Komponente, zuzuordnen. Alle InterviewpartnerInnen haben etliche Vorschläge bezüglich der sprachlichen Bildung der SuS mit Migrationshintergrund geteilt, die eine VUSM-Klasse besuchen oder vor Kurzem in eine Regelklasse gewechselt sind, wobei T1 und T3 in Bezug auf das Item 10 auch SuS aus Regelklassen berücksichtigt haben. T3 hat die bildungspolitischen Vorschläge um diverse vertiefende Reflektionen erweitert, aber die Anzahl der praktischen Anregungen ist ähnlich zu der ihrer KollegInnen.

Bereits im Anschluss an das Item 4 zu den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit haben alle ProbandInnen Kritik an die mangelhaften bzw. schul- und regionalabhängigen Personalressourcen ausgeübt. Der **Bedarf an mehr Personalressourcen** (K12) wurde in Bezug auf die Frage 9 erneut hervorgehoben, wobei T1 und T3 insbesondere Bedenken hinsichtlich der regional variierenden Verfügbarkeit der eigensprachlichen InstruktEURInnen, LehrerInnen und AssistentInnen äußern. Laut T1 könnte man mithilfe solcher InstruktEURInnen „viel besser Kontakt mit den Eltern halten“, „dem Schüler Sachen erklären und [...] die Möglichkeit [zu] geben, in seiner eigenen Muttersprache zu fragen, was da abläuft.“. T3 lasse die fehlende eigensprachliche Unterstützung „nach dem Schultag im Auto genervt aufstöhnen“, da diese Ressource dem Unterrichtsfach, der Sprachkompetenz und „noch vor allem [...] der Muttersprache weiterhelfen“ würde. Auch T2 vertritt die Auffassung, dass ein Assistent oder eine zweite Lehrperson in der VUSM-Klasse erwünscht ist. Diese sollten aber lieber finnischsprachig sein, um es nicht „zu leicht“ für die SuS zu machen, in ihrer Muttersprache – und nicht auf Finnisch – im Unterricht zu sprechen.

Des Weiteren äußern T1 und T3 nachdrücklich den Wunsch nach **mehr Flexibilität bei der organisatorischen und systemischen Ebene** (K13) in Bezug auf die Bildung von SuS mit Migrationshintergrund und auch T2 stellt eine Aufforderung, die in Verbindung mit diesem Faktor steht. Auch wenn sich die Kritikpunkte von T1 und T3 zwischen den beiden Lehrkräften einigermaßen unterscheiden, kommen sie letztendlich auf dieselbe Grundvariable zusammen. Beide sind unzufrieden mit den systemischen Regelungen, die in vieler Hinsicht den Handlungsraum der SuS und der Lehrkräfte beeinflussen. Sie kritisieren auch die Inflexibilität der staatlichen finanziellen Unterstützung (siehe Kapitel 5.2.2), die nicht immer im besten Interesse der SuS ist. Überdies hängen die Aussagen dieser zwei ProbandInnen damit zusammen, wie schwierig es ist, die passenden Rahmenbedingungen für die SuS mit Migrationshintergrund zu bestimmen; ein Gleichgewicht zwischen den Variablen Alter, Jahrgangsstufe, Kenntnisse in Schulfächern und Kompetenz in der finnischen Sprache müsse

gefunden werden. Während T2 die systemische Starrheit nicht konkret thematisiert, setzt sie sich für mehr Finnischunterricht und zusätzliche Unterstützung bei Prüfungsleistungen, etwa durch Zeitverlängerungen für Klausuren, für die SuS mit Migrationshintergrund ein.

Des Weiteren sind sich die ProbandInnen darin einig, dass **altersgemäße, aktualisierte Unterrichtsmaterialien für das Erlernen der finnischen Sprache (K14)** benötigt werden. Insbesondere wünschen sie sich Bücher und digitale Materialien, die für Kinder und Jugendliche geeignet sind. Die Bücher für Jugendliche seien zu kindisch und altmodisch, um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, infolgedessen die ProbandInnen, die SuS in der Sekundarstufe unterrichten, überwiegend selbst Materialien für den Unterricht zusammengestellt haben. T1 erwähnt zusätzlich, dass die Unterrichtsmaterialien mehr praktische, interaktive Sprechaufgaben enthalten sollten, „[so] dass die alltäglichen Gesprächssituationen geübt werden“ können.

Die Antworten auf die abschließende Frage, welche Tipps die ProbandInnen den Lehrkräften der Regelklassen bezüglich der sprachlichen Bildung von SuS geben möchten (Item 10), konzentrieren sich hauptsächlich auf die **effiziente Vermittlung der Sachverhalte durch sprachbewusstes Handeln (K15)**. Wenngleich der Fokus der Angaben auf den SuS mit Migrationshintergrund liegt, erwähnen T1 und T3 zusätzlich, dass bestimmte sprachbezogene Fördermethoden für alle SuS nützlich sein können. Generell ähneln sich die Empfehlungen von T1 und T2, da sich beide für die deutliche Zusammenfassung der wichtigsten Punkte der Sachverhalte und die ausführliche Erklärung von Begriffen und Konzepten aussprechen, um das Folgen des Unterrichts für die SuS zu erleichtern, wobei der Einsatz der Visualisierung helfe. Die Empfehlungen von T3 schließen an diese letztgenannten an, sie betont allerdings die Bedeutsamkeit der Methoden, mit denen Lehrkräfte den SuS Sprachwissen vermitteln können. Die Lehrperson solle die SuS für den Unterrichtsstoff vorbereiten, indem man ihnen die kontextabhängigen Bedeutungsunterschiede von Wörtern bewusst macht.

Die vier soziologisch konzeptualisierten Themenrubriken und die 15 Kategorien, die durch die Analyse extrahiert wurden, lassen sich wie in der nachstehenden Tabelle 11 zusammenfassen. Der Hauptteil jeder Kategorie wird im **Fettdruck** dargestellt, während die möglichen untergeordneten Bestimmungen in der *kursiven Schrift* erscheinen.

| <b>1. Grundlegende Überzeugungen über Mehrsprachigkeit</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>2. Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund</b>                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Mehrsprachigkeit als Koexistenz von benannten Sprachen</b><br><br><b>2. Sprachrepertoire als Koexistenz von benannten Sprachen</b><br><br><b>3. Funktionale Definition der mehrsprachigen Kompetenz</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>4. Benachteiligende Wirkung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit auf den schulischen Werdegang – Abhängigkeit der Nachteile von der mangelnden Kompetenz in der finnischen Sprache</b><br><br><b>5. Kompetenz in mehreren Sprachen als eine Stärke bzw. ein Vorteil – In Beziehung zur Aneignung der Mehrheitssprache</b>                     |
| <b>3. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>4. Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund</b>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>6. Bottom-Up-Erlernen der Herkunftssprachen zum Zweck der Förderung der Lernbereitschaft durch Auflockerung</b><br><br><b>7. Einsetzung des Sprachrepertoires der SuS als Hilfsmittel für das Lernen der Sachverhalte</b><br><br><b>8. Förderung der Sprachbewusstheit zum Zweck des Erwerbs der Mehrheitssprache</b><br><br><b>9. Kompetenzabhängige Beschränkungen der Lehrkräfte bezüglich der Herkunftssprachen im Klassenzimmer</b><br><br><b>10. Zielsetzung bei dem Erwerb und der Verwendung der Unterrichtssprache</b><br><br><b>11. Toleranz gegenüber Code-Mixing als Unterstützung der Unterrichtskommunikation</b> | <b>12. Bedarf an mehr Personalressourcen</b><br><br><b>13. Mehr Flexibilität bei der organisatorischen und systemischen Ebene</b><br><br><b>14. Wunsch nach altersgemäßen, aktualisierten Unterrichtsmaterialien für das Erlernen der finnischen Sprache</b><br><br><b>15. Effiziente Vermittlung der Sachverhalte durch sprachbewusstes Handeln</b> |

***Tabelle 11: Einstellungen der Lehrkräfte: Kategorien***

Die Rubrik 3, *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*, bei der der Input der ProbandInnen am umfangreichsten war, hat auch die meisten Kategorien (6) der gemeinsamen Realisierungen der Einstellungsaspekte hervorgebracht, während bei den anderen Themenbereichen zwei bis vier Kategorien identifiziert wurden. Es wurden Realisierungen der Einstellungsaspekte aus allen Ebenen des Drei-Komponenten-Modells (Smith 1947) erkannt, wobei besonders Realisierungen der Faktoren *Informationskontext*, *Richtung*, *Aussagen über Verhalten (und Handlungsintentionen)* und *Soll-Zustand* (Hermanns 2002) zu beobachten waren. Beim Themenbereich 2, *Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund* spielte zusätzlich die *Zeitperspektive* und bei der Kategorie 11 die *Intensität* eine Rolle. Das nächste Kapitel setzt sich mit der Relation der Realisierungen

bezüglich der Einstellungsaspekte (Tabelle 11), ab hier vereinfacht ***Einstellungen***, zu sprachideologischen Ansätzen und den bisherigen Studien auseinander.

## 8 Diskussion

Zunächst werden in diesem Kapitel die Herangehensweisen der theoretischen Generalisierung (Meuser & Nagel 1991) und der diskursanalytischen Reflexionen (Irvine & Gal 2000; van Dijk 2015) erläutert. Danach erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse des letzten Kapitels. Im Abschnitt 8.1 werden sodann die beiden eben genannten letzten Analyseschritte der Studie in Form einer Diskussion durchgeführt, woraufhin das abschließende Unterkapitel 8.2 folgt, das sich mit den Einschränkungen der vorliegenden Arbeit befasst.

Bei der theoretischen Generalisierung werden Relationen zwischen den durch die empirische Analyse entstandenen Kategorien und Variablen erörtert. Anschließend werden mittels einer Verknüpfung dieser Sinnzusammenhänge in die bestehenden Theorien und den Forschungsstand Thesen aufgestellt, die zur Beantwortung der Forschungsfrage „Welche sprachideologischen Positionen manifestieren sich in den Einstellungen finnischer Lehrkräfte des vorbereitenden Unterrichts für SchülerInnen mit Migrationshintergrund bezüglich Mehrsprachigkeit?“ dienen. Es werden jedoch auch Abweichungen von diesen Thesen berücksichtigt (vgl. Charmaz 2014). Um die sprachideologischen Positionen der ProbandInnen zu veranschaulichen, werden diese anhand diskurslinguistischer Merkmale wie Präsuppositionen, lexikalische Ausdrücke, Dichotomien, Widersprüche und Argumente diskutiert, was in Anlehnung an van Dijk (2015) geschieht. Stellenweise wird auch eine Adaptation des Analyserahmens von Irvine & Gal (2000) in Anwendung gebracht. Die Kategorien der *Einstellungen* (bzw. Realisierungen der Einstellungsaspekte) sowie die durch die diskursanalytische Betrachtung gewonnenen Erkenntnisse werden in Bezug zu unterschiedlichen Ansätzen aus den Kapiteln 2–4 diskutiert. Zentrale Konzepte dabei sind vor allem die sprachideologischen Orientierungen nach Ruíz (1984), die monoglossischen bzw. -lingualen Ideologien im Kontrast zu heteroglossischen Ansätzen über Sprache und Mehrsprachigkeit (vgl. u. a. Busch 2021, Vogel & García 2017) und das nationale Sprachregime (vgl. Iversen 2021; Pool 1990). Auch die Bildungsrahmenpläne POPS (2014) und VOPS (2015) stellen eine wichtige Referenz für die Diskussion der Ergebnisse dar.

In Kapitel 7 wurden die Ergebnisse der mittels des Kodierverefahrens (Meuser & Nagel 1991) ausgewerteten Daten dargestellt. Die vier Themenbereiche, die sich aus den Rubriken des Interviewleitfadens ergeben haben, sind *Grundlegende Überzeugungen über*

*Mehrsprachigkeit, Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund, Umgang mit der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund.* Es wurden 15 verschiedene soziolinguistisch-pädagogische Kategorien erstellt (siehe Tabelle 11), die die Übereinstimmung zwischen den ProbandInnen bezüglich der verschiedenen Aspekte der Mehrsprachigkeit widerspiegeln, vor allem im Hinblick auf die SuS mit Migrationshintergrund, die VUSM-Klassen besuchen oder kürzlich besucht haben. Im Folgenden werden diese gründlicher diskutiert.

## **8.1 Interpretation**

Zunächst sollte erörtert werden, welche sprachideologisch geprägten Ideen den fundamentalen Überzeugungen der ProbandInnen bezüglich Mehrsprachigkeit zugrunde liegen. Mit dieser Frage befassen sich drei der durch die Datenauswertung resultierten Kategorien:

- 1. Mehrsprachigkeit als Koexistenz von benannten Sprachen**
- 2. Sprachrepertoire als Koexistenz von benannten Sprachen**
- 3. Funktionale Definition der mehrsprachigen Kompetenz**

Eine augenscheinliche Relation lässt sich zwischen den Kategorien 1 und 2 feststellen, die essenziell demselben Konzept zugeordnet werden können; bereits die Überschriften dieser beiden Kategorien offenbaren ihre Einordnung in Bezug zu theoretischen Ansätzen der Mehrsprachigkeit. Zum größten Teil entspringen sie aus der traditionellen Definition der Mehrsprachigkeit, die sich durch die Koexistenz von verschiedenen benannten Sprachen auszeichnet (vgl. Council of Europe 2020) und die auf die Zuordnung von Menschen in diese voneinander abgrenzbaren Sprachenkategorien basiert (vgl. Busch 2021; Otheguy et al. 2015). Diese Auffassungen sind in monolingualen Ideologien verankert, die auch in den im Abschnitt 4.2.2 präsentierten Studien dominant waren (vgl. Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Palmer 2011; Rafzar 2012).

Besonders die Kategorie 2, die darauf basiert, dass die InterviewpartnerInnen das Sprachrepertoire anhand einer Auflistung von Sprachen wiedergegeben haben, oder wie T2, mithilfe der Präpositionalphrase „aus dem Land x“, ist stark durch die Idee der Nationalstaaten beeinflusst. Selbst wenn T3 die Sprachen und die Sprachkenntnisse der SuS ein Stück weiter differenziert und der sprachlichen Variation Rechnung trägt, spiegelt sich das Konstrukt auch in ihrem Denkprozess wider, indem sie Staaten als Strukturierungshilfe bei der Beschreibung

des Sprachrepertoires der SuS benutzt. Der Nationalstaatsgedanke (vgl. Iversen 2021; Krüger-Potratz 2011; Pool 1990) und die Kategorien der named languages (vgl. Busch 2021; Otheguy et al. 2015) dienen sozusagen als eine mentale Präsupposition für das Antwortmuster der ProbandInnen. Um ihnen gerecht zu werden, muss man anerkennen, dass dies eine gängige Praxis ist und vermutlich teilweise mit den kommunikativen Erwartungen einer Interviewsituation zusammenhängt (vgl. Hermanns 2002; Krosnick et al. 2014; Soukup 2019). Nichtsdestotrotz findet in diesem normativen Antwortmuster eine Vereinfachung der sprachlichen Vielfalt statt, was auch als eine Variante des semiotischen Prozesses der *erasure* von Irvine & Gal (2000) betrachtet werden könnte.

Wenngleich alle Lehrkräfte im Wesentlichen zu derselben Schlussfolgerung über die Definition der Mehrsprachigkeit kommen, deren sprachideologische Konnotation eindeutig erscheint, sollten die langen, differenzierten Beiträge von T3 in diesem Themenbereich nicht vernachlässigt werden. In ihrer bewusst widersprüchlichen Aussage „Wir sind alle ziemlich mehrsprachig, obwohl wir einsprachig wären“ findet sich der Ansatz von Weinreich (1979) und die Ausführung des POPS (2014) über eine gewisse Mehrsprachigkeit aller Menschen wieder. Neben der Einbeziehung regionaler Sprachvarianten hinsichtlich des Sprachrepertoires der SuS zeigt sich diese Position bei T3 auch in der Berücksichtigung sprachlicher Register in Bezug auf die Kategorie **Förderung der Sprachbewusstheit** der dritten Themenrubrik. Gleichzeitig hält die Formulierung der Aussage die diskursive Dichotomie der Ein- und Mehrsprachigkeit aufrecht; sie impliziert eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen den „mehrsprachigen Mehrsprachigen“, d.h. den frühen Bilingualen, und den „mehrsprachigen Einsprachigen“, deren linguistisches Repertoire aus sprachlichen Formen innerhalb einer Einzelsprache und aus den in der Schule erworbenen Sprachkenntnissen besteht (vgl. Lundberg 2019).

Unter der Berücksichtigung des Kontexts Finnland sollte angemerkt werden, dass die finnischen Äquivalente für die Begriffe *Vielsprachigkeit* (*useakielisyyys* / *plurikielisyyys*<sup>40</sup>) und *Translanguaging* (*limittäiskieleisyys*<sup>41</sup>) im finnischsprachigen Diskurs im Bildungsbereich noch keine besonders weite Verwendung zu finden scheinen. Obwohl die heteroglossischen Ansätze bereits seit geraumer Zeit in der finnischen Forschungsliteratur zirkulieren, trägt die

---

<sup>40</sup> vgl. Alisaari et al. (2020)

<sup>41</sup> vgl. Lehtonen (2021)

mangelnde beständige, über die Nische der Mehrsprachigkeitsforschung hinaus verbreitete Konzeptualisierung, wahrscheinlich dazu bei, dass die ProbandInnen und vermutlich auch die Mehrheit ihrer KollegInnen tendenziell auf das traditionelle Verständnis des Begriffs Mehrsprachigkeit (finn. *monikielisyy*s) zurückgreifen würden. So kann die Behauptung aufgestellt werden, dass das kollektive Wissen (vgl. Spitzmüller & Warnke 2011) der Lehrkräfte bezüglich alternativer Ansätze an klar definierten Begriffen mangelt, was die Möglichkeiten der Lehrkräfte einschränkt, die heteroglossischen Theorien zu verinnerlichen und zu reproduzieren.

Die eben eingeführte Hypothese schließt an die Ausführungen von Bourdieu (1991: 105) an, der in seinem Werk „Language and symbolic power“ schreibt: “By structuring the perception which social agents have of the social world, the act of naming helps to establish the structure of this world, and does so all the more significantly the more widely it is recognized. i.e. authorized”. Nicht nur der Akt der Benennung von Gruppen, Objekten und abstrakten Ideen, sondern auch die dadurch entstandenen Bezeichnungen prägen die Wahrnehmung und Wirklichkeit sozialer AkteurInnen. Die Benennung dieser Einheiten und die Verbreitung der Bezeichnungen werden häufig von Institutionen reguliert. (vgl. Bourdieu 1991: 105). Der Mangel an Begriffen in Bezug auf die heteroglossischen Ansätze im bildungspolitischen und -wissenschaftlichen Diskurs in Finnland bedeutet nicht unbedingt, dass diese Perspektiven absichtlich vonseiten der Institutionen aus dem Diskurs ausgeschlossen werden. Es muss in Betracht gezogen werden, dass der Perspektivenwandel von Monolingualität zur Heteroglossie (vgl. Busch 2021; de Cillia 2010) erst im 21. Jahrhundert angestoßen wurde. Da das linguistische Spektrum Finnlands im Vergleich zu vielen anderen europäischen Ländern erst später von Zuwanderung beeinflusst wurde (vgl. Latomaa & Suni 2011; Nikula et al. 2012), könnte der Übergang zwischen den ideologischen Perspektiven etwas mehr Zeit in Anspruch nehmen. Jedoch ist bereits zu erkennen, dass sich die finnischsprachige Terminologie für die Phänomene heteroglossischer Ansätze langsam etabliert (vgl. Alisaari et al. 2020; Lehtonen et al. 2020; Lehtonen 2021).

Anders als in den von Bredthauer & Engfer (2018) zusammengefassten Studien besteht unter den ProbandInnen keine Erwartungshaltung an mehrsprachige Personen, eine sogenannte „muttersprachliche Kompetenz“ in den von ihnen beherrschten Sprachen aufzuweisen. Die von den ProbandInnen vertretene Definition der **funktionalen Kompetenz als Merkmal eines mehrsprachigen Repertoires** (siehe Kategorie 3) fällt irgendwo zwischen den in Kapitel 2.2. zitierten Auffassungen, die von einer minimalen Kompetenz bis hin zu einer relativen

Perfektion ausgehen (vgl. Bloomfield [1933] 2001; Diebold 1961; Girbau 2010). Es ist besonders nachvollziehbar, dass eine solche pragmatische Einstellung unter Lehrkräften herrscht, die täglich mit ZweitsprachensprecherInnen in Kontakt stehen. Solange bzw. sobald die ProbandInnen sich mit den SuS auf Finnisch oder auf einer von ihnen gesprochenen Sprachen, vor allem Englisch, verständigen können, läuft der Alltag für sie und für ihre SuS flüssiger. T1 stellt höhere Erwartungen an sich selbst, da sie aus ihrer Sicht nicht mehrsprachig sei, weil sie keine starken Sprachkenntnisse in einer anderen Sprache als im Finnischen habe. Dieser Widerspruch in der Argumentation ist vermutlich in ihrer Überzeugung verankert, nach der in der Regel nur SuS mit einer anderen Herkunftssprache als die Mehrheitssprache mehrsprachig sein können. Dabei offenbart sich bei T1 die Auffassung über Mehrsprachigkeit als einen statischen, nicht veränderbaren Zustand, die Lundberg (2019) bei schwedischen Lehrkräften beobachtet hat.

Mit der letzten Erkenntnis geht auch ein Thema einher, das bezüglich T1 und T3 bereits kurz angesprochen wurde und das vor der Fortsetzung der Diskussion erläutert werden sollte; es geht darum, wie die Lehrkräfte die (Nicht-)Mehrsprachigkeit ihrer SuS auffassen. Im Kontrast zu T1 scheinen ihre KollegInnen nur jene SuS, die bereits beim Eintritt in die VUSM-Klasse mehrere Sprachen bzw. distinkte Dialekte (siehe Fußnote 38, S. 56) beherrschen, als mehrsprachig wahrzunehmen. Anschließend an die vorherigen Darlegungen bezüglich begrenzter Terminologie kann festgestellt werden, dass vom Begriff *emergent bilingual* (García et al. 2008) ebenfalls keine finnische Version vorhanden ist. Ein solcher Begriff würde die Situation der SuS mit Migrationshintergrund aus der VUSM-Klasse akkurat beschreiben. Trotz der Definitionsunterschiede scheinen die ProbandInnen die meisten Fragen der InterviewerIn, die den Begriff Mehrsprachigkeit beinhalten, unter der Annahme zu beantworten, dass dies auf alle SuS der VUSM-Klasse zutrifft. Allerdings stellen gerade die Beiträge zur nächsten Themenrubrik eine Ausnahme dar, was die Perspektive von T2 anbelangt. Bezüglich der *Implikationen der Mehrsprachigkeit für eine Person mit Migrationshintergrund* (Rubrik 2) ließen sich unter den Lehrkräften zwei gemeinsame Einstellungskategorien erkennen:

4. **Benachteiligende Wirkung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit auf den schulischen Werdegang** – *Abhängigkeit von der mangelnden Kompetenz in der finnischen Sprache*
5. **Kompetenz in mehreren Sprachen als Stärke bzw. Vorteil** – *In Beziehung zur Aneignung der Mehrheitssprache*

T1 und T3 verstehen diese Frage über die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit so, dass die Interviewende die SuS aus der VUSM-Klasse im Allgemeinen meint. Unter dieser Annahme ist die Einstellung, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ein benachteiligender Faktor sei, der dominierende Ausgangspunkt in den Interviews. Die Ergänzung über die Abhängigkeit der Nachteile von den begrenzten Finnisch-Kenntnissen findet ihren Ausdruck unmittelbar bei T1: „An sich ist Mehrsprachigkeit ein Geschenk / ähm ((schmatzt)) eine Stärke, **aber normalerweise beinhaltet die Mehrsprachigkeit das, dass die Kenntnisse in der finnischen Sprache nicht auf dem Niveau sind wie bei einem fin-...** Zumindest als Lehrkraft der Vorbereitungsklasse.“ Die Anzahl entsprechender, jedoch latenterer Angaben, die sich auf die unzulänglichen Kenntnisse der SuS in der finnischen Sprache beziehen, belegen, dass die ProbandInnen die Nachteile der Mehrsprachigkeit vorwiegend mit dieser Variable assoziieren. Neben der Rubrik der Implikationen für das Individuum manifestiert sich dieses Problemfeld insbesondere in der Kategorie **Zielsetzung bei dem Erwerb und der Verwendung der Unterrichtssprache** aus dem Themenblock 3.

In der Typologie der sprachideologischen Orientierungen von Ruíz (1984) könnte eine derartige Auseinandersetzung mit einem typischen Merkmal der Mehrsprachigkeit von MigrantInnen der ersten Generation, also der begrenzten Kompetenz in der Mehrheitssprache, der Position „Sprache als Problem“ zugeordnet werden. Wie in Kapitel 4.2.2 besprochen, wird diese Orientierung in der bisherigen sprachideologischen Forschung über Mehrsprachigkeit häufig beobachtet (vgl. Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Palmer 2011; Rafzar 2012). Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die ProbandInnen nicht die Herkunftssprachen oder die Mehrsprachigkeit selbst als das Problem betrachten, was sie auch offenbar zum Ausdruck bringen, sondern die Nebenerscheinungen der „Anstrengungen“ oder „Herausforderungen“, die mit der Diskrepanz zwischen der Haushaltssprache der SuS und der Unterrichts- bzw. Mehrheitssprache zusammenhängen. Allerdings deutet die Unterscheidung von T2 und T3 zwischen den SuS, die bereits zu Beginn der VUSM-Klasse mehrsprachig sind, und denjenigen, die klassisch betrachtet einsprachig sind, darauf hin, dass für sie vor allem die individuelle Einsprachigkeit die Ursache für die sprachbezogenen Herausforderungen der SuS mit Migrationshintergrund darstellt. Diesbezüglich muss auch angemerkt werden, dass die Beiträge zu den Implikationen der Mehrsprachigkeit wahrscheinlich anders aussehen würden, wenn man Lehrkräfte aus Regelklassen befragen würde, die in der Regel SuS mit etwas fortgeschritteneren Finnischkenntnissen unterrichten als diejenigen aus den VUSM-Klassen.

Die bisherigen Schlussfolgerungen zu den Auswirkungen der Mehrsprachigkeit werden durch die Kategorie 5 untermauert; während die Befragten die Kompetenz in mehreren Sprachen als Vorteil betrachten, setzen sie auch diesen Aspekt mit der Variable Finnischerwerb in Beziehung. Dennoch treten die positiv ausgeprägten Wörter wie „Stärke“ und „Vorteil“ relativ häufig in den Aussagen der ProbandInnen auf, was für eine allgemein positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit spricht. Dies steht mit den bisherigen Forschungsergebnissen im Einklang (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014; Lundberg 2019; Søndergaard Knudsen et al. 2020; Young 2014). Die häufige Verwendung dieser Wörter könnte jedoch teilweise in der derzeitigen, auf der diskursiven Oberfläche dominierenden Denkweise über Mehrsprachigkeit als Ressource (Ruíz 1984) und der damit einhergehenden sozialen Erwünschtheit verwurzelt sein (vgl. Krosnick et al. 2014; Soukup 2019). Diese Vermutung wird aufgestellt, weil T1 und T2 überwiegend auf der abstrakten Ebene dieser Perspektive bleiben und die positiven Bezeichnungen kaum mit Beispielen oder anderweitig begründen. Allerdings steht T3 im Kontrast zu ihren KollegInnen, indem sie umfassend erklärt, wie und in welchen Bereichen die mehrsprachige Kompetenz von Nutzen ist (vgl. Ruiz 1984), was darauf hinweisen könnte, dass ihre Position weniger eine theoretische Vorstellung von Mehrsprachigkeit repräsentiert, sondern auf eigenen Überzeugungen beruht.

Im Rahmen des Themenbereichs 3, *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*, formen drei Kategorien eine übergeordnete Gruppe, die mehrsprachigkeitspädagogisch orientierte Unterrichtsansätze umfasst:

6. **Bottom-Up-Erlernen der Herkunftssprachen** *zum Zweck der Förderung der Lernbereitschaft durch Auflockerung*
7. **Einsetzung des Sprachenrepertoires der SuS als Hilfsmittel für das Lernen der Sachverhalte**
8. **Förderung der Sprachbewusstheit** *zum Zweck des Erwerbs der Mehrheitssprache*

Da die Daten der vorliegenden Untersuchung nur die subjektiven Interviewtexte einschließen, können keine Behauptungen über die eigentliche Praxis der Lehrkräfte im Klassenzimmer aufgestellt werden. Die schnelle Reaktionszeit und Mühelosigkeit, mit denen sie auf das Item 6, „Wie berücksichtigst du die Mehrsprachigkeit der SuS in deinem Unterricht?“, eingegangen sind, deuten jedoch daraufhin, dass alle drei die Herkunftssprachen und zwei von ihnen auch Englisch zumindest in einem gewissen Ausmaß in ihren Unterricht integrieren. Obwohl

zwischen den in Kapitel 4.2.1 zitierten, etwas unterschiedliche Aspekte betonenden Studienergebnissen keine Kongruenz besteht, was die Einsetzung der mehrsprachigkeitspädagogischen Methoden angeht (vgl. Bredthauer & Engfer 2018; Heyder & Schädlich 2014; Søndergaard Knudsen et al. 2020), war es zu erwarten gewesen, dass die Lehrkräfte der Klassen für SuS mit Migrationshintergrund solche Methoden nicht vernachlässigen, da die Bedeutung der sprachbezogenen Fragen im Hinblick auf diese SchülerInnengruppe auch in den Bildungsrahmenplänen POPS (2014) und VOPS (2015) hervorgehoben wird. Die Berücksichtigung der sprachlichen Diversität in der Klasse gehört zu den Erwartungen, die mit der Rolle einer VUSM-Lehrperson verbunden werden.

Einen Schnittpunkt zwischen den drei Unterrichtsansätzen (K6, K7, K8) formt die Betonung der Unterrichtsziele des VOPS (2015), der die Priorität vor allem auf die Sprachaneignung in einer der Nationalsprachen sowie die Gewährleistung einer ausgewogenen Entwicklung der SuS und die Unterstützung ihrer Integration in die finnische Gesellschaft legt. Im pädagogisch-didaktischen Rahmen bedeutet es Herangehensweisen, welche die Herkunftssprachen und das Englische vorrangig als Hilfsmittel für den Zweck des Erlernens der finnischen Sprache und der Fachinhalte einsetzen; das zeigen die in Kapitel 7.3 eingeführten Elaborationen der Befragten in Bezug auf diese drei Kategorien. Ohne Zweifel gibt es eine Verbindung zwischen den K6–K8 und den K9 und K10, **Zielsetzung beim Erwerb und der Verwendung der Unterrichtssprache** und **Toleranz gegenüber Code-Switching**. Diese zwei Kategorien werden später in diesem Kapitel diskutiert. Außerdem lässt sich die Bedeutung der nationalstaatlichen Ziele in der Institution Schule teilweise im Kontext der Themenrubrik *Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund* verdeutlichen. Dies manifestiert sich darin, dass die Tipps für die RegelklassenlehrerInnen im Zuge des Items 10 beinahe ausschließlich dem Lernen der Sachverhalte (vgl. VOPS 2015) dienen, wobei gleichzeitig auch die Kompetenz in der finnischen Sprache gefördert wird. Die bildungspolitischen Vorschläge beim Item 9 weisen die gleiche Tendenz auf, aber es ergibt sich ein etwas nuancierteres Bild, wobei T1 und T3 auch die Entwicklung der Herkunftssprachen in Betracht ziehen. Die Betonung auf der Mehrheitssprache ist im nationalen Sprachregime (vgl. Busch 2021; Pool 1990) Finnlands eingebettet, das in Kapitel 5 erörtert wurde. Die AkteurInnen im finnischen Bildungssystem unterliegen den Regeln dieses sozialen Konstrukts, welche auch die Handlungsmacht der Lehrkräfte der VUSM-Klassen regulieren (vgl. Woolard 2020).

Unter den Einstellungen bezüglich mehrsprachigkeitspädagogischer Unterrichtsansätze gibt es auch Abweichungen von der Idee des nationalen Sprachregimes. Außerdem werden die K6–K8 unterschiedlich gewichtet. Beispielsweise lassen die sprachlichen Formulierungen von T1, wie „Mit kleinen SchülerInnen überlege ich mir eben oft, wie die eigene Muttersprache mehr genutzt werden könnte“, sowie ihre lange Liste der Ideen für die Einbeziehung der Herkunftssprachen im Klassenzimmer verlauten, dass die SuS häufig „in ihrer Muttersprache agieren dürfen“ *sollten*. Dabei tritt eines der Schlüsselemente der Translanguaging-Pädagogik in Erscheinung, nämlich die *Haltung*, die danach strebt, dass die sprachlichen Praktiken der SuS umfassend im Unterricht angewandt werden (vgl. García et al. 2017, zit. n. Vogel & García 2017). Einerseits beziehen sich die Äußerungen von T1 auf die sprachideologische Position „Sprache als Recht“, indem sie auf die *Notwendigkeit* der Einbeziehung der Herkunftssprachen im Unterricht hinweisen. Andererseits manifestiert sich in ihrer Feststellung „wenn es nur Möglichkeiten dafür gäbe, dass sie [die SuS mit Migrationshintergrund] Vieles in der eigenen Muttersprache beantworten könnten, könnten wir die Kompetenzen sicherlich sichtbarer machen.“ die Orientierung „Sprache als Ressource“, da die Enthüllung des Wissens und der Fähigkeiten der SuS deren Empowerment dient (vgl. Ruíz 1984). Zudem zeigen die Lehrkräfte erhebliche Unterschiede im Hinblick auf die Förderung der Sprachbewusstheit. T3 schenkt diesem Aspekt deutlich mehr Beachtung als ihre KollegInnen, was sich neben ihrer expliziten Verwendung des Begriffes darin zeigt, dass ihre Erläuterungen die Prinzipien der Domänen der Sprachbewusstheit von James & Garrett (1991) und auch Sprachgebrauch im Kontext (vgl. Cummins 2000) umfassen.

Hinsichtlich der mehrsprachigkeitspädagogischen bzw. translingualen Unterrichtsmethoden bildet sich eine Brücke zwischen der Kategorie 9, **die kompetenzabhängigen Beschränkungen der Lehrkräfte bezüglich der Herkunftssprachen im Klassenzimmer** (Rubrik 3) und 12, **Bedarf an mehr Personalressourcen** (Rubrik 4). Diese Beziehung besteht jedoch nur in den Aussagen von T1 und T3, die eigensprachliche InstruktorenInnen mit mehr Möglichkeiten zur Einsetzung und Entwicklung der Herkunftssprachen verbinden. Zusammen betrachtet spiegeln diese Kategorien eindeutig die Prämisse der Lehrkräfte wider, dass sie für die Umsetzung bestimmter Förderungsmaßnahmen die Herkunftssprachen selbst beherrschen müssen. Diese Überzeugung stimmt mit den Schlüssen, die Bredthauer & Engfer (2018), Haukås (2016) und Heyder & Schädlich (2014) aus ihren Daten gezogen haben, überein. Die Grenzen, die von den ProbandInnen dieser Untersuchung für ihre eigenen Möglichkeiten gesetzt werden, scheinen jedoch überwiegend rational und weniger ideologisch geprägt zu sein;

es ist ohne Zweifel eine Herausforderung für eine Lehrkraft, die die Herkunftssprachen der SchülerInnen nicht spricht, beispielsweise grammatische Elemente dieser Sprachen mit denen der Unterrichtssprache zu vergleichen oder den SuS die Möglichkeit zu geben, Mathematik in diesen Sprachen zu lernen (siehe Kapitel 7.3: K9). Die Beschränkungen auf den Handlungsspielraum der Lehrkräfte bezüglich des Einsatzes der Herkunftssprachen im Unterricht werden auch von den CUNY-NYSIEB-Autorinnen Celic & Seltzer (2012) anerkannt.

Trotz der Einbeziehung mehrsprachigkeitspädagogischer Methoden in die Unterrichtspraxis ist es unbestreitbar, dass im sprachlichen Umgang mit den SuS die finnische Sprache und das Ziel, sie zu erwerben, Vorrang genießen. Diese Position äußert sich vor allem in den noch nicht besprochenen Kategorien der Themenrubrik 3, die eng miteinander verknüpft sind:

**10. Zielsetzung beim Erwerb und der Verwendung der Unterrichtssprache**

**11. Toleranz gegenüber Code-Switching als Unterstützung der Unterrichtskommunikation**

Die Implikation dieser Kategorien ist offensichtlich; die Mehrheitssprache nimmt eine dominierende Stellung als die gewünschte Sprache im Unterricht ein, während die anderen Sprachen eine untergeordnete Rolle spielen und *akzeptiert* werden. Die Aussagen in Bezug auf die K11 (Tabelle 10) weisen auch auf die zugrundeliegende Annahme der ProbandInnen hin, dass Code-Mixing eine Praxis ist, die in den beruflichen Kreisen der Lehrkräfte oder möglicherweise auch in der Institution Schule im Allgemeinen potenziell nicht immer akzeptiert wird. Dies führt wieder auf die Erwartungen des Nationalstaatskonzepts (vgl. Busch 2021; Iversen 2021; Pool 1990) zurück und dient der staatlichen Ordnung und Machterhaltung in Form des nationalen Sprachregimes (vgl. Pool 1990). Weil diese Feststellung zu simpel ist, erfolgt hiernach eine etwas eingehendere Diskussion bezüglich einer Dimension dieses Sinnzusammenhangs anhand der semiotischen Prozesse der *iconization* und *fractal recursivity* (Irvine & Gal 2000; vgl. auch Woolard 2020).

In der folgenden Betrachtung wird *iconization* (Irvine & Gal 2000) im indirekten Sinne verstanden; die Assoziationen, welche die Aussagen der ProbandInnen herstellen, schaffen keine unmittelbare Verbindung zwischen der linguistischen Form der mehrsprachigen Kommunikation und der sozialen Gruppe SuS mit Migrationshintergrund (aus der VUSM-Klasse). Stattdessen sind die lexikalischen Ausdrücke und Argumente der ProbandInnen ein

Index für die Non-Normkonformität der mehrsprachigen Kommunikation, die Code-Mixing einsetzt. Sprachgebrauch ist jedoch eine wichtige Komponente der Identität von Menschen; dementsprechend wird durch diese Assoziation der linguistische Habitus der SuS mit Migrationshintergrund als etwas charakterisiert, was außerhalb der Norm bzw. des Legitimen steht (vgl. Bourdieu 1991). Normen sind ein Mittel für die dominanten Gruppen der Gesellschaft, um die Kontrolle über die anderen Gruppen zu behalten (vgl. van Dijk 2015: 469).

In den Aussagen der ProbandInnen kann also eine Repräsentation der mehrsprachigen Sprachverwendung, bei der Merkmale verschiedener named languages vermischt werden, als normabweichend und daher unordentlich oder auch undiszipliniert beobachtet werden. Im Gegensatz zum Vermengen von Sprachen wird die möglichst einheitliche Verwendung der Mehrheitssprache Finnisch von den ProbandInnen auf unterschiedliche Art und Weise als Zeichen der strukturierten Ordnung repräsentiert, was eine Dichotomie zwischen den Arten des Sprachgebrauchs und damit auch zwischen SprecherInnengruppen indiziert. Im Rahmen der semiotischen Prozesse kann dieses Phänomen als *fractal recursivity* (Irvine & Gal 2000) bezeichnet werden. Am deutlichsten tritt diese Verbindung bei T2 in Erscheinung, die die Verwendung anderer Sprachen als Finnisch im Allgemeinen als etwas Bedenkliches sieht, wobei diese Problematisierung lediglich die Unterrichtssituationen betrifft. Die Lehrkraft beurteilt die Anwendung der mehrsprachigkeitspädagogischen Konzepte prinzipiell als „gut“, aber kontrastiert dann die in der dominanten Sprache stattfindenden Unterrichtsaktivitäten mit jenen, die in unterschiedlichen Sprachen erfolgen, wie folgt:

„Aber natürlich dann, **wenn Finnisch gelernt wird**, ist es vielleicht **sinnvoll**, ((1s)) **ziemlich klar die Fäden in der Hand zu halten**, also was gerade gelernt wird und so, **dass im Unterrichten des Finnischen nicht ZU viel abgeschweift** wird [...], denn wenn es **ZU viel so etwas** ((1,5s)), **FREIes gibt**, kann es leicht passieren, dass **sich die Disziplin verschlechtert**. ((1s)) Mh es ist etwas, **was man FREItags ein bisschen machen kann** und dann kann man ein bisschen diesen ähm ((0,5s)) Gebrauch der eigenen Sprache ((0,5s)) einbeziehen, natürlich, ja.“ (T2: 412–415, 419–422)

In den Ausführungen von T2 entsteht das Gegensatzpaar zwischen der *Disziplin*, womit die finnische Sprache im Unterricht gemeint ist, und dem *Freie[n]*, das die Gewährperson mit dem Einsatz von mehrsprachigen Unterrichtsaktivitäten und der Verwendung der Herkunftssprachen verbindet. Zudem sieht sie die Verwendung der englischen Sprache als

Bedrohung für die Disziplin und den Finnischerwerb im Unterricht, was im Zuge der Kategorie 11 in Kapitel 7.3 verdeutlicht wurde. Dabei kommt die von Bredthauer & Engfer (2018) erwähnte Angst vor Autoritätsverlust zum Vorschein, welche die starke Präsenz anderer Sprachen statt der Mehrheitssprache verursachen könne, wie manche Lehrkräfte glauben. Die Bedenken von T1 hingegen betreffen nicht die named languages, die in ihrem Unterricht mehr Platz haben *dürfen* und *sollen*, sondern die plurilingualen Praktiken, die Elemente aus unterschiedlichen Sprachen vermengen. Sie würde nicht eingreifen, wenn die SuS „die völlige Kauderwelsch-Sprache“ sprechen würden, aber:

„[...] **ich habe dann auch nicht ((1s)) dabei mitgemacht, wenn die SchülerInnen alle Sprachen miteinander vermischt haben**, also ich bin nicht selbst darauf eingegangen, so dass ich so: "HEEY was‘ bedeutet das?" gewesen wäre und so. ((0,5s)) **Ich habe es also auch nicht verstärkt ((0,5s)) weil das wiederum niemand anders verstehen kann**, weil da so viele verschiedene Sprachen miteinander vermischt waren“ (T1: 460–465)

Ihre Einstellung gegenüber den sprachlichen Praktiken der SuS (vgl. García et al. 2017, zit. n. Vogel & García 2017) ist also positiv und unterstützend, solange größtenteils die Grenzen der Einzelsprachen respektiert werden (vgl. Council of Europe 2020; Vogel & García 2017). Wenn diese Grenze deutlich überschritten wird, wird T1 zurückhaltender, was sie mit dem praktischen Aspekt, dem Verstanden-Werden in anderen sozialen Umgebungen als der Schule begründet. Diese weniger regelkonformen sprachlichen Praktiken der SuS stellen ein potenzielles Problem für sie dar (vgl. Ruíz 1984), weil sie keiner standardisierten Ordnung folgen. Dadurch lehnt sie die Ansätze der Translanguaging-Pädagogik ab und vertritt eine auf den monolingualen Ideologien beruhende Position, welche die Trennung zwischen den benannten Einzelsprachen betont.

Obwohl die Repräsentation mehrsprachiger Praktiken als Unordnung auch bei T3 zum Ausdruck kommt, indem sie die verschiedene Sprachen mischende gemeinsame Kommunikationsform der SuS als „[wie] Kreolisch-Französisch, [...] das irgendwie gar nichts mehr ist“ und „Wirrwar“ bewertet, äußert sie sich positiv über diese Praxis. Im Gegensatz zu T1 und T2 behauptet T3, dass das Vermengen und Wechseln von Kodes als Anzeichen für Kontrolle und Kompetenz einzuschätzen ist, was eine positive Einstellung zu translingualen Praktiken impliziert und mit der Position „Sprache als Ressource“ (vgl. Ruíz 1984) in

Verbindung gebracht werden kann, zumindest was die bewusste Ebene der Einstellungen der Lehrperson angeht (vgl. Krosnick et al. 2014; Soukup 2019)

## **8.2 Limitationen und Einschränkungen der Studie**

Die Limitationen der vorliegenden Untersuchung dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Obwohl der letzte Schritt des Kodiervfahrens von Meuser & Nagel (1991) theoretische Generalisierung heißt, kann über eine statistische Generalisierbarkeit der Ergebnisse im Sinne einer quantitativen Studie nicht gesprochen werden. Während dies nicht das Ziel einer qualitativen Untersuchung ist (vgl. Charmaz 2014: 198; Gruber & Menz 2001), war die Stichprobengröße auch in Anbetracht dieser Tatsache sehr gering und für die Vergleichbarkeit wäre es günstig gewesen, wenn mehr Personen teilgenommen hätten. Bezüglich der Stichprobe darf auch nicht vergessen werden, dass die Implikationen der Studie lediglich eine abgegrenzte, kleine Gruppe der AkteurInnen unter finnischen Lehrkräften betreffen. Wie schon in Kapitel 8.1 erwähnt, würden sich die Erkenntnisse in Bezug auf eine Gruppe von Lehrkräften aus Regelklassen wahrscheinlich deutlich von denen dieser Studie unterscheiden.

Hinsichtlich der Erhebungsmethode, die durch die direkte Befragung die bewussten Einstellungen der ProbandInnen thematisiert, müssen die soziale Erwünschtheit und die Situationsabhängigkeit (vgl. Hermanns 2002; Krosnick et al. 2014; Soukup 2019) von Einstellungsäußerungen in Betracht gezogen werden. Diese Faktoren können die Antworten der ProbandInnen beeinflusst haben. Der Einfluss dieser Faktoren wurde jedoch durch die Bemühung, sowohl mittels des Kodiervfahrens als auch der diskursanalytischen Reflexionen *latente* Aspekte zu identifizieren, vermindert.

Weitere Einschränkungen dieser Studie hängen mit der Datenauswertungsmethode, dem induktiven Kodiervfahren, zusammen. Erstens kann die Kategorisierung von Interviewdaten als einengend betrachtet werden, indem sie unerlässlich zur Reduktion der Komplexität sprachlicher Praktiken und Struktur der Aussagengesamtheiten führt. Jedoch hat das Prinzip von Charmaz (2014) zur Bewältigung dieser Herausforderung beigetragen, wobei auch Unterschiede im Rahmen der Kategorien diskutiert wurden. Zweitens: Die soziologisch konzeptualisierten Kategorien der Einstellungen wurden anhand spezifischer Variablen formuliert, aufgrund derer die Anwendbarkeit der Ergebnisse in weiteren Studien schwierig sein könnte. Allerdings sorgte die Interpretation der Resultate im sprachideologischen Rahmen für eine Möglichkeit, die Schlussfolgerungen über die Ergebnisse so zusammenzufassen, dass

die Thesen der vorliegenden Arbeit sich nicht ausschließlich auf detaillierte Teilaspekte einer Nische beziehen.

Abschließend ist anzumerken, dass die subjektive Wahrnehmung unerlässlich einen Einfluss auf die Ergebnisse des Kodiervfahrens sowie auf die Schlussfolgerungen der sprachideologischen Reflexionen ausübt, was im Methodenkapitel reflektiert wurde. Mittels der zirkulären Kategorisierungsweise, in deren Rahmen die Kategorien immer wieder revidiert und weitgehend auch möglichst textnah behandelt wurden, konnte diese Einflussnahme ohne Zweifel reduziert, jedoch nicht zur Gänze eliminiert werden.

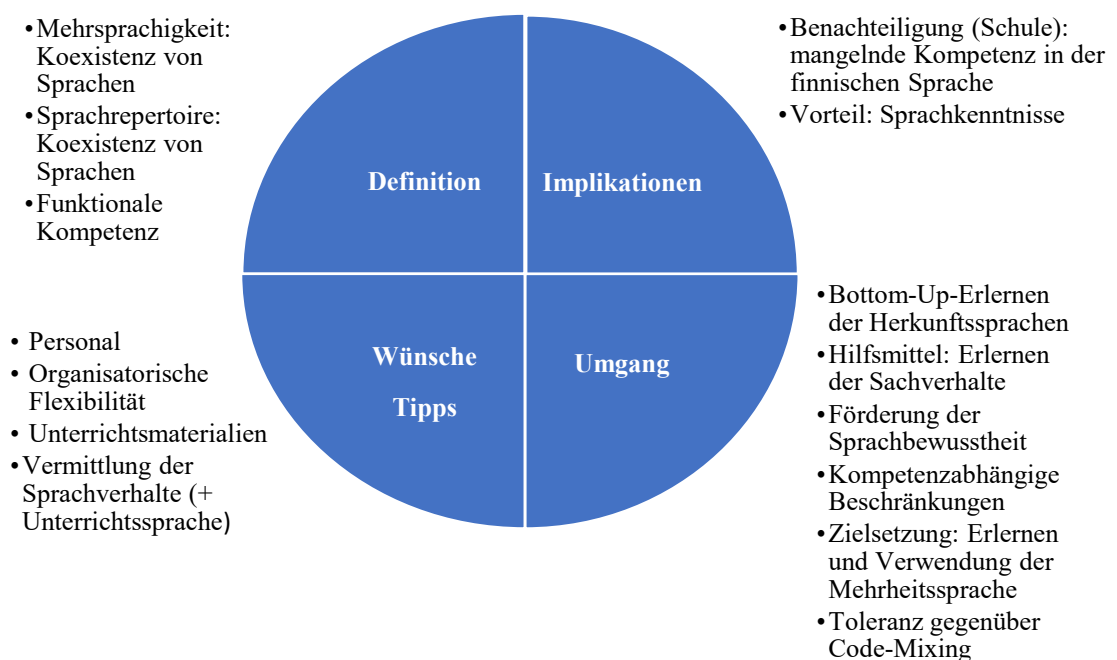
Vor dem Fazit im nächsten Kapitel sollten die Erkenntnisse des Abschnitts 8.1 zusammengefasst werden. Die sprachideologisch motivierte Erörterung der anhand des Kodiervfahrens (Meuser & Nagel 1991) festgestellten Einstellungsäußerungen der befragten Lehrkräfte hat viele verschiedene Zusammenhänge zwischen den Kategorien aufgezeigt. Im Kontext der Definition von Mehrsprachigkeit zeigte sich vorwiegend ein monolinguales, nationalstaatlich geprägtes Grundverständnis über Mehrsprachigkeit und Sprachen im Allgemeinen (vgl. Iversen 2021; Krüger-Potratz 2011; Pool 1990). Zudem wurde ersichtlich, dass keine einheitliche Auffassung darüber bestand, ob die SuS der VUSM-Klasse überhaupt als mehrsprachig anzusehen sind oder nicht, was die Ansichten der Lehrkräfte beeinflusst. Obwohl die negativen Implikationen der individuellen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit stärker in den Aussagen der Lehrkräfte geprägt sind als die positiven, was auf die sprachideologische Orientierung “Sprache als Problem” (Ruíz 1984) verweist, wird deutlich, dass das vermeintliche Problem beinahe lediglich an der mangelnden Kompetenz in der Unterrichtssprache liegt. Der Einfluss des Nationalstaatsdenkens wird erneut in Bezug auf die Kategorien des Themenbereichs 3, *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer* und der Rubrik 4, *Gestaltung und Mittel der sprachlichen Bildung von SuS mit Migrationshintergrund*, deutlich, indem der Großteil der Kategorien Elemente enthält, die nach den primären nationalen Bildungszielen Finnlands ausgerichtet sind (vgl. POPS 2014; VOPS 2015). Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass auch innerhalb der Kategorien deutlich abweichende Positionen identifiziert wurden, die unterschiedliche sprachideologische Ansätze widerspiegeln.

Nach den Interpretationen der Ergebnisse bezüglich der Einstellungskategorien in Kapitel 8.1 wurden im vorliegenden Abschnitt die Einschränkungen der Arbeit behandelt. Zu diesen gehören Fragen bezüglich der Stichprobengröße, Erhebungsmethode, und

Auswertungsmethode. Im Bewusstsein der möglichen Schwachstellen der Erhebungs- und Auswertungsmethode wurden bestimmte Entscheidungen getroffen, um den Einfluss dieser Faktoren zu verringern. Im folgenden Kapitel 9 wird diese Masterarbeit mit einem Fazit abgeschlossen.

## 9 Fazit

Die vorliegende Arbeit zielte darauf ab, die Einstellungen finnischer Lehrkräfte des vorbereitenden Unterrichts für SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu erforschen und ihre Verbindung zu sprachideologischen Ansätzen zu beleuchten. Als Erhebungsmethode zur Gewinnung von adäquaten Daten für dieses Forschungsinteresse wurden theoriegenerierende ExpertInneninterviews (Bogner et al. 2014) mit einer Stichprobe von drei Lehrkräften aus der Population durchgeführt. Die Interviews wurden transkribiert und mittels des in der Grounded Theory verwurzelten Kodiervorgangs von Meuser & Nagel (1991) ausgewertet. Dabei fanden vier Kategorisierungsrunden statt: Einzelinterviewanalyse, thematischer Vergleich, Identifizierung ähnlicher Realisierungen von Einstellungsaspekten und soziologische bzw. soziolinguistisch-pädagogische Konzeptualisierung. Die Ergebnisse dieser ersten empirischen Phase der Studie sind in der folgenden Grafik illustriert:



**Abbildung 1: Einstellungen der Lehrkräfte – Themenbereiche und Kategorien**

Es wurden vier Themenbereiche bestimmt, die insgesamt 15 Kategorien mit ähnlichen Realisierungen verschiedener Einstellungsaspekte (vgl. Smith 1947) aufgewiesen haben. Um

die Forschungsfrage zu beantworten, wurden anschließend die soziologisch konzeptualisierten Kodes und ihre Beziehungen zueinander im sprachideologischen Rahmen mithilfe diskursanalytischer Herangehensweisen erörtert. Dabei wurde sich am Ansatz der kritischen Diskursanalyse von van Dijk (2015) orientiert, wobei auch der Analyserahmen der semiotischen Prozesse von Irvine & Gal (2005) angewendet wurde, wo dies als relevant betrachtet wurde. Theoretisch wurden die Ergebnisse vor allem im Kontext der Gegenüberstellung von nationalstaatlichen monolingualen und heteroglossischen Ideologien (vgl. Busch 2021; García et al. 2017, zit. n. Vogel & García 2017; Iversen 2021; Krüger-Potratz 2011; Otheguy et al. 2015; Pool 1990; POPS 2014; VOPS 2015) sowie der sprachideologischen Typologie von Ruíz (1984) diskutiert.

Die Schlüsse der diskursanalytischen Reflexion deuten darauf hin, dass die geteilten Einstellungen der befragten Lehrkräfte ideologisch überwiegend auf Monolingualität, der Nationalstaatsidee und der Orientierung „Sprache als Problem“ (Ruíz 1984) beruhen. Nichtsdestotrotz verbinden die ProbandInnen Mehrsprachigkeit an vielen Stellen mit positiven Bezugswörtern wie „Stärke“ und „Vorteil“ und berichten über die Anwendung vieler mehrsprachigkeitspädagogischer Unterrichtsansätze sowie Wünsche für die Mittel zur Unterstützung der Unterrichtsgestaltung, von denen manche auch auf die Herkunftssprachen selbst Wert legen. Die Daten und ihre Interpretation im Rahmen der Forschungsliteratur enthalten Hinweise darauf, dass die Gründe für diese facettenreiche Konstellation der Einstellungen vermutlich in den folgenden Faktoren verwurzelt sind:

- 1) Mangelnde kohärente Konzeptualisierung der heteroglossischen Ansätze im Diskurs des Bildungsbereichs (vgl. Bourdieu 1991)
- 2) Rollenerwartungen und die berufliche Alltagsrealität der Lehrkräfte der VUSM-Klassen
- 3) Nationale Zielsetzungen des Bildungssystems (vgl. POPS 2014; VOPS 2015)
- 4) Die gesellschaftlichen Normvorstellungen (vgl. Bourdieu 1991; van Dijk 2015)

Insbesondere die Faktoren 3 und 4, die maßgeblich den Handlungsrahmen der Lehrkräfte prägen, stehen in unmittelbarem Zusammenhang zum Ziel des Erhalts der staatlichen Ordnung und Macht (vgl. Pool 1990; Woolard 2020).

Während die Aussagen der Lehrkräfte eine Tendenz zu monolingualen, problemorientierten Ideologien zeigen, lassen die Auslegungen des Kapitels 8 keinen Zweifel daran, dass diverse sprachideologische Positionen auch im Kontext der Einstellungen hervortreten, die gewisse

Gemeinsamkeiten aufweisen. Diese Beobachtung verdeutlicht, dass die Manifestation von Sprachideologien im Rahmen der Einstellungen der Lehrkräfte vielschichtig und genauso komplex ist, wie die derzeitigen linguistischen Verhältnisse in unserer Gesellschaft, die ebenfalls durch eine bloße Kategorisierung nicht umfassend erklärt werden können (vgl. Busch 2021; Iversen 2021; Rafzar 2012). Vermutlich spiegeln die Diskrepanzen auch die in der Einleitung und in Kapitel 8.1 besprochene Phase des sprachideologischen Wandels wider (vgl. Busch 2021; de Cillia 2010), der von den Änderungen der demographischen Verhältnisse in Finnland gesteuert wird. Trotz allem zeigen auch die Erkenntnisse dieser Studie, dass Einstellungen Indizien auf die zugrundeliegenden Sprachideologien liefern können und dementsprechend ein angemessenes Konzept für die Erforschung von Sprachideologien darstellen (vgl. Albarracín et al. 2014a; Prislín & Wood 2014).

Somit ergeben sich durch die Analyse der Einstellungen und die darauf basierenden sprachideologischen Interpretationen zwei Hauptthesen für die vorliegende Arbeit:

- 1) In den Einstellungen der Lehrkräfte des vorbereitenden Unterrichts für SchülerInnen mit Migrationshintergrund manifestieren sich vornehmlich monolinguale, problemorientierte Ideologien, die in den Zielen des Nationalstaats verankert sind.
- 2) Trotz der Neigung zu monolingualen Ideologien lässt sich in den Einstellungen der Lehrkräfte eine Vielfalt an unterschiedlich ausgerichteten sprachideologischen Positionen erkennen, zu denen auch heteroglossische, ressourcenorientierte Standpunkte gehören.

Die im Abschnitt 8.2 besprochenen Beschränkungen der vorliegenden Untersuchung bieten interessante Anregungen für das Design und die Ausrichtung zukünftiger Studien in diesem Themenbereich. Es wäre interessant, eine Studie mit demselben Design, aber einer größeren ForscherInnengruppe, durchzuführen, was die Rolle der subjektiven Wahrnehmung in der Interpretation der Daten aufzeigen würde. Folglich könnte man sich auch mit diesem Faktor auseinandersetzen und einen Vergleich zwischen den Kategorien ziehen, welche die ForscherInnen erstellt haben. Dadurch wäre es möglich, nicht nur die Sprachideologien der Lehrkräfte, sondern auch die der Forschenden selbst genauer unter die Lupe zu nehmen. Damit ließen sich Einblicke in die möglichen Unterschiede in den Einstellungen zur Mehrsprachigkeit zwischen diesen beiden Gruppen aus verschiedenen Institutionen gewinnen.

Des Weiteren wäre eine methodologisch ähnliche Studie, die jedoch die individuellen Profile der Lehrkräfte berücksichtigt, aufschlussreich für den Forschungsbereich. Dabei könnte die

Interdependenz zwischen Einstellungen und Sprachideologien aus einer vertieften Perspektive untersucht werden. Zudem sollte eine anschließende Studie mit einer Unterrichtsbeobachtung durchgeführt werden, um zu ermöglichen, die tatsächliche Praxis der Lehrkräfte durchzuleuchten. Dies wäre eine wichtige Ergänzung zu den Implikationen dieser Arbeit, die möglicherweise durch die soziale Erwünschtheit und die Interviewsituation beeinflusst wurden (vgl. Hermanns 2002; Krosnick et al. 2014; Soukup 2019). Zusätzlich würde eine Ausweitung der Stichprobe auf RegelklassenlehrerInnen und Lehrkräfte aus offiziell bilingualen Regionen oder überwiegend schwedischsprachigen Gemeinden Finnlands (siehe Kapitel 5.1) weitere interessante Einsichten liefern.

Anschließend wird ein kurzer Ausblick auf den finnischen Bildungsbereich geworfen. Während des Projekts dieser Masterarbeit wurde eine verstärkte Aufmerksamkeit der Politik sowie des öffentlich-rechtlichen Rundfunks *Yle* auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit beobachtet; letztens wurde berichtet, dass die Regierung plant, den Besuch der VUSM-Klasse bei Bedarf zu verlängern (vgl. Kotilainen 2023), was ein Wunsch der interviewten Lehrpersonen war. Es bleibt abzuwarten, wie die neuen Bildungsrahmenpläne (POPS & VOPS), die in den nächsten Jahren veröffentlicht werden sollten, die zunehmende sprachliche Vielfalt in finnischen Schulen thematisieren werden. Wie auch diese Studie andeutet, spielen die Formulierungen und Zielsetzungen dieser Leitfäden eine entscheidende Rolle bei den Denkweisen von Lehrkräften, was nachvollziehbar ist, da sie Richtlinien für ihre Berufsausübung setzen. Daher üben die VerfasserInnen der Bildungsrahmenpläne im Zentralamt für Unterrichtswesen einen erheblichen Einfluss darauf aus, welche Entwicklung die Mehrsprachigkeitspädagogik Finnlands in den darauffolgenden zehn Jahren nimmt.

Durch die Einstellungen der ProbandInnen dieser Studie wurde deutlich, dass die Grenzen der Einzelsprachen ihren beruflichen Alltag stark prägen (vgl. Turner & Lin 2020; Vogel & García 2017). Es ist jedoch wichtig, dass Lehrkräfte über die heteroglossischen Unterrichtsansätze wie Translanguaging informiert sind, da es vermutlich zum besseren Verständnis für die sprachlichen Praktiken von Minderheiten beitragen kann. Es wäre generell zu empfehlen, dass Lehrkräfte regelmäßig über ihre Einstellungen und Ideologien reflektieren würden, um ihren SuS die bestmögliche Umgebung für die Entfaltung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Identität bieten zu können. Diese Variablen könnten auch im Zuge von Fort- und Weiterbildungsangeboten thematisiert werden. Dies ist ein Bereich, in dem die Bildungsbehörden die Chance hätten, ihre Einflussmacht zu nutzen und wirksam zu werden.

Zum Abschluss wird noch der Wunsch geäußert, dass bei der Organisation des Unterrichts für die SuS mit Migrationshintergrund vermehrt auf die schulischen AkteurInnen gehört werden sollte, die über eine besondere Expertise im pädagogischen Umgang mit dieser SchülerInnengruppe verfügen, nämlich die Lehrkräfte des VUSM-Unterrichts.

## Literaturverzeichnis

- AfLA (Association for Language Awareness). o. J. *About*. [https://www.languageawareness.org/?page\\_id=48](https://www.languageawareness.org/?page_id=48) (Abruf 25. Februar 2024).
- Agha, Asif. 2015. Enregisterment and communication in social history. In Asif Agha & Frog (Hgg.), *Registers of communications* (Studia Fennica Linguistica 18), 27–53. Helsinki: Finnish Literature Society.
- Ahrenholz, Bernt. 2020. Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 3 – 20. 5., unv. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Albarracín, Dolores, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna & Tarcan Kumkale 2014a. Attitudes: Introduction and scope. In Dolores Albarracín, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna (Hgg.), *The handbook of attitudes*, 3–19. New York & London: Psychology Press.
- Albarracín, Dolores, Blair T. Johnson & Mark P. Zanna (Hgg.). 2014b. *The handbook of attitudes*. New York & London: Psychology Press.
- Alisaari, Jenni, Emese Jäppinen, Niina Kekki, Riia Kivimäki, Susanna Kivipelto, Kiia Kuusento, Elisa Lehtinen, Anniina Raunio, Elisa Repo, Salla Sissonen, Maria Tyrer, Heli Vigren. 2020. *Kielestä koppi – Oppimateriaali kielitietoiseen perusopetukseen*. Turku: Turun Yliopisto.
- Allport, Gordon W. 1935. Attitudes. In Carl Murchison (Hg.), *Handbook of social psychology*, 798–844. Auszug aus dem Originalbeitrag. Worcester, MA: Clark University Press. Scribd-Dokument online verfügbar (Paywall): <https://www.scribd.com/document/333120405/Allport-G-W-1935-Attitudes-in-Handbook-of-Social-Psychology-C-Murchison-798-844> (Abruf 25. Februar 2024).
- Andrews, Stephen. 2007. *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Androutsopoulos, Jannis. 2018. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In Eva Neuland & Peter Schlobinski (Hgg.), *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen* (Handbücher Sprachwissen 9), 193–217. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Bachtin, Michail M. 1979. Das Wort im Roman. In Rainer Grübel (Hg.), *Ästhetik des Wortes*, 154–300. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Blommaert, Jan. 1999. The debate is open. In Jan Blommaert (Hg.), *Language ideological debates* (Language, Power and Social Process 2), 1–38. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Bloomfield, Leonard. 2001. *Die Sprache*. Deutsche Erstauflage. Übers. und Hgg. von Peter Ernst, Hans Christian Luschützky. Vienna: Edition Presens [1933. engl. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston].
- Bogner, Alexander, Beate Littig & Wolfgang Menz. 2014. *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (Qualitative Sozialforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre. 1991. *Language and symbolic power*. 1. Auflage. Cambridge: Polity Press.
- Breckler Steven J. 1984. Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology* 47(6). 1191-1205.
- Bredthauer, Stefanie & Hilke Engfer. 2018. *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?*, 1–20: <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (Abruf 25. Februar. 2024).
- Busch, Brigitta. 2021. *Mehrsprachigkeit*. 3. vollst. aktual. u. erw. Aufl. Wien: facultas.
- Busch, Brigitta. 2022. Es beginnt mit dem Wort Sprache. *Wiener Linguistische Gazette* 92: 5–8.

- [https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_wlg/922022/WLG\\_92\\_GanzesHeft.pdf](https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/922022/WLG_92_GanzesHeft.pdf) (Abruf 22. Februar 2024).
- Celic, Christina & Seltzer, Kate. 2012. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. Auflage. London: SAGE Publications.
- Cillia, Rudolf de. 2010. Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Krzyżanowski, Michał & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs – Politik – Identität. Discourse – Politics – Identity. Festschrift für Ruth Wodak*, 245–255. Tübingen: Stauffenburg.
- Classen, Albrecht. 2013. Multilingualism in the middle ages and the early modern age: The literary-historical evidence. *Neophilologus* 97. 131–145. DOI:10.1007/s11061-012-9321-5 (Abruf 26. Februar 2024).
- Conteh, Jean & Gabriela Meier. 2014. *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (New Perspectives on language and education 40). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Council of Europe.  
 – (1992). *Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*. Sammlung europäischer Verträge - Nr. 148. Strasbourg. <https://rm.coe.int/168007c089> (Abruf 25. Februar 2024).  
 – (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Abruf 25. Februar 2024).  
 – (2023). *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: Seit 25 Jahren in Kraft*. (1. März 2023). <https://www.coe.int/de/web/portal/-/europ%C3%A4ische-charta-der-regional-oder-minderheitensprachen-seit-25-jahren-in-kraft> (Abruf 25. Februar 2024).
- Creese, Angela & Adrian Blackledge. 2010. Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94(1). 103–115.
- Cummins, Jim. 2000. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Bilingual Education and Bilingualism 23). Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- De Angelis, Gessica. 2011. Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism* 8(3): 216–234. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2011.560669> (Abruf 26. Februar 2024).
- Diebold A. Richard. 1961. Incipient bilingualism. *Language* 37(1). 97–112. <https://doi.org/10.2307/411253> (Abruf 26. Februar 2024).
- Dijk, Teun A. van. 2015. Critical discourse analysis. In Deborah Tannen, Heidi E. Hamilton & Deborah Schiffrin (Hgg.), *The Handbook of discourse analysis* (Blackwell Handbooks of Linguistics), 466–485. 2. Aufl. Wiley-Blackwell.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleck, Elfie. 2022. Muttersprache? Versuch einer Rehabilitierung. *Wiener Linguistische Gazette* 92: 9–14. [https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_wlg/922022/WLG\\_92\\_GanzesHeft.pdf](https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/922022/WLG_92_GanzesHeft.pdf) (Abruf 26. Februar 2024).

- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp [1969. frz.: *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard].
- Fürstenau, Sara. 2011. Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Sara Fürstenau & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 25–50. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, Jo Anne Kleifgen & Lorraine Falchi. 2008. *From English language learners to emergent bilinguals* (Equity Matters Research Review No. 1) New York, NY: Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524002.pdf> (Abruf 26. Februar 2024).
- García, Ofelia & Nelson Flores. 2012. Multilingual pedagogies. In Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (Hgg.), *The Routledge handbook of multilingualism*, 232–246. New York: Routledge.
- García, Ofelia, Susana Ibarra Johnson & Kate Seltzer. 2017. *The translinguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Gardner-Chloros, Penelope. 2009. *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Girbau, Dolors. 2010. Psycholinguistic abilities and phonological working memory in bilingual children with specific language impairment: A cross-cultural study. In Earl F. Caldwell (Hg.), *Bilinguals: Cognition, education and language processing*, 65–80. New York, NY: Nova Science.
- Gkaintartzi, Anastasia, Angeliki Kiliari & Roula Tsokolidou. 2014. 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1): 60–72.
- Glaser, Barney & Anselm Strauss. 1998. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Gläser, Jochen & Grit Laudel. 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid. 2008. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (Internationale Hochschulschriften 101). 2., unv. Aufl. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid. 2010. Stichwort: Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4): 529–547. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3> (Abruf 26. Februar 2024).
- Grekula, Vesa. *Venäjän kielen opetuksen määrittäminen alakoulussa*. 28. Februar 2023. *Yle.fi*. (28. Februar 2023) <https://yle.fi/a/74-20019618> (Abruf 26. Februar 2024).
- Gruber, Helmut & Florian Menz. 2001. Einleitung. In Helmut Gruber & Florian Menz (Hgg.), *Interdisziplinarität in der angewandten Sprachwissenschaft: Methodenmenü oder Methodensalat* (Sprache im Kontext 10), VII–XIV. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Gürsoy, Erkan. 2010. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (Abruf 26. Februar 2024).
- Hamman, Laura. 2018. Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: a case for criticality. *Language and Education* 32(1): 21–42. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006> (Abruf 26. Februar 2024).
- Haukås, Åsta. 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism* 13(1): 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960> (Abruf 26. Februar 2024).
- Hermanns, Fritz. 2002. Attitude, Einstellung, Haltung: Empfehlung eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In Dieter Cherubim, Karlheinz Jakob & Angelika Linke (Hgg.), *Neue deutsche Sprachgeschichte: Mentalitäts-, kultur- und*

- sozialgeschichtliche Zusammenhänge* (Studia Linguistica Germanica 64), 65–90. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Heyder, Karoline & Birgit Schädlich. 2014. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität - eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1): 183–201. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2301/> (Abruf 26. Februar 2024).
- Hopf, Christel. 1995. Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hgg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 177–188. 2. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Hopf, Christel. 2016. *Schriften zu Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung: Herausgegeben von Wulf Hopf und Udo Kuckartz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörner, Wolfgang, Hans Döbert, Botho von Kopp & Wolfgang Mitter (Hgg.). 2015. *The education systems of Europe*. 2. Aufl. Cham: Springer.
- Huttu, Henna. 2018. *Suomen romanipoliittinen ohjelma (ROMPO) vuosille 2018–2022* (Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu 3/2018). Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Irvine, Judith T. 1989. “When Talk Isn’t Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* 16(2): 248–267. <https://doi.org/10.1525/ae.1989.16.2.02a00040> (Abruf 26. Februar 2024).
- Irvine, Judith T. & Susan Gal. 2000. Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity Paul V. (Hg.), *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 35–84. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Iversen, Jonas Yassin. 2021. Negotiating language ideologies: pre-service teachers’ perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism* 18(3): 421–434. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1612903> (Abruf 26. Februar 2024)
- James, Carl & Peter Garrett. 1991. The scope of Language Awareness. In Carl James & Peter Garrett (Hgg.), *Language Awareness in the classroom*. London: Routledge.
- Jaspers, Jürgen. 2017. The transformative limits of translanguaging. *Language & Communication*, 58: 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001> (Abruf 26. Februar 2024)
- Koch, Iring & Christoph Stahl. 2017. Lernen – Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen. In Jochen Müsseler & Martina Rieger (Hgg.), *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Kotilainen, Virpi. 2023. Vieraskielinen oppilas siirtyy yleisopetukseen vaikkei kielitaito vielä riittäisi – hallitus esittää muutoksia valmistavaan opetukseen. *Yle.fi*. (29. September 2023). <https://yle.fi/a/74-20049659> (Abruf 26. Februar 2024)
- Kroskrity, Paul V. 2015. Language ideologies: Emergence, elaboration, and application. In Nancy Bonvillian (Hg.), *The Routledge handbook of linguistic anthropology*, 95–108. New York: Routledge.
- Krosnick, Jon A., Charles M. Judd & Bernd Wittenbrink. 2014. The Measurement of attitudes. In Albarracín, Dolores, Blair T. Johnson & Mark P. Zanna (Hgg.), *The handbook of attitudes*, 21–76. New York & London: Psychology Press.
- Krüger-Potratz, Marianne. 2011. Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In Fürstenau, Sara & Mechthild Gomolla (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, 51–68. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuhn, Thomas S. 2012. *The Structure of Scientific Revolutions*. 50th ed. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kuukka, Ilona & Katriina Rapatti. 2009. *Yhteistä kieltä luomassa — Suomea opetteleva opetusryhmässäni*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyrö, Matti. 2006. *Berufsbildung in Finnland: Kurzbeschreibung* (Cedefop panorama series 131). Thessaloniki: CEDEFOP.
- Laki saamelaiskäräjistä 17.7.1995/974 § 1. Online verfügbar:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150359> (Abruf 26. Februar 2024)
- Lambert, Wallace E. 1981. Bilingualism and language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379(1): 9–22. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb41993.x> (Abruf 26. Februar 2024).
- Latomaa, Mirkku & Minna Suni. Multilingualism in Finnish schools: Policies and practices. *ESUKA – JEFUL* 2(2): 111–136. <https://doi.org/10.12697/jeful.2011.2.2.06> (Abruf 26. Februar 2024).
- Lehtonen, Heini. 2021. Kielitaitojen kirjo käyttöön, limittäiskieleilyä luokkaan. *AFinLA-e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia* 13: 70–90. <http://hdl.handle.net/10138/335838> (Abruf 26. Februar 2024).
- Lehtonen, Heini, Heidi Niemelä, Heidi Hänninen, Anne Siirtola, Reetta Rätty, Verna Pelkonen, Vuokko Hangaslahti, Jyrki Kalliokoski & Janne Saarikivi. 2020. *Monikielisyys näkyväksi, kielitietoutta kaikille! Itä-Helsingin uudet Suomen kielet –hankkeessa kehitettyjä työpajoja*. Digital or visual products, Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi/fi/opettajille/monikielisyys-nakyvaksi-kielitietoutta-kaikille> (Abruf 26. Februar 2024).
- Lundberg, Adrian. 2019. Teachers’ beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning* 20(3): 266–283.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14664208.2018.1495373> (Abruf 26. Februar 2024).
- Madsen, Lian Malai. 2013. “High” and “low” in urban Danish speech styles. *Language in Society* 42(2): 115–138. 10.1017/S0047404513000018 (Abruf 26. Februar 2024).
- Meier, Gabriela. 2014. Our Mother Tongue is Plurilingualism: A Framework of Orientations for Integrated Multilingual Curricula. In Jean Conteh & Gabriela Meier (Hgg.), *The multilingual turn in languages education* (New Perspectives on language and education 40), 132–157. Bristol, UK & Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 1991. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hgg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, 441–471. Opladen: Westd. Verl.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 2009. Das Experteninterview – Konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans-Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hgg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft*, 465–479. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michael-Luna, Sara & Canagarajah, Suresh. 2007. Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code Meshing in Primary and Higher Education. *Journal of Applied Linguistics* 4(1): 55–77. DOI:10.1558/japl.v4i1.55 (Abruf 26. Februar 2024).
- Neuhold, Petra. 2022. Heteroglossisch denken und experimentieren. Notizen zu den Begrenzungen der Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und Erstsprache. *Wiener Linguistische Gazette* 92: 35–39.

- [https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_wlg/922022/WLG\\_92\\_GanzesHeft.pdf](https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/922022/WLG_92_GanzesHeft.pdf) (Abruf 26. Februar 2024).
- Nikula, Tarja, Taina Saarinen, Sari Pöyhönen, Teija Kangasvieri. 2012. Linguistic diversity as a problem and a resource – Multilingualism in European and Finnish policy documents. In Jan Blommaert, Sirpa Leppänen, Päivi Pahta & Tiina Räisänen (Hgg.), *Dangerous Multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*, 41–66. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- OAJ. 2023. Koulutuksen rahoitus kuntoon. <https://www.oaj.fi/politiikassa/koulutuksen-rahoitus/#koulutuksen-rahoitus-pahkinankuoressa> (Abruf 26. Februar 2024).
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> (Abruf 26. Februar 2024).
- OECD. 2023. *PISA 2022 Results: The state of learning and equity in education* (Volume I). Paris: PISA, OECD Publishing. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en#page4) (Abruf 26. Februar 2024).
- OPH. 2016. *Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait* (Bildung in Finnland) [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268\\_das\\_finnische\\_bildungswesen\\_im\\_kurzportrait.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf) (Abruf 26. Februar 2024). Opetushallitus.
- OPH. 2023. *Perusopetuksen valmistavan opetuksen valtionosuusrahoituksen ennakkolaskennan raportit sekä ohjeita raporttien tarkasteluun* (Mitteilung, 4.4.2023). Helsinki: Opetushallitus [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetukseen\\_valtionosuusrahoituksen\\_ennakkolaskennan\\_raportit\\_sek%C3%A4\\_ohjeita\\_raporttien\\_tarkasteluun\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetukseen_valmistavan_opetukseen_valtionosuusrahoituksen_ennakkolaskennan_raportit_sek%C3%A4_ohjeita_raporttien_tarkasteluun_0.pdf) (Abruf 26 Februar 2024).
- OPH. o. J. *Yleissivistävän koulutuksen hallinto ja rahoitus*. <https://okm.fi/yleissivistava-koulutus-hallinto-ja-rahoitus> (Abruf 26. Februar 2024).
- Otheguy, Ricardo, Ofelia García & Wallis Reid. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Palmer, Deborah. 2011. The discourse of transition: teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal* 5(2): 103–122. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594019> (Abruf 26. Februar 2024).
- Perustuslaki 11.6.1999/731: § 17. Erlassen am 11. Juni 1999 in Helsinki. Online verfügbar: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (Abruf 26. Februar 2024).
- Piippo, Jarna. 2017. Näkökulmia oman äidinkielen opetukseen: kuntien kirjavat käytänteet. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 12.4.2017. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53730/nakokulmia-oman-aidinkielen-opetukseen-kuntien-kirjavat-kaytanteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Abruf 26. Februar 2024).
- Pool, Jonathan. 1990. Language regimes and political regimes. In Brian Weinstein (Hg.), *Language policy and political development*, 241–261. Norwood, New Jersey: Ablex.
- POPS. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. 4. Aufl. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (Abruf 26. Februar 2024).
- Prislin, Radmila & Wendy Wood. 2014. Social influence in attitudes and attitude change. In Dolores Albarracín, Blair T. Johnson & Mark P. Zanna (Hgg.), *The handbook of attitudes*, 671–705. New York & London: Psychology Press.
- Rafzar, Aria. 2012. Narrating beliefs: A Language ideologies approach to teacher beliefs. *Anthropology & Education Quarterly* 43(1): 61–81. DOI:10.1111/j.1548-1492.2011.01157.x (Abruf 26. Februar 2024).

- Ruíz, Richard. 1984. Orientations in language planning. *NABE Journal* 8(2): 15–34.  
DOI: 10.1080/08855072.1984.10668464 (Abruf 26. Februar 2024).
- Saamen kielilaki 1086/2003. 15.12.2003. Online verfügbar:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20031086> (Abruf 26. Februar 2024).
- Sámediggi. *Tietoa meistä*. <https://www.samediggi.fi/saamelaisinfo/> (Abruf 26. Februar 2024).
- Schleicher, Andreas. 2019. *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing.  
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf> (Abruf 26. Februar 2024).
- Schleicher, Andreas. 2023. *PISA 2022: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing.  
<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf> (Abruf 26. Februar 2024).
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402.
- Siebert-Ott, Gesa. 2010. Zweisprachigkeit. In Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hgg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 366. Tübingen & Basel: Narr Francke Attempto.
- Silverstein, Michael. 1979. Language structure and linguistic ideology. In Paul R. Clyne, William F. Hanks & Carol L. Hofbauer (Hgg.), *The Elements: A parasection on linguistic units and levels*, 193–248. Chicago, IL: Chicago Linguistic Society.
- Smith, Brewster M. 1947. The personal setting of public opinions: A study of attitudes toward Russia. *The Public Opinion Quarterly* 11(4) (Winter, 1947-1948): 507-523.  
<https://academic.oup.com/poq/article-abstract/11/4/507/1862133> (Abruf 26. Februar 2024)
- Søndergaard Knudsen, Hanne B., Pernille S. Donau, Charles L. Mifsud, Timothy C. Papadopoulos & Julie E. Dockrell. 2020. Multilingual classrooms—Danish teachers’ practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5): 767–782. DOI:10.1080/00313831.2020.1754903 (Abruf 26. Februar 2024).
- Soukup, Barbara. 2019. Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung. In Gerd Antos, Thomas Niehr & Jürgen Spitzmüller (Hgg.), *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*, 83–106. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen & Ingo H. Warnke. 2011. *Diskurslinguistik: Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Spitzmüller, Jürgen. 2013. Metapragmatik, Indexikalität, soziale Registrierung. *Zeitschrift für Diskursforschung* 1(3): 263–287. DOI:10.5167/uzh-97551 (Abruf 26. Februar 2024).
- Statistik Finnland (Tilastokeskus).  
- (2023a) *Bevölkerung und Gesellschaft*  
[https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html) (Abruf 13. November 2023).  
- (2023b) *MigrantInnen in der Bevölkerung*  
<https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajatvaestossa.html#:~:text=Kaikilla%20suomalaisista%20henkil%C3%B6ill%C3%A4%20taustamaa%20on,508%20000%20eli%209%20prosenttia>. (Abruf 13. November 2023).  
- (2023c) *Fremdsprachige*. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajatvaestossa/vieraskieliset.html#:~:text=Vuoden%202022%20lopussa%20Suomessa%20as>

- ui%20496%20000%20vieraskielist%C3%A4%2C%20eli%209,000%20hengell%C3%A4%20eli%208%20prosenttia (Abruf 13. November 2023).
- Statistik Åland. 2022. Befolkning etter födelseland 2000–2021. *Ålands statistik- och utredningsbyrå*. be06\_befolkning\_efter\_fodelseland\_2000-2021.xlsx (live.com) (Abruf 13. November 2023).
- Stavans Anat & Charlotte Hoffmann. 2015. *Multilingualism* (Key Topics in Sociolinguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenroos, Marko. 2023. *Suomen Romanipoliittinen ohjelma (Rompo) 2023–2030* (Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2023: 3). Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164620/STM\\_2023\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164620/STM_2023_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Abruf 11. Dezember 2023).
- SUKOL. *Perustietoa kielivalinnoista*. [https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/perustietoa\\_kielivalinnoista](https://www.sukol.fi/liitto/tilastot/perustietoa_kielivalinnoista) (Abruf 26. Februar 2024).
- Suuriniemi, Salla-Maaria. 2023. *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot* (Helsinki Studies in Education 170). Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences.
- Tainio, Liisa. 2019. Toinen kieli ja oma äidinkieli perusopetuksessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 10(3). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-huhtikuu-2019/toinen-kieli-ja-oma-aidinkieli-perusopetuksessa> (Abruf 26. Februar 2024).
- Turner, Marianne & Angel M. Y. Lin. 2020. Translanguaging and named languages: productive tension and desire. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(4): 423–433. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1360243> (Abruf 26. Februar 2024).
- Ullrich, Carsten G. 1999. Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie* 28(6): 429–447. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/zfsoz-1999-0602/html> (Abruf 26. Februar 2024).
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024–1054. doi:10.1080/01419870701599465 (kohnstamminstituut.nl) (Abruf 26. Februar 2024).
- Vertrag 23/1998. Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980023/19980023\\_2](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1998/19980023/19980023_2) (Abruf 26. Februar 2024).
- Vogel, Sara & Ofelia García. 2017. Translanguaging. *CUNY Graduate Center Publications and Research* 402: 1–21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181> (Abruf 26. Februar 2024).
- Vogt, Stefanie & Melanie Werner 2014. *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript* (05.08.2014). Köln: Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften.
- VOPS. 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetukseen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetukseen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (Abruf 26. Februar 2024).
- Väljjarvi, Jouni, Pekka Kupari, Pirjo Linnakylä, Pasi Reinikainen, Sari Sulkunen, Jukka Törnroos & Inga Arffman. 2007. *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Weinreich, Uriel. 1979. *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: De Gruyter Mouton.

- Woolard, Kathryn A. 2020. Language Ideology. In James Stanlaw (Hg.), *The international encyclopedia of linguistic anthropology*, 1–21. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Woolard, Kathryn A. 1998. Introduction: Language ideology as a field of inquiry. In Bambi B. Schieffelin, Kathrin A. Woolard & Paul V. Kroskrity (Hgg.), *Language ideologies: Practice and theory* (Oxford Studies in Anthropological Linguistics 16), 3–47. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Wyer Robert S. Jr. & Dolores Albarracín. 2014. Belief formation, organization and change. In Dolores Albarracín, Blair T. Johnson & Mark P. Zanna (Hgg.), *The handbook of attitudes*, 273–322. New York & London: Psychology Press.
- Young, Andrea S. 2014. Unpacking teachers' language ideologies: Attitudes, beliefs, and practiced language policies in schools in Alsace, France. *Language Awareness*, 23(1–2): 157–171. DOI:10.1080/09658416.2013.863902 (Abruf 11. Februar 2024).

## Tabellenverzeichnis

| <b>Tabelle</b> | <b>Name</b>                                                   | <b>Seite</b> |
|----------------|---------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1.</b>      | Interviewleitfaden                                            | 50–51        |
| <b>2.</b>      | Mehr als eine Sprache / Mehrere Sprachen (K1)                 | 59           |
| <b>3.</b>      | Sprachrepertoire: Auflistung von Sprachen (oder Ländern) (K2) | 60           |
| <b>4.</b>      | Im Alltag zurechtkommen (K3)                                  | 60–61        |
| <b>5.</b>      | Mehrsprachigkeit ist eine Herausforderung in der Schule (K4)  | 62           |
| <b>6.</b>      | Mehrsprachigkeit ist eine Stärke / ein Vorteil (K5)           | 63           |
| <b>7.</b>      | Die „Sprachen der SuS“ bzw. die „Muttersprachen lernen (K6)   | 64–65        |
| <b>8.</b>      | Sprachreflexion/Sprachwissen im Unterricht (K8)               | 66           |
| <b>9.</b>      | Das Ziel ist, Finnisch zu lernen (K10)                        | 67–68        |
| <b>10.</b>     | Code-Mixing ist prinzipiell OK (K11)                          | 68–69        |
| <b>11.</b>     | Einstellungen der Lehrkräfte: Kategorien                      | 72           |

## Abbildungsverzeichnis

| <b>Tabelle</b> | <b>Name</b>                                                  | <b>Seite</b> |
|----------------|--------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1.</b>      | Einstellungen der Lehrkräfte – Themenbereiche und Kategorien | 89           |

## Anhang 1 – Abstract

**DE:** Die kulturell-sprachlichen Verhältnisse in europäischen Ländern werden durch die stetig wachsende Zuwanderung immer komplexer. Die verschiedenen Institutionen dieser Staaten, u. a. die Schule, stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, sich an diese Veränderungen anzupassen. (vgl. Busch 2021; Fürstenau 2011) Nach den Ergebnissen der neuesten PISA-Studien bereitet es insbesondere dem nordeuropäischen Staat Finnland Schwierigkeiten, erfolgreiche Maßnahmen gegen die Benachteiligung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu implementieren (vgl. OECD 2023; Schleicher 2019).

Die in der vorliegenden Masterarbeit durchgeführte Studie befasste sich mit der Frage, welche sprachideologischen Positionen sich in den Einstellungen von finnischen Lehrpersonen manifestieren. Die Stichprobe bestand aus Lehrpersonen von Vorbereitungsklassen, in denen SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf den Regelunterricht vorbereitet werden. Die Datenerhebung erfolgte durch ein theoriegenerierendes ExpertInneninterview (Bogner et al. 2014). Die Daten wurden sodann anhand des qualitativen Kodiervorgangs von Meuser & Nagel (1991) ausgewertet. Anschließend wurden die entstandenen Kategorien in Anlehnung an die Perspektive der kritischen Diskursanalyse (van Dijk 2015) mithilfe sprachideologischer Konzepte der semiotischen Prozesse (Irvine & Gal 2000) und Orientierungen zur Sprache und ihrer Rolle in der Gesellschaft (Ruíz 1984) erörtert. Als Mittel zur Identifizierung der Elemente dieser Konzepte dienten diskurslinguistische Merkmale wie lexikalische Ausdrücke, Präsuppositionen und Dichotomien.

Die Ergebnisse der Studie deuten darauf an, dass die Einstellungen der Lehrpersonen überwiegend auf monolingualen Ideologien basieren. Jedoch können auch deutliche Merkmale von heteroglossischen Ideologien erkannt werden. Diese Beobachtungen entsprechen den Ergebnissen von Studien aus anderen geographischen Kontexten (vgl. u. a. Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Rafzar 2012) und weisen darauf hin, dass Sprachideologien sich bei Lehrpersonen nicht einheitlich, sondern versatil zeigen.

**EN:** The cultural-linguistic circumstances in Europe are becoming more and more complex through the increasing immigration. The different institutions of European states, e.g. school, are faced with the challenging task of adapting to the demographic change. (Busch 2021; Fürstenau 2011) According to the latest PISA studies, the Nordic country Finland, in particular, has been experiencing difficulties with the implementation of efficient measures against the disadvantages encountered by pupils with immigration background in school (OECD 2023; Schleicher 2019).

The empirical study of this master's thesis explores which language-ideological positions manifest in the attitudes of Finnish teachers. The sample consisted of teachers of preparatory education, whose purpose is to prepare pupils with immigration background for mainstream classes. The data collection was conducted through a theory-generating expert interview (Bogner et al. 2014). Subsequently the data was analysed by utilizing the qualitative coding process by Meuser & Nagel (1991). The resulting categories were then discussed from the perspective of critical discourse analysis (van Dijk 2015), while applying the language-ideological frameworks of semiotic processes (Irvine & Gal 2000) and orientations to language and its role in the society (Ruíz 1984). In order to identify elements of these concepts, linguistic features of discourse, such as lexical expressions, presuppositions and dichotomies, were scrutinized in the interviews.

The findings of the study suggest that the attitudes of the research participants are predominantly based on monolingual ideologies. However, clear signs of heteroglossic ideologies can also be recognized. These observations correspond with the studies from other countries (Gkaintartzi et al. 2014; Iversen 2021; Rafzar 2012) and they support the claim that manifestations of language ideologies of teachers are not uniform but versatile.

## **Anhang 2 – Transkripte und Übersetzungen**

Der empirische Teil dieser Masterarbeit beinhaltet Transkriptausschnitte, die aus den deutschen Übersetzungen der finnischen Interviewtranskripte stammen. Aus Anonymitäts- und Platzgründen werden die Transkripte oder ihre Übersetzungen nicht als Anhang beigefügt. Bei Interesse besteht jedoch die Möglichkeit, die Übersetzungen der Transkripte sowie das Übersetzungsprotokoll (siehe Kapitel 6.4.3, S. 55) einzusehen. Dies erfolgt durch eine E-Mail-Anfrage an [sprachlehr-lernforschung@univie.ac.at](mailto:sprachlehr-lernforschung@univie.ac.at).