

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„weil's mir halt, am Herzen liegt“
Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in der Schule

verfasst von | submitted by

Hannah Körner BA BA

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

Wien | Vienna, 2025

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

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweit-
sprache

Betreut von | Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch BA MA

Danksagung

Eine Masterarbeit zu schreiben ist letzten Endes viel einsame Arbeit am Schreibtisch, aber sie wäre nicht möglich, ohne ein unterstützendes Umfeld. An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die mich begleitet und unterstützt haben.

Als erstes gilt mein Dank den Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen, für ihre Zeit und die Bereitschaft, ihre wertvollen Perspektiven mit mir zu teilen. Forschung ist nicht möglich ohne die ‚Beforschten‘ – danke, dass ihr diese Arbeit möglich gemacht habt!

Einen besonderen Dank möchte ich meiner Betreuerin Doris Pokitsch aussprechen, die mich von Beginn an überaus wertschätzend und ermutigend und mit großer fachlicher Expertise begleitet hat. Das schnelle und hilfreiche Feedback, die inhaltlichen Anregungen und der beständige, motivierende Austausch während der gesamten Zeit waren eine unheimlich große Unterstützung!

Danken möchte ich auch meinen Freund*innen und Wegbegleiter*innen meiner langen Studienzeit: Hannah, Ivana, Gesine, Helena, Flora & Jakob (viele Dinge sind besser, wenn man sie nicht allein durchmachen muss, auch die Endphase einer Masterarbeit!)

Danke für euren Support, für eure interessierten Nachfragen, für gemeinsamen Lern- und Schreibtage und fürs kontinuierliche Einchecken!

Fürs Korrekturlesen von Teilen dieser Arbeit gebührt Sarah, Jo, Hannah und Jakob besonderer Dank!

An meine Chosen Family Jo & Sarah: Ohne eure Unterstützung besonders in der letzten Zeit hätte ich dieses Projekt nicht so gut geschafft. Danke für euer Verständnis, dass ich in der Endphase mal kurz von der Bildfläche verschwunden bin und eine engere Beziehung mit meiner Masterarbeit geführt habe als mit euch, und danke, dass ihr mich trotzdem so gut es ging unterstützt habt (mit kurzen Besuchen, kulinarischer Versorgung und Reality-TV zum Runterkommen).

Jo: Danke für die Erinnerung, lieb zu mir zu sein. Danke für das gemeinsame Wachsen und für deine Liebe, die mich sehr glücklich macht.

Sarah: Danke, du mir bei allem zur Seite stehst, und dass zwischen uns alles so wachsen darf, wie es kommt. Das bedeutet mir sehr viel.

Danke, dass ihr mir ein *Uns* ermöglicht!

Schlussendlich möchte ich meiner Familie tiefen Dank aussprechen, für die finanzielle und besonders auch die emotionale Unterstützung und Begleitung meiner gesamten Studienzeit über. Ihr seid meine Secure Base, von der aus ich überall hin starten kann, und mein sicherster Hafen, in den ich immer zurück komme.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
I. THEORETISCHER TEIL	4
2. Theoretische Verortung des Themas Mehrsprachigkeit in der Schule	4
2.1. Mehrsprachigkeit und Schule: Die Einordnung aktueller sprachliche Verhältnisse in ihren Entstehungskontext	4
2.2. Pädagogische Konzepte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität	9
2.3. Mehrsprachigkeit(en) und dahinterstehende Sprachverständnisse	16
2.4. Sprache als <i>Repertoire</i> : Neuere Perspektiven auf Sprache und Mehrsprachigkeit und ihre Implikationen für Schule und Unterricht	18
2.5. Zusammenfassung der theoretischen Einordnung	25
3. Überzeugungen & Einstellungen von Lehrkräften als Gegenstand der Forschung	27
II. EMPIRISCHER TEIL	34
4. Methodisches Vorgehen	34
4.1. Forschungsdesign	34
4.1.1. Qualitativer Forschungszugang	34
4.1.2. Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Forschung	35
4.1.3. Ethische Überlegungen	37
4.2. Forschungsprozess	40
4.2.1. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode	40
4.2.2. Teilnehmer*innen und Sampling	43
4.2.3. Aufbereitung der Daten	45
4.2.4. Auswertung der Daten	46
4.2.5. Reflexion des Forschungsprozesses	49
III. ERGEBNISSE	52
5. Gruppendiskussion 1: Mehrsprachigkeit als Ausnahme	53
5.1. Ablauf der Diskussion und gruppendynamische Aspekte	53
5.2. Themenverlauf Diskussion 1	56
5.3. Hauptkategorie 1: Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht	63
5.3.1. „wenn´s die Sprache nicht können“: Mehrsprachigkeit verstanden als mangelnde Deutschkenntnisse	63
5.3.2. „und lernen´s ned wirklich“: Bedingungen für den optimalen Deutscherwerb	65
5.4. Hauptkategorie 2: Verständnis von Mehrsprachigkeit	71
5.4.1. „es gibt schon Schüler [...] die (.) ein bisschen Kauderwelsch sprechen“: Mehrsprachigkeit innerhalb vs. außerhalb des schulischen Raums	71
5.4.2. „was aber kein wirkliches Englisch ist“: Zugrundeliegendes Verständnis von Sprache(n)	74
5.5. Zwischenfazit	77

6. Gruppendiskussion 2: Mehrsprachigkeit als ambivalenter Normalfall	78
6.1. Ablauf der Diskussionsrunde und gruppendynamische Aspekte	78
6.2. Themenverlauf Diskussion 2	80
6.3. Hauptkategorie 1: Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht	86
6.3.1. „und der hat dann immer alles übersetzt“: Mehrsprachigkeit als Unterstützung für DaZ-Schüler*innen	86
6.3.2. „weils mir halt, am Herzen liegt“: Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als persönliches Anliegen	88
6.3.3. „da gibt’s genug Zeit zum Ratschen“: Mehrsprachigkeit in privaten oder persönlichen Gesprächskontexten	89
6.4. Hauptkategorie 2: Verständnis von Mehrsprachigkeit	92
6.4.1. „ein Türöffner“: Abstrakte Perspektive auf Mehrsprachigkeit	92
6.4.2. „bei mir lernen die alle eine neue Sprache.“: Konkrete Perspektive auf Mehrsprachigkeit	93
6.4.3. „trotzdem sehr kompetente Deutschsprecher*innen“: DaZ-Perspektive auf Mehrsprachigkeit	94
6.5. Hauptkategorie 3: Mehrsprachigkeit als Widerstandsraum	96
6.6. Zwischenfazit	100
7. Von ‚nur Deutsch‘ zu ‚Deutsch Plus‘: Verschiebungen von Überzeugungen	101
7.1. Verschiebung von Begrifflichkeiten	101
7.2. Verschiebung der Bedeutung von anderen Sprachen als Deutsch	103
7.3. Verschiebung von Verantwortung	103
8. Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse	106
9. Conclusio	110
Literaturverzeichnis	112
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	122
Anhang	123
Anhang A: Ausschreibungstext	123
Anhang B: Einverständnis- und Datenschutzerklärung	124
Anhang C: Kurzfragebogen	127
Anhang D: Topic Guide/Diskussionsleitfaden	128
Abstract	130

Sie sprach in mehreren Sprachen gleichzeitig, mischte sie je nach Farbe und Geschmack der Erinnerung zu Sätzen zusammen, die etwas anderes erzählten als ihren Inhalt, es klang, als wäre ihre Sprache ein amorphes Gemisch aus all dem, was sie war und was niemals nur in einer Version der Geschichte, in einer Sprache Platz gefunden hätte.

Sasha Marianna Salzmann in „Außer sich“

Sprache ist mächtig. Und Macht bedeutet Verantwortung.

Kübra Gümüşay in „Sprache und Sein“

1. Einleitung

Mehrsprachige Lebensrealitäten sind in amtlich deutschsprachigen Regionen¹ wie Österreich und Deutschland integraler Bestandteil der Gesellschaft und des Zusammenlebens, und somit auch des schulischen Alltags. Laut des Wiener Integrationsmonitors waren im Jahr 2023 über die Hälfte der Schüler*innen im Alltag mehrsprachig, mit steigender Tendenz (Stadt Wien, 2023, S. 90). Dennoch stehen sprachpolitische Entwicklungen immer noch konträr zu dieser Realität, wie aktuelle Wahlkampfthemen in Wien zeigen: „Deutsch ist Pflicht“, so steht es im Januar 2025 auf den Wahlplakaten der Wiener Volkspartei. Und darunter der Zusatz: „Integration braucht Sprache“². Auch im Bildungsbereich ist die anhaltende Diskussion darüber, ob Mehrsprachigkeit ein Hindernis für den Bildungserfolg ist, oder ob der Einbezug von anderen Sprachen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen kann, präsenter denn je (vgl. Gogolin & Neumann, 2009). Die Tendenz, auf eine sprachlich immer vielfältigere Ausgangslage bei den Schüler*innen mit sprachlicher Homogenisierung, strengeren Zugangsbeschränkungen und mehr Deutschförderung zu reagieren, ist einerseits tief im Selbstverständnis der Schule verankert (vgl. Knappik & Mecheril, 2018, S. 163). Andererseits kristallisiert sich in der wissenschaftlichen Forschung um Mehrsprachigkeit und Schule vermehrt die Position heraus, dass mehrsprachige Kompetenzen eine wichtige Ressource für Lernprozesse sind und dass sprachliche Teilhabe allen Schüler*innen ermöglicht werden muss (vgl. Dettki & Schuler, 2024, S. 142). Sowohl die Entwicklung verschiedener didaktischer Konzepte als auch die Implementierung von speziellen Zusatzmodulen zum Umgang mit migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen in der Lehrer*innenbildung können als Reaktion der Schule auf die wachsende sprachliche Heterogenität angesehen werden.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, die aktuelle Diskussion um Mehrsprachigkeit und die sprachlichen Verhältnisse in der Schule nachzuzeichnen und anschließend die Perspektive von Lehrkräften in Form von Gruppendiskussionen

¹ Mit der Bezeichnung ‚amtlich deutschsprachige Region‘ wird auf das Spannungsverhältnis zwischen der amtlichen Einsprachigkeit und der faktischen Mehrsprachigkeit dieser Regionen aufmerksam gemacht (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 208)

² <https://volkspartei.wien/deutschistpflicht/> [zuletzt abgerufen am 06.02.2025]

miteinzubeziehen. Lehrkräften kommt als wichtigen Akteur*innen im Bildungssystem eine besondere Rolle zu, da sie es sind, die den schulischen Alltag am nächsten miterleben und gestalten. Dass die Perspektive von Lehrkräften neben dem politischen Diskurs auf der einen Seite und dem wissenschaftlichen Diskurs auf der anderen Seite bisher zu wenig miteinbezogen wurde, zeigt sich auch darin, dass die Forschungslage zu Lehrkraftüberzeugungen im Themengebiet Mehrsprachigkeit im amtlich deutschsprachigen Raum noch am Anfang steht (vgl. Darsow, Wagner, & Paetsch, 2017, S. 195–196) und sich zudem stark auf studentische Perspektiven fokussiert (vgl. Döll, Guldenschuh, & Sonnberger, 2021, S. 10). Die vorliegende Masterarbeit versteht sich als Beitrag zu dieser noch ausbaufähigen Forschungslage, in dem Lehrkräfte, die bereits einige Jahre Unterrichtserfahrung aufweisen, zu ihren Überzeugungen und ihrem Verständnis von Mehrsprachigkeit in der Schule befragt wurden. In Form einer offenen Befragung wurden zwei Gruppendiskussionen mit je vier Teilnehmer*innen durchgeführt, bei der folgende Forschungsfragen im Zentrum standen:

Was sind die Überzeugungen und Einstellungen von Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule? Wie erleben sie Mehrsprachigkeit und den Umgang damit im Schulalltag? Welches (Sprach)Verständnis liegt ihrer Auffassung von Mehrsprachigkeit zugrunde, und wie kann ihre Perspektive in der aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Schule verortet werden?

Dazu erfolgt im zweiten Kapitel die Einordnung der aktuellen sprachlichen Verhältnisse der Schule in ihre historischen Bedingungen, um darzulegen, wie die Schule bis heute in einem monolingualen Selbstverständnis verhaftet ist. Es wird aufgezeigt, dass der Umgang mit sprachlicher Vielfalt auf ein zugrundeliegendes Sprachverständnis verweist, das Sprache(n) in Form von abgegrenzten, nationalen Einzelsprachen versteht und das von der Einsprachigkeit als Norm ausgeht. Daran anschließend wird mit Forschungsergebnissen aus der aktuellen linguistischen Forschung gezeigt, dass ein solches Verständnis von den tatsächlichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher*innen abweicht. Abschließend werden neuere

Perspektiven auf Sprache und sprachliche Bildung sowie Konzepte für den Unterricht vorgestellt, die sich an einer solchen Perspektive orientieren.

Im dritten Kapitel erfolgt die Darstellung von Lehrkraftüberzeugungen als Gegenstand der Forschung. Es wird der Versuch einer Begriffsbestimmung vorgenommen und es werden die Herausforderungen, aber auch die Potentiale dargestellt, die sich bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auftun. Auch mögliche Auswirkungen von Überzeugungen auf das pädagogische Handeln werden aufgegriffen und der aktuelle Forschungsstand wird aufgearbeitet.

Das vierte Kapitel legt die methodische Herangehensweise der empirischen Untersuchung dar. Neben der Auseinandersetzung mit Gütekriterien und forschungsethischen Fragen wird die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode beschrieben. Außerdem erfolgen an dieser Stelle die Erläuterungen zum Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -auswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Radiker (2022).

Die Ergebnisse der beiden durchgeführten Gruppendiskussionen werden in den Kapiteln fünf, sechs und sieben dargestellt und in Kapitel acht in die aktuelle Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Schule und die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit eingeordnet. Abschließend werden weitere Überlegungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften formuliert, da aus Fachsicht „noch ein weiter Weg vor allen Bildungsinstitutionen [liegt; H.K.], Mehrsprachigkeit als Normalität anzuerkennen und bei allen Akteur*innen diesbezüglich einen Wandel der Einstellungen konsequent zu unterstützen.“ (Döll, Hägi-Mead, & Settinieri, 2017, S. 203). Die vorliegende Masterarbeit möchte dazu einen Beitrag leisten.

I. THEORETISCHER TEIL

2. Theoretische Verortung des Themas Mehrsprachigkeit in der Schule

It is instructive to note that plurality was the pervasive state of affairs in most pre-colonial communities and it was not regarded as problematic. (Makoni & Pennycook, 2007, S. 30)

Die folgenden Kapitel stellen die theoretische Einordnung des Themas in das Forschungsfeld um Bildung und Sprache(n) dar und zeichnen die aktuelle Diskussion um Mehrsprachigkeit und den Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule nach.

2.1. Mehrsprachigkeit und Schule: Die Einordnung aktueller sprachliche Verhältnisse in ihren Entstehungskontext

Das Thema Mehrsprachigkeit beschäftigt die Gesellschaft auf allen Ebenen. Im Alltag, im Bildungskontext, in der Wissenschaft und Forschung ist Mehrsprachigkeit und die kontroverse Diskussion darüber seit Jahren präsent. Besonders im Bildungsbereich wird seit vielen Jahren diskutiert, ob die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen als Problemfall und Bildungsbarriere oder als besondere Ressource bzw. als Bildungsziel gilt (vgl. Dettki & Schuler, 2024; Gogolin & Neumann, 2009). Als Bildungsziel gilt Mehrsprachigkeit vor allem dann, wenn es um prestigeträchtige Sprachen wie Französisch, Italienisch oder Spanisch geht und der Fremdsprachenunterricht in der Schule ist wichtiger Bestandteil einer guten Allgemeinbildung. Andererseits werden Sprachen wie das Türkische, BKS oder Rumänisch, die ein Großteil der Schüler*innen bereits mitbringen, nicht wertgeschätzt und sollen sogar vom Schulhof verbannt werden, wie die immer wieder aufflammende Diskussion um „Pausensprache Deutsch!“³ zeigt.

³ Unter dem Stichwort „Pausensprache Deutsch“ wird die kontinuierliche Diskussion darüber verstanden, ob Schüler*innen in den Unterrichtspausen untereinander andere Sprachen als Deutsch sprechen dürfen. Mehr dazu bei Dirim & Khakpour, 2018, S. 202.

Um zu verstehen, wie es zu diesen aktuellen sprachlichen Verhältnissen der Schule kam, dürfen historische Entwicklungen und (schul-)politische Entscheidungen, welche zu der Verankerung der Einsprachigkeit im deutschsprachigen Schulsystem geführt haben, nicht außer Acht gelassen werden. Besonders die Nationalstaatenkonstituierung in Deutschland im 19. Jahrhundert wird dabei als wichtige Markierung gesehen (vgl. z.B. bei Bjegač, 2020; Gogolin, 2008; Krüger-Potratz, 2016), bei der eine nationale Einsprachigkeit als Mittel zum Zweck der Volksbildung proklamiert wurde: „Im Zuge der Konstituierung Deutschlands als Nationalstaat kam der deutschen Sprache eine zentrale Rolle zu. Dabei diene die Gleichsetzung von Volk, Sprache und Nation dazu, ein nationales Zugehörigkeitsgefühl zu etablieren.“ (Bjegač, 2020, S. 102) Diese nationale Sprachvereinheitlichung und die damit einhergehende Überhöhung der deutschen Sprache führten dazu, dass die faktische Mehrsprachigkeit der Bevölkerung sowie regionale sprachliche Varietäten unsichtbar gemacht wurden (vgl. ebd., S. 62). Im Bildungsbereich entstand so die Vorstellung, dass Schule einsprachig organisiert sein müsse und sich Bildung nur im Medium einer Sprache vollziehen könne (vgl. Gogolin, 2008, S. 3). Die Schule stellte darüber hinaus die Instanz dar, in der diese „Nationalsprachenideologie“ (Pokitsch, 2022, S. 49) und die Vorstellung von „einem Volk, einer Sprache und einer Nation“ (Bjegač, 2020, S. 102) an die junge Generation vermittelt werden sollte, was insbesondere Schüler*innen autochthoner Minderheiten durch rigorose bildungspolitische und pädagogische Maßnahmen zu spüren bekamen (vgl. ebd., S. 103). Im weiteren Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts traten diese spezifischen politischen Entstehungsprozesse der sprachlichen Vereinheitlichung jedoch zunehmend in den Hintergrund. Dadurch kam es zu einer Naturalisierung und Essentialisierung der deutschen Sprache als Nationalsprache, die nationale Einsprachigkeit wurde als naturgegeben wahrgenommen und der Nationalstaat fortan als monolingual verstanden (vgl. ebd., S. 64). Besonders durch diese „Vernatürlichung“ der Einsprachigkeit und die Verschleierung ihres Entstehungskontextes ist dieses einsprachige Selbstverständnis der Schule bis heute wirksam, was auch Gogolin mit ihrer Arbeit zum „monolingualen Habitus“ der Schule zeigt (Gogolin, 2008). Das Konzept des „monolingualen Habitus“ beruht auf einer in den 1990er Jahren durchgeführten Untersuchung, in der die Autorin analysiert, wie die Schule bis heute von einem

einsprachig-deutschsprachigen Selbstverständnis regiert wird, was sich in einem Set von Annahmen und Praktiken von Lehrpersonen, welches die deutsche Sprache als dominante Unterrichtssprache privilegiert, zeigt. Für die Untersuchung zieht sie das Habituskonzept von Bourdieu heran und macht damit deutlich, dass dieses Selbstverständnis nicht nur das Produkt der sozialen Bedingungen ist, sondern auch das Handeln der Akteur*innen leitet und strukturiert (vgl. Gogolin, 2008, S. 30–31). Dass sich dieses monolinguale Selbstverständnis unter den Umständen einer zunehmend multilingualen Schüler*innenschaft als dysfunktional erweise, da es die Möglichkeiten begrenze, mit denen schulische Arbeit unter der komplexen Voraussetzung von sprachlicher Pluralisierung erfolgreich bewältigt werden können, war ein wichtiges Ergebnis Gogolins bis heute viel zitierter Untersuchung (vgl. ebd., S. 3).

Besonders deutlich wurde diese Dysfunktionalität erstmals während der in den 1950er Jahren beginnenden Arbeitsmigrationsbewegungen, wodurch sich einige Jahre später die Herausforderung ergab, Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in den Unterricht zu integrieren. Versuche, diese Herausforderungen zu bewältigen, können in der im Nachhinein als „Ausländerpädagogik“ bezeichneten Forschungsrichtung gesehen werden (vgl. Bjegač, 2020, S. 69). Pädagogische Konzepte aus dieser Zeit zielten vornehmlich auf die „Störungsfreiheit der deutsch-einsprachigen Schule“ ab (Krüger-Potratz, 2016, S. 32), was zur Folge hatte, dass vor allem kompensatorische Maßnahmen mit dem Ziel der Assimilation der „anderssprachigen Schüler*innen“ an die einsprachige Norm entwickelt wurden (vgl. ebd.). Wissenschaftliche Arbeiten zu den sprachlichen Herausforderungen in Bildungsinstitutionen in den 1970er Jahren waren geprägt von Fragestellungen, welche die vermeintlichen sozialen, psychischen und sprachlichen „Störungen“ von mehrsprachig aufwachsenden Kindern von Arbeitsmigrant*innen in den Fokus rückten (vgl. Bjegač, 2020, S. 70). Im pädagogischen Diskurs dieser Zeit trat also eine stark Defizitperspektive auf ‚ausländische‘ Schüler*innen hervor. Das hatte auch zur Folge, dass die Verantwortung für Bildungserfolg und Teilhabe allein den Schüler*innen und ihren Familien zugeschoben und als individuelle Probleme einer bestimmten Gruppe konstruiert wurden (vgl. Pokitsch, 2022, S. 122). Jedoch kann ab den 1980er Jahren auch vermehrt Kritik an dieser problemorientierten Sicht auf mehrsprachige

Kinder identifiziert werden. Durch die stark zielgruppenspezifischen und kompensatorischen Förderkonzepte, so lauteten die kritischen Stimmen gegenüber der Ausländerpädagogik, werde eine Gruppe konstruiert, die als „andersartig“ und damit nicht zweifellos zugehörig zum schulischen Kontext gelte, was Stigmatisierung und die Unterstellung einer besonderen Hilfsbedürftigkeit zur Folge habe (vgl. Bjegač, 2020, S. 73–74). Im Zuge dieses Kritikdiskurses kam auch erstmals die Forderung nach einer speziellen DaZ-Didaktik auf, welche die besonderen Bedingungen des (meist ungesteuerten) Zweitspracherwerbs im Gegensatz zum (gesteuerten) Fremdsprachenerwerbs berücksichtigen sollte (vgl. ebd., S. 73).

Die sprachlichen Verhältnisse der Schule in Deutschland und Österreich rückten ab den 2000er Jahren vor allem im Kontext von internationalen Schulleistungstudien wie PISA wieder in den Fokus von Bildungsdebatten (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 203). Besonders die Frage nach der „Bildungsbe(nach)teiligung von Kindern *mit Migrationshintergrund*“ (Pokitsch, 2022, S. 81, Herv. i. O.) bekam nach dem sogenannten „PISA-Schock“ in der Wissenschaft, der Politik, aber auch in den Medien viel Aufmerksamkeit. Den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs der Nach-PISA-Debatte arbeitet Sitter (2016) in ihrer Dissertation „PISAs fremde Kinder“ heraus. Sie zeigt auf, dass das vorherrschende Wissen über Kinder „mit Migrationshintergrund“ immer noch von einer deutlich problemorientierten und defizitären Sichtweise geprägt ist. Die großen Leistungsunterschiede zwischen deutsch-einsprachigen Kindern und solchen mit einem „Migrationshintergrund“ in den ersten PISA-Studien ab dem Jahr 2000 und der darauffolgenden kontinuierlichen (Re)Dramatisierung dieser Kinder als Förderbedürftige und Bildungsbenachteiligte führe dazu, dass sie „Teil eines kollektiven Gedächtnisses der `PISA-Krise` [werden; H.K.], mit dem sich die Gewissheit eines (bildungs-)kulturellen Unterschieds festschrauben lässt“ (Sitter, 2016, S. 318). Die Frage nach einer Bildungsbenachteiligung sowie die Förderbedürftigkeit einer bestimmten Gruppe an Schüler*innen wird damit in weiterer Folge an der Kategorie „Migrationshintergrund“ und der daran konstruierten sprachlichen „Andersartigkeit“ festgemacht. Was nach wie vor nicht in Frage gestellt wird, ist, ob das Schulsystem in seiner Beschaffenheit auf die Bedürfnisse aller Kinder ausgelegt ist, oder nur auf solche, die bereits bestimmte (sprachlich) Voraussetzung erfüllen. Bei genauerer Dekonstruktion der Verhältnisse

zeigt sich also, dass der Blick auf mehrsprachige Schüler*innen bis heute von nahezu den gleichen Deutungsmustern wie im Paradigma der „Ausländerpädagogik“ geprägt ist (vgl. auch Knappik & Mecheril, 2018, S. 175; Mecheril & Quehl, 2015, S. 152).

Zu einer ähnlichen Feststellung kommt auch Bjegač (2020), wenn sie nach der Untersuchung verschiedener Arbeiten zum gegenwärtigen sprachbezogenen Bildungsdiskurs folgendes festhält:

Angesichts der in diesem Unterkapitel besprochenen Untersuchungen scheint die Annahme gerechtfertigt, dass sowohl im wissenschaftlichen, bildungspolitischen als auch medialen Diskurs Wissensbestände (re-)produziert werden, in denen Bildungsinstitutionen als monolingual deutsche und nationalstaatlich verfasste Räume konstruiert werden und an migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen, die sich nicht in diese (sprachliche) Ordnung einfügen lassen, inferiorisierende Subjektpositionen als kollektive Identitätsangebote hergetragen werden. Sie treten als eine Gruppe von Schüler*innen in Erscheinung, die als defizitär und damit als förder- sowie integrationsbedürftig gilt. (Bjegač, 2020, S. 81)

Die sprachlichen Vereinheitlichungsprozesse von vor über 200 Jahren und die daraus resultierende defizitäre Sichtweise auf Schüler*innen, die nicht in die einsprachige ‚Norm‘ der Schule passen, sind also im aktuellen Diskurs um Mehrsprachigkeit in der Schule noch deutlich sichtbar (vgl. ebd., S. 102).

Jedoch hat sich auch das Bewusstsein herausgebildet, dass der faktischen Mehrsprachigkeit in der Schule auf gewisse Art begegnet werden muss, einerseits um die sprachlichen Herausforderungen im Unterricht meistern zu können, und andererseits, um Bildungsbenachteiligung zu verringern. Es lässt sich daher in den letzten Jahrzehnten die Entwicklung einer Reihe pädagogischer Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität ausmachen. Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung, sprachsensibler Fachunterricht oder Scaffolding sowie die Einführung von herkunftssprachlichem Unterricht sind einige der nennenswertesten Konzepte, die entwickelt wurden seit sich die Bildungsforschung verstärkt mit den Leistungsdisparitäten zwischen migrationsbedingt mehrsprachig und einsprachig aufwachsenden Schüler*innen beschäftigt. Im folgenden Kapitel werden diese ausgewählten didaktischen Konzepte vorgestellt und es wird gezeigt, wie sie sich in die aktuelle Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Schule einordnen lassen.

2.2. Pädagogische Konzepte im Umgang mit sprachlicher Heterogenität

Wie oben ausgeführt wurde, war der Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Kontext der Schule lange von einer kompensatorischen Herangehensweise geprägt. Deutschförderung und additive Angebote außerhalb des Regelunterrichts für eine als ‚defizitär‘ gesehene Gruppe von Schüler*innen waren die Reaktion der Schule auf die wachsende sprachliche Diversität der Schüler*innenschaft. Die Kritik an ausländerpädagogischen Konzepten und ihrer defizitorientierten Sicht auf Mehrsprachigkeit kann aber auch als ein Wendepunkt gesehen werden, an dem mehr und mehr die Institution Schule und ihre systemischen Voraussetzungen bei der Frage nach mehr Teilhabechancen in den Blick gerückt sind. Mecheril & Quehl (2015) fassen diesen Wandel unter dem Stichwort *institutional turn* zusammen:

Ein zentrales Anliegen der Forschungsarbeiten im Feld von Bildung und Migration der vergangenen 20 Jahre (z.B. Gogolin/Neumann 1997; Blair/Bourne 1998; Cummins 2000; Gomolla 2005; Gomolla/Radtke 2007) war die Frage, auf welchen Ebenen der Schule Veränderungen vorgenommen werden müssen, um die Benachteiligung jener Schüler/innen im System Schule zu überwinden, die man – im deutschen Sprachgebrauch – zuerst ›Ausländerkinder‹, dann ›Migrantenkinder‹ und schließlich ›Schüler/innen mit Migrationshintergrund‹ nannte. Dieser *institutional turn* zielte auf eine Abkehr von der Defizitperspektive, die die Ursachen für Bildungsmisserfolg bei den Familien der Kinder und Jugendlichen verortete, und rückte stattdessen Routinen und Abläufe der Institution Schule in den Fokus. (Mecheril & Quehl, 2015, S. 155)

Bjegač (2020) macht diesen Wandel insbesondere an dem Begriff „Bildungssprache“ und den damit einhergehenden pädagogisch-didaktischen Unterrichtskonzepten fest:

Zu betonen ist, dass es mit der Diskussion um Bildungssprache bzw. um bildungssprachliche Praktiken Bemühungen gibt, im aktuellen Bildungsdiskurs einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Nicht die sprachlichen Defizite einer bestimmten Schüler*innengruppe, sondern die Defizite der Schule bei der Vermittlung der für den Schulerfolg notwendigen Sprachgebrauchsformen werden mit diesem Ansatz fokussiert. (Bjegač, 2020, S. 104)

Der Begriff „Bildungssprache“ bekam im Zuge des Modellprojekts „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, das im Jahr 2004 startete, (erneut) viel Aufmerksamkeit. Das Projekt hatte zum Ziel, anhand der Analyse des internationalen Forschungsstandes Konzepte für die optimale Förderung einer sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft zu entwickeln (vgl. Gogolin,

2019, S. 314). Der Begriff geht auf Jürgen Habermas (1977) zurück, der Bildungssprache als ein Medium beschreibt, welches am Schnittpunkt zwischen Umgangssprache und Wissenschaftssprache angesiedelt ist und das durch einen „differenzierten, Fachliches einbeziehenden Wortschatz“, insbesondere im schriftlichen Ausdruck gekennzeichnet ist (Habermas, 1977, S. 39–40). In der gegenwärtigen Forschungsdiskussion steht der Begriff für die Feststellung, dass die Ursachen für Bildungsbenachteiligung auf die unterschiedlichen sprachlichen Erwartungen zurückzuführen sind, welche an Schüler*innen in der Schule – im Gegensatz zum Sprachgebrauch im Alltag – herangetragen werden (vgl. Bjegač, 2020, S. 84). Für die erfolgreiche Aneignung der schulischen Wissensinhalte ist die Beherrschung eines sprachlichen Registers notwendig, das über alltagssprachliche Sprachkompetenz hinausgeht. Dadurch, dass diese spezifische Sprachkompetenz aber als Grundvoraussetzung gilt und die Schule eine systematische Vermittlung derselben bisher nicht als ihre Aufgabe angesehen hat, sind diejenigen Schüler*innen, welche diese Grundvoraussetzung nicht erfüllen, systematisch benachteiligt (vgl. Mecheril & Quehl, 2015, S. 153–154). Der Begriff „Bildungssprache“ eröffnet also eine Perspektive, welche die strukturellen sprachlichen Bedingungen der Schule in den Fokus rückt und die Gelingensbedingungen für mehr Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit nicht mehr mit rein kompensatorischen, assimilierenden Maßnahmen auf Seiten der Schüler*innen verortet. Stattdessen werden die Zuständigkeiten für die Vermittlung der für Bildungserfolg notwendigen sprachlichen Kompetenzen von der Institution Schule eingefordert (vgl. ebd., S. 155).

Doch nicht nur die Verortung der Zuständigkeiten und das Infragestellen der Bedingungen für schulische Teilhabe auf der Ebene der Institution können als das Innovative angesehen werden, das mit dem Begriff Bildungssprache einher geht. Auch die Erkenntnis, dass die explizite Vermittlung und die Aneignung von Bildungssprache alle Schüler*innen betreffen, führte zu einer Verschiebung der Differenzlinie, da die defizitäre Fokussierung auf den „Migrationshintergrund“ oder die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen zumindest oberflächlich verwischt wurde. Stattdessen trat der Faktor „soziale Herkunft“ erneut verstärkt in den Vordergrund. Denn es wurde davon ausgegangen, dass Schüler*innen, die mit einem niedrigen sozioökonomischen Status aufwachsen, keinen ausreichenden Zugang zum außerschulischen Erwerb

des bildungssprachlichen Registers haben (vgl. Gogolin & Lange, 2011, S. 109f zit. n. Dirim & Khakpour, 2018, S. 203). Die Konsequenz dieser Verschiebung stellte die Forderung dar, dass keine gesonderte Sprachförderung für eine als sprachlich „anders“ markierte Zielgruppe außerhalb des Regelunterrichts mehr stattfinden sollte, sondern dass Sprachbildung Teil aller Fächer über alle Schulstufen hinweg sein müsse, dass also besonders im Fachunterricht nicht nur die fachlichen Inhalte vermittelt werden sollen, sondern auch die (bildungs)sprachlichen Kompetenzen aller Schüler*innen ausgebildet werden müssen (vgl. Bjegač, 2020, S. 84). Dies beinhaltet neben der Entwicklung spezifischer didaktischer Konzepte auch die Frage nach der sprachlichen Gestaltung von Lehrwerken und der Professionalisierung des pädagogischen Personals vor dem Hintergrund der Verbindung von sprachlichem und fachlichem Lernen. Unterrichtskonzepte, die auf dieser Grundprämisse entwickelt wurden, sind beispielsweise der sprachensible Fachunterricht, die durchgängige Sprachbildung oder das Scaffolding (vgl. Lange, 2020, S. 56).

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung, welches ebenfalls im Umfeld des FörMig-Projekt seinen Ursprung hat, zeichnet sich dadurch aus, dass es über die Ebene einer einzelnen Lehrkraft, eines Faches und eine Bildungsinstitution hinausgeht. Sprachbildung soll von einer Durchgängigkeit geprägt sein, die sich sowohl auf der vertikalen Achse an den Übergängen der einzelnen Bildungsinstitutionen abspielt als auch auf der horizontalen Achse innerhalb einer Bildungsinstitution. Damit ist gemeint, dass sprachliches Lernen fächerübergreifend von allen Lehrkräften gemeinsam umgesetzt werden muss. Dies geschieht auf der Grundlage von zentralen Prinzipien für den Unterricht, welche unter anderem die fächerübergreifende Planung des Unterrichts, eine kontinuierliche Diagnostik individueller Voraussetzungen und die Unterstützung bei sowie die Bewertung von individuellen Sprachbildungsprozessen betreffen (vgl. Dirim & Knappik, 2018, S. 240–242; mehr dazu auch bei Gogolin, 2020).

Ähnlich wie das Konzept der durchgängigen Sprachbildung versteht sich der sprachensible Fachunterricht als Angebot für den Regelunterricht vor allem für Nicht-Sprachenfächer. Schüler*innen sollen dabei explizit zu der Bildungs- und Fachsprache hingeführt werden, welche sie benötigen, um sich die entsprechenden Fachinhalte anzueignen. Auch hier steht die Verbindung von sprachlichem und fachlichem

Lernen im Unterricht im Zentrum und betrifft somit alle Schüler*innen einer Klasse (vgl. Dirim & Knappik, 2018, S. 235–236)

Das Unterrichtskonzept des Scaffolding leitet sich von dem englischen Wort „Gerüst“ ab und beschreibt eine Methode, mit welcher Schüler*innen bei der Bewältigung von Aufgaben im Unterricht auf (sprachliche) Hilfen zurückgreifen können, welche extra für diese spezifischen Aufgaben erstellt wurden. Der vorbereitenden Unterrichtsplanung kommt dabei eine große Bedeutung zu, da Lehrkräfte die (sprachlichen) Anforderungen eines Themas vorher genau analysieren müssen, um an die Lernstände der Schüler*innen angepasste Hilfestellungen zu entwickeln. Je nach Lernfortschritt können diese Hilfestellungen schrittweise auch wieder reduziert werden (vgl. Dirim & Knappik, 2018, S. 237). Auch hier können allen Schüler*innen einer Klasse von den angebotenen Hilfestellungen für ihre sprachliche Entwicklung profitieren, je nach individuellen Kompetenzen.

Der Wandel im Umgang mit sprachlicher Heterogenität in der Schule weg von rein kompensatorischen, additiven Maßnahmen hin zu der Frage, welche Aufgabe der Schule bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen zukommt, ist zwar grundsätzlich als positiv zu betrachten, da er den Blick auf die Institution Schule und die ihr strukturell inhärenten Benachteiligungsmechanismen wirft. Die Fokussierung auf den Begriff Bildungssprache und Fragen nach einer erfolgreichen Vermittlung derselben geht jedoch auch mit einer Verkürzung einher, die Mecheril & Quehl (2015) aus migrationspädagogischer Perspektive aufzeigen. Sie machen darauf aufmerksam, dass dadurch einerseits nicht-sprachliche lebensweltliche und schulische Diskriminierungsverhältnisse zu wenig thematisiert werden, und andererseits durch das illusionäre Versprechen „Sprich (bildungssprachliches) Deutsch, und alles wird gut“ im Kontext des stark selektierenden deutschsprachigen Schulsystems kapitalistische Ungleichheitsverhältnisse verschleiert werden (vgl. Mecheril & Quehl, 2015, S. 159–160). Stattdessen müsse eine Öffnung der bildungssprachlich orientierten Schule hin zu diskriminierungskritischen und mehrsprachigen Praktiken erfolgen, um die lebensweltlichen Voraussetzungen aller Schüler*innen als Teil der schulischen Ordnung anzuerkennen (vgl. ebd., S. 171). Denn die Frage,

[o]b Lernprozesse gelingen oder nicht, hängt in wesentlichem Maße davon ab, ob die Lernenden eine Möglichkeit erhalten, ihre eigenen Disponiertheiten in die schulischen Lernprozesse einzubringen bzw. ob es umgekehrt der Institution Schule gelingt, sich auf die unterschiedlichen Disponiertheiten der Schüler/innen einzustellen. (Mecheril & Quehl, 2015, S. 151)

Daran schließt eine weitere kritische Perspektive auf die isolierte Fokussierung auf Bildungssprache an, welche Tanja Tajmel (2017) formuliert, wenn sie danach fragt, ob ausschließlich bildungssprachliches Deutsch für die Wissensvermittlung und schulische Lernprozesse funktional sei, oder ob nicht andere Sprachen oder sprachliche Register ebenfalls eine Berechtigung hätten, als Werkzeug für die Vermittlung von Bildungsinhalten zu gelten. Die Folge sei eine Herabsetzung anderer Sprachen und das Unsichtbarmachen ihrer Funktionalität für Bildungsprozesse (vgl. Tajmel, 2017, S. 70f zit. n. Bjegač, 2020, S. 88–89)

Neben den oben kurz vorgestellten Unterrichtskonzepten zur Vermittlung von für die Schule notwendigen bildungssprachlichen Kompetenzen existieren bereits eine Reihe pädagogischer Konzepte und Überlegungen, wie andere Sprachen als das Deutsche in den Kosmos der Schule integriert werden können. Kurz genannt werden können hier unter anderem der Ansatz der „Language Awareness“ oder auch das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Reich & Krumm, 2013), welche Vorschläge und Unterrichtskonzepte zum Einbezug aller Sprachen der Schüler*innen beinhalten. Auch der herkunftssprachliche Unterricht wird oft als Bestrebung gesehen, die sprachliche Vielfalt der Schüler*innen wertzuschätzen und zu fördern. Ihnen allen ist jedoch gemein, dass sie lediglich unverbindlichen Charakter haben, es also den Schulen oder einzelnen Lehrkräften selbst überlassen ist solche Elemente in den Unterricht einzubauen (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 216 & 219). Insbesondere am herkunftssprachlichen Unterricht wird deutlich, welchen hierarchischen Platz andere Sprachen als das Deutsche im Schulsystem haben, da auf ihn kein Rechtsanspruch besteht und er nicht, wie beispielsweise das Englische oder das Französische, Teil des Regelunterrichts ist, sondern von den Schüler*innen außerhalb der regulären Unterrichtszeiten besucht werden kann – vorausgesetzt, er wird angeboten (vgl. ebd., S. 216). Darüber hinaus war im Kontext seiner Entstehung in den 70er Jahren ein wichtiger Ursprungsgedanke die Ermöglichung einer reibungslosen Rückführung der Schüler*innen in ihr ‚Heimatland‘ (vgl. Woerfel, Küppers, & Schroeder, 2020, S. 207).

Konzepte und Ideen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit existieren also bereits, jedoch kommen sie im Regelunterricht nur spärlich zum Einsatz und auch eine Evaluation dieser Konzepte wird meist nur in Bezug auf die Frage durchgeführt, inwiefern

sie zu der Aneignung von besseren Deutschkompetenzen beitragen (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 221). „Damit wird deutlich, dass den Migrationssprachen oft bestenfalls eine Unterstützungsfunktion für die Aneignung des Deutschen zugebilligt wird, sie aber kaum als eigenständige Kommunikationsmittel mit einem eigenständigen Bildungswert verstanden werden“ (ebd.).

Nicht nur in der Entwicklung von Unterrichtskonzepten für mehr sprachliche Vielfalt, sondern auch in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zeigt sich ein wachsendes Bewusstsein für die Anforderungen, die mit einem immer größeren Anteil nicht-einsprachiger Schüler*innen einhergehen. In Deutschland und Österreich wird seit einigen Jahren versucht, sogenannte ‚DaZ-Module‘ in der Ausbildung zu implementieren. Für Deutschland zeigt Baumann (2017, S. 22) dass Lehrveranstaltungen zu den Themen „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Umgang mit Heterogenität“ in vielen Hochschulcurricula mittlerweile obligatorisch verankert sind, wobei immer häufiger auch Lehrkräfte aller Fächer angesprochen werden. In der universitären Lehrer*innenbildung in Österreich stellen solche verpflichtenden Zusatzmodule noch eher die Ausnahme dar. Die Themen ‚DaZ‘ oder ‚sprachliche Bildung‘ werden meistens als Querschnittsthemen in verschiedenen Lehrveranstaltungen aufgefasst, wodurch im Endeffekt nicht genau festgelegt ist, mit welchen Inhalten sich die Studierenden auseinandersetzen sollen (vgl. Döll et al., 2021, S. 14). Die Ergebnisse erster Studien zur Evaluation der teils verpflichtenden, teils freiwillig zu besuchenden DaZ-Module in der Ausbildung werfen jedoch die Frage auf, ob durch die Behandlung der Themen Mehrsprachigkeit oder Deutsch als Zweitsprache in gesonderten Modulen nicht wieder eine Defizitperspektive auf eine ‚besondere‘ Gruppe von Schüler*innen hergestellt wird. Anstelle die multilinguale Realität der Schule als Norm anzuerkennen und die pädagogische Ausbildung daran auch auszurichten, werde die Annahme vermittelt, dass bestimmte Schüler*innen eine vermeintliche ‚Sonderbehandlung‘ im einsprachig-deutsch ausgerichteten Klassenzimmer brauchen (vgl. Dettki & Schuler, 2024, S. 147; Döll et al., 2017, S. 213).

Überlegungen zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer sind also, sowohl was Konzepte zur Sprachbildung bzw. -förderung als auch was die

Ausbildung von angehenden Lehrkräften betrifft, von einem gewissen Dilemma geprägt. Dirim & Khakpour (2018) sprechen hier von einem „Anerkennungsdilemma“ (ebd., S. 201), denn um Diskriminierung aufgrund von sprachlichen Voraussetzungen in der Schule entgegenzuwirken, müssen entsprechende Förderangebote für diejenigen Schüler*innen zur Verfügung gestellt werden, welche nicht die entsprechenden Kompetenzen aus dem privaten Bereich mitbringen. Es muss also einerseits eine als förderbedürftig geltende Gruppe konstruiert werden, wodurch andererseits die benachteiligenden Strukturen, also der monolinguale Habitus, weiterhin reproduziert und aufrechterhalten werden (vgl. ebd., S. 244). Dieses Dilemma scheint in der gegenwärtigen Diskussion um Mehrsprachigkeit in der Schule nicht auflösbar, solange die Reaktion der Schule auf eine sprachlich immer diversere Schüler*innenschaft in der Tradition des monolingualen Habitus ausfällt, der Deutsch als einzig relevante Sprache für Bildungsprozesse festlegt und sprachliche Bildung oder der Einbezug von anderen Sprachen lediglich mit dem Ziel stattfindet, bessere Deutschkompetenzen bei den Schüler*innen zu erzielen.

In den letzten beiden Kapiteln wurde einerseits gezeigt, wie es zu der Verankerung von Einsprachigkeit im Schulsystem kam und andererseits, wie die Schule auf die Diskrepanz zwischen einsprachigem Schulsystem und mehrsprachigen Schüler*innen im Laufe der letzten Jahrhunderte reagiert hat. Dabei wurden Bemühungen deutlich, das Thema „Sprache(n)“ bewusst zu machen und Diskriminierung oder Benachteiligungen aufgrund von Sprache entgegenzuwirken. Zentral ist weiterhin die Förderung der deutschen Sprache, nachhaltige Modelle zum Einbezug anderer Sprachen in das schulische Umfeld und den Unterricht sind nicht ernsthaft auszumachen. Die Strategien zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität lassen Rückschlüsse darauf zu, was im Kontext der Schule unter Mehrsprachigkeit verstanden wird, und in weiterer Folge verweisen sie auch auf das Sprachverständnis, welches im schulischen Diskurs vorherrscht. In den beiden folgenden Kapiteln werden verschiedene Auffassungen von Mehrsprachigkeit vorgestellt und herausgearbeitet, auf welchem Sprachverständnis der Umgang mit Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aktuell beruht.

2.3. Mehrsprachigkeit(en) und dahinterstehende Sprachverständnisse

Mehrsprachigkeit ist nicht gleich Mehrsprachigkeit – das zeigen die vielen Attribute des Begriffs, welchen man im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Thema begegnet. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin, 2004), „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachlichkeit“ (Dirim, 2016), „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ (Wandruszka, 1979), ideale Mehrsprachigkeit, gesellschaftliche versus individuelle, innere versus äußere Mehrsprachigkeit, all diese Spezifizierungen verweisen auf unterschiedliche Kontextualisierungen des Begriffs. Dabei kann grob auf zwei grundlegende entgegengesetzte Auffassungen verwiesen werden, welche Hägi-Mead et. al. (2021, S. 27) als ein professionelles und ein „naives“ Verständnis von Mehrsprachigkeit bezeichnen.

Das „naive“ Alltagsverständnis von Mehrsprachigkeit sei von einer monolingualen Perspektive geprägt, da mehrsprachige Kompetenzen nur dann als valide gelten, wenn sie auf einem bestimmten Level vorhanden sind und somit von der Einsprachigkeit als Normalfall ausgegangen wird. Mehrsprachigkeit in diesem Verständnis stellt eine ‚ideale Mehrsprachigkeit‘ dar, bei der mehrsprachige Personen in allen ihren Sprachen nahezu perfekte Sprachkenntnisse unterstellt und sie so als „mehrfach monolinguale Personen“ konzipiert werden (vgl. Bjegač, 2020, S. 98–99). Dieser Perspektive liegt ein sprachentrennendes Verständnis zugrunde, Sprachen werden als klar voneinander getrennte Entitäten aufgefasst und die verschiedenen Sprachen der Sprecher*innen stehen dadurch in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zueinander (vgl. Hägi-Mead et al., 2021, S. 26). Diese Annahme findet sich auch in der spracherwerbstheoretischen Time on Task-Hypothese, bei der die Förderung von Migrations- oder Herkunftssprachen als Hindernis für die reibungslose Aneignung des Deutschen gesehen wird (vgl. Bjegač, 2020, S. 95; Dirim & Khakpour, 2018, S. 218). Dieser Auffassung einer ‚idealen‘ Mehrsprachigkeit, welche größtenteils auf Sprecher*innen zutrifft, die neben ihrer Erstsprache andere (prestigeträchtige) Sprachen nacheinander und aus einem selbstbestimmten Anlass oder zu beruflichen Zwecken erlernt haben, steht das defizitfokussierte Modell einer „doppelseitigen Halbsprachigkeit“ gegenüber, welches lange als Beschreibung für die

Sprechweisen und Sprachkompetenzen von migrationsbedingt mehrsprachig aufwachsenden Schüler*innen herangezogen wurde (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 210). Mit dieser Bezeichnung werden Sprechpraktiken, die nicht der standard-sprachlichen Variante entsprechen, als negativ und defizitär beurteilt und den Sprechenden wird unterstellt, in keiner ihrer Sprachen vollwertige und valide Kompetenzen aufzuweisen (vgl. Bjegač, 2020, S. 99).

In Abgrenzung zu einer solchen defizitorientierten Perspektive auf mehrsprachige Sprachpraxen hat sich der Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (Gogolin, 2004) durchgesetzt. Bei diesem deskriptiven Konzept werden alle mehrsprachigen Praktiken als funktional angesehen, auch wenn sie nicht den Normen eines korrekten, standardisierten Sprachgebrauchs entsprechen (vgl. Fürstenau, 2020, S. 87). Zugrunde liegt die Auffassung,

dass sich (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit häufig nicht als differenzierte Sprachkompetenz in den entsprechenden Einzelsprachen zeigt, sondern in der Kompetenz, verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden. (Dirim & Khakpour, 2018, S. 210)

Der Erwerb und der Gebrauch von Sprache im Kontext von Migration ist geprägt von Sprachmischungen, von einer dynamischen und fluiden Sprachwahl je nach Abhängigkeit der Situation und wird darüber hinaus von den Machtverhältnissen zwischen Mehrheitssprache und Minderheitensprachen beeinflusst (vgl. Fürstenau, 2020, S. 87).

Neben diesem Verständnis von Mehrsprachigkeit, welches sich an den tatsächlich vorhandenen Merkmalen und Praxen des Sprechens mehrsprachiger Personen orientiert, haben sich mit Begriffen wie „gesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ oder „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ Perspektiven herausgebildet, welche zusätzlich auf die Rolle und Funktion von Sprache(n) im gesellschaftlichen Kontext verweisen (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 207). Besonders der Begriff „migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit“ eröffnet den Blick auf ‚Sprache‘ als ein Differenzmerkmal, welches an gesellschaftlichen Ein- und Ausschlüssen beteiligt ist, über Zugehörigkeiten entscheidet und zur Konstruktion von über- bzw. untergeordneten Gruppen beiträgt (vgl. ebd.).

Im Gegensatz zu einem „naiven“, idealisierten Verständnis von Mehrsprachigkeit, welches sich an monolingualen, standardsprachlichen Normen orientiert und Sprachen als klar voneinander getrennte Einzelsprachen begreift, geht also ein professionelles Verständnis von den tatsächlich vorhandenen sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Sprecher*innen aus und bewertet die Funktionalität dieser Praktiken nicht anhand ihrer standardsprachlichen Korrektheit, sondern aufgrund ihrer Wirksamkeit in alltäglichen Kommunikationssituationen. Mehrsprachige Praktiken wie beispielsweise Sprachmischungen, Codeswitching oder Codemixing gelten damit nicht mehr als Abweichungen, sondern als valide, funktionale Kommunikationsstrategien (vgl. auch bei Bjegač, 2020, S. 106).

Innerhalb dieser lebensweltlichen Auffassung von Mehrsprachigkeit tritt ein Sprachverständnis hervor, welches Sprache nicht als in sich abgeschlossenes System von nationalen Einzelsprachen konzipiert, sondern Sprache und Sprechen stellen eine soziale Praxis dar, welche die traditionelle Verknüpfung zwischen Sprache und Nation aufbricht (vgl. Bjegač, 2020, S. 91; Dettki & Schuler, 2024, S. 144). Dieses Sprachverständnis wird in der aktuellen wissenschaftlichen Auseinandersetzung vor allem mit dem Leitbegriff „Translanguaging“ (García, 2009) in Verbindung gebracht, welcher einerseits für eine Neukonzeptualisierung von Sprache und Mehrsprachigkeit steht und andererseits didaktische Ansätze für den Unterricht, die von diesem Verständnis ausgehen, beschreibt (vgl. Bjegač, 2020, S. 106; Gantefort, 2020, S. 201). Im folgenden Kapitel wird diese Neukonzeptualisierung in ihrem Entstehungskontext beschrieben und mögliche Implikationen, die sich daraus für Schule und Unterricht ergeben, vorgestellt.

2.4. Sprache als *Repertoire*: Neuere Perspektiven auf Sprache und Mehrsprachigkeit und ihre Implikationen für Schule und Unterricht

Erste Ansätze für ein Sprachverständnis jenseits einer rein strukturalistischen Auffassung von Sprache sind bereits bei Wandruszka (1979) zu finden, der mit dem Begriff „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ die kategorische Differenzierung

zwischen Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit hinterfragt (vgl. Bjegač, 2020, S. 101). Der Begriff verweist darauf, dass es innerhalb jeder Sprache verschiedene Register, Varietäten oder Dialekte gibt, auf die Menschen in unterschiedlichen Situationen zurückgreifen, um funktional kommunizieren zu können. Demzufolge lernen also alle Menschen, egal ob sie einsprachig oder mehrsprachig aufwachsen, bereits im Kindesalter mit sprachlicher Heterogenität umzugehen und ihre Sprachpraktiken an die jeweilige Kommunikationssituation anzupassen. Dies geschieht unabhängig davon, ob es sich bei der Anpassung um eine andere Sprache, einen Dialekt oder eine sprachliche Varietät handelt, die in dieser bestimmten Situation am passendsten erscheint (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 210–211). Eine Weiterführung findet diese Auffassung von Sprache in dem Begriff des „sprachlichen Repertoires“, welcher auf Gumperz (1964) zurückgeht und insbesondere von Busch (2012) aufgegriffen und weiterentwickelt wurde:

Das Repertoire wird als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes, kurzum alle Routinen umfasst, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutung zu vermitteln. (Busch, 2012, S. 13)

Für Busch ist der „Repertoire“-Begriff ein wichtiger Schritt in der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, da er bei der Beschreibung von sprachlichem Handeln nicht mehr von a priori gegebenen Einzelsprachen ausgeht, sondern die tatsächliche Vielfalt sprachlicher Interaktionen in den Fokus rückt (vgl. ebd., S. 14). Allerdings sieht Busch auch die Notwendigkeit der Weiterentwicklung des Repertoire-Begriffs, wie er bei Gumperz entworfen wurde. Busch stellt den rein instrumentalen Charakter des Begriffs in Frage, der Sprache als eine Art „Werkzeugkiste“ konzipiert, aus der man die situationsangemessenen sprachlichen Mittel aufgrund von angelernten Regeln und Konventionen auswählen kann. Stattdessen sei die Auswahl der sprachlichen Mittel nicht lediglich durch grammatische Regeln oder soziale Konventionen beschränkt, sondern vor allem auch durch das „Spracherleben“ der mehrsprachigen Personen (vgl. ebd., S. 15-20). Der Terminus „Spracherleben“ verweist darauf, dass emotionale, soziale oder politische Machtverhältnisse sowie die an Sprecher*innen herangetragene Fremdwahrnehmung und die damit verbundene (Nicht)Zugehörigkeit ebenfalls eine große Rolle bei der Einschätzung der zur Verfügung stehenden Sprachen in einer Situation spielen (vgl. Bjegač, 2020, S. 28).

Die Sprachkompetenzen einer Person als Gesamtheit in Form eines sprachlichen Repertoires zu verstehen verweist auf einen Perspektivenwechsel, welcher in der neueren linguistischen Forschung im Fach Deutsch als Zweitsprache zu beobachten ist (vgl. Dettki & Schuler, 2024, S. 144). Dabei wird dem traditionellen Verständnis von Mehrsprachigkeit eine veränderte Sichtweise entgegengestellt, was ausgehend vom englischsprachigen Raum vor allem mit dem Begriff „Translanguaging“ (García, 2009) in Verbindung gebracht wird. Entstanden ist der Begriff in den 1980er Jahren in Wales, um den wechselnden Gebrauch von Englisch und Walisisch im Zuge von bilingualen Unterricht zu beschreiben (vgl. Gantefort, 2020, S. 202; García, 2007, S. xiii). In der aktuellen Diskussion um Sprache und Mehrsprachigkeit steht Translanguaging für die Erfassung der fluiden und komplexen Sprachpraktiken von multilingualen Sprecher*innen (vgl. García & Wei, 2014, S. 5).

Gekennzeichnet sind diese Sprachpraktiken nicht durch eine nebeneinander bestehende Anordnung verschiedener Einzelsprachen, sondern dadurch, mehrsprachiges Sprechen als eigene Sprachkompetenz, wie eine Art „dritten sprachlichen Raum“ zu verstehen, wodurch eine veränderte Perspektive auf Sprache und Sprechen in multilingualen Kontexten entsteht (vgl. Bjegač, 2020, S. 102). Diese Perspektive grenzt sich von einem additiven Mehrsprachigkeitsverständnis ab und geht nicht mehr von monolingualem Sprechen als Norm aus. Stattdessen wird Sprechen ausgehend von dynamischen, fluiden Prozessen innerhalb der Kompetenzsysteme von mehrsprachigen Personen gedacht: „Dynamic bilingualism does not start from monolingual end points from which languages are added or subtracted. It starts from racialized bilingual students’ own languaging and broader knowledge systems [...]“ (García et al., 2021, S. 213). Auch in der kognitionslinguistischen Forschung zeichnet sich die Notwendigkeit ab, die besonderen sprachlichen Kompetenz- bzw. Wissenssysteme von multilingualen Sprecher*innen zum Gegenstand der Forschung zu machen:

[T]he competence of bilingual speakers – including its characteristics and principles, which differ from those of a ‘native speaker’ – requires a description of its own. It should not be measured against the competence of an ideal, native speaker/hearer: the learner is not perpetually a defective speaker, but has their own competence with characteristics that need to be researched. (Franceschini, 2016, S. 100)

Bei dem Versuch, mehrsprachige Kompetenzsysteme zu untersuchen, tut sich nach wie vor eine große Forschungslücke auf, die Franceschini (2016, S. 99) als „immense

description gap between what a speaker does and knows and the manner in which linguistics describe and classify the speaker's behaviour" bezeichnet. Dies liege daran, dass das Beschreiben mehrsprachigen Sprechens immer noch auf der Grundlage eines traditionellen Sprachverständnisses von Sprachen als individuelle, getrennte Entitäten stattfindet. Stattdessen muss Sprache in Form eines einheitlichen sprachlichen Repertoires gedacht werden, welches die Grenzen zwischen (National-)Sprachen aufbricht und mehrsprachiges Sprechen als soziale Praxis zur Sinnherstellung abseits von trennbaren Einzelsprachen versteht:

The research subject of 'more than one language in on mind', for example, represents not merely an additive function, but rather a separate challenge altogether, thus breaking the boundaries of traditional methods of description. This and other findings have shaken some of the very foundations of linguistics: it affects for example the view of clearly definable languages with their modules, and ultimately the separability of languages in the mind of an individual. When the focus is on the multilingual individual, the concept of separable individual languages can no longer be strictly applied. (Franceschini, 2016, S. 97)

Die Ansätze zu Translanguaging gehen von seinem solchen Sprachverständnis aus, indem sie sich von Sprache(n) als „named languages“ distanzieren und aufzeigen, dass ‚Sprache‘, wie es im vorherrschenden traditionellen Sprachverständnis aufgefasst wird, ein Konstrukt ist:

The socially constructed nature of named languages can be illustrated by the fact that, to take just two simple points, linguists cannot, through sole reliance on lexical and structural tools, tell you how many languages there are in the world nor determine what counts as two languages as opposed to two varieties of the same language. (García et al., 2021, S. 207–208)

Das Resultat dieser Konstruktion ist die traditionelle Vorstellung von Sprachen als in sich geschlossene, strukturalistische Entitäten, welche von lexikalischen und grammatischen Regeln und Konventionen begrenzt werden, dadurch auch voneinander abgegrenzt und benannt werden können und so dem „Eine Sprache – eine Nation“-Narrativ folgen. Dass dieses Narrativ und die so geartete Konstruktion von Sprache die Folge von verschiedenen historischen, politischen und kolonialistischen Prozessen in Europa ist, führen Makoni und Pennycook (2007, S. 2) aus wenn sie schreiben: „languages do not exist as real entities in the world and neither do they emerge from or represent real environments; they are, by contrast, the inventions of social, cultural and political movements.“ In ihrem Buch „Disinventing and Reconstituting Languages“ werden vorherrschende Sprachkonzeptualisierungen anhand von Untersuchungen zu Sprachgebrauch und sprachlichen Praktiken in diversen Kontexten in Frage gestellt und als Erfindung von europäischen,

nationalistischen Ideologien entlarvt (vgl. ebd., S. 1-2). Canagarajah (2007) hält im abschließenden Kapitel des Buches fest:

It is modernism (and the related movements of colonization and nationalism) that inspired the movement for inventing languages. These movements considered the fluidity and hybridity in precolonial forms of communication a problem and strove to move towards codification, classification and categorization that mark the field of linguistics today. (Canagarajah, 2007, S. 233)

Diese Entwicklungen der Moderne haben also dazu geführt, dass ‚Sprache‘ wie wir sie heute verstehen als ein kategorisierbarer, zählbarer und benennbarer Gegenstand angesehen wird, von dem es in weiterer Folge eine ‚richtige‘ Variante gibt (standardsprachliche Norm) und alles davon Abweichende als ‚unrichtigere‘ Varianten (fluides Sprechen mehrerer Sprachen, Sprachmischungen etc.) gilt. Letztendlich erfolgt in diesem Verständnis von Sprache die Zuordnung von einer Sprache zu einer vermeintlichen Nation und daraufhin auch die Zuordnung von Sprecher*innen zu je nur einer Nationalsprache als Norm.

Für eine nachhaltigere, gerechtere, und weniger unterdrückerische Auseinandersetzung mit Sprache vor allem im Bildungsbereich geht es Makoni und Pennycook (2007) jedoch nicht darum, in einen präkolonialen Zustand des Sprechens zurückzukehren, sondern darum, Wege für ein „rethinking language in the contemporary world“ zu finden:

We need therefore to reconstitute languages, a process that may involve both becoming aware of the history of the construction of languages, and rethinking the way we look at languages and their relation to identity and geographical location, so that we move beyond notions of linguistic territorialization in which language is linked to a geographical space. (Makoni & Pennycook, 2007, S. 3)

Dieses „rethinking“ ist für die Autoren nur in einer Form radikaler Dekonstruktion von Sprache umsetzbar: „we want to propose neither a view that we need better descriptions, nor mere acknowledgment of fuzziness, but instead strategies of disinvention and reconstitution“ (ebd., S. 27). Eine solche „Disinvention“ von Sprache, ins Deutsche vielleicht mit dem Begriff „Entfindung“ zu übersetzen, bedeutet also, aufzudecken wie Sprache zu dem gemacht wurde was es heute ist und diese Dekonstruktion als Ausgangspunkt für eine neue Konstitution von Sprache zu sehen, bei der Sprache in einer monolingualen Form nicht mehr die unhinterfragte Norm darstellt, sondern Pluralität das zugrundeliegende Element für jegliche Auseinandersetzungen mit Sprache ist.

Without strategies of disinvention, most discussions of language rights, mother tongue education, or code-switching reproduce the same concept of language that underpins all mainstream linguistic thought; multilingualism may, therefore, become a pluralization of monolingualism. (Makoni & Pennycook, 2007, S. 27)

Die Schule ist ein Ort, an dem sich die Auswirkungen eines solchen Verständnisses von Mehrsprachigkeit als „Pluralisierung von Einsprachigkeit“ besonders deutlich zeigt, denn je größer die sprachliche Heterogenität der Schüler*innenschaft wird, desto größer wird auch die Diskrepanz zwischen dem in der Schule vermittelten Sprachverständnis und den tatsächlichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Schüler*innen (vgl. García, 2007, S. xiv) Wie also könnte Schule und Unterricht nach einer „Disinvention“ von Sprache aussehen? Die Grundlage für pädagogische Arbeit unter solchen Voraussetzungen beschreibt García (2007, S. xiii) wie folgt: „If language is an invention, then we must observe closely the way in which people use language and base our pedagogical practices on that use, and not on what the school system says are valuable practices.“ Darüber hinaus müsse, so Canagarajah (2007, S. 237), eine Fokusverschiebung von einer „obsession with correctness“ hin zu der Entwicklung und Ausbildung von „negotiation strategies“ als übergeordnetes sprachliches Lernziel erfolgen, denn:

Correctness usually assumes the existence of a common/legitimate core of grammar that can only come about through the practices of invention discussed in this book. This also means that, rather than focusing on rules and conventions, we have to focus on strategies of communication. (Canagarajah, 2007, S. 237)

Die pädagogischen Ansätze des Translanguaging-Konzepts setzen bei dieser Frage an, um alternative Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit und in Sprache zu finden. Erarbeitet und verbreitet wurden die Ansätze im Kontext spanisch-englischer Bilingualität in Schulen in den USA von einem Forschungsteam rund um Ofeilia García (2009). Im Zentrum steht der flexible Umgang mit Sprache und die Ermöglichung von Lernerfahrungen ohne die Einschränkung durch nationale Codes im Unterricht (vgl. Dirim & Khakpour, 2018, S. 214). Die Orientierung an den alltäglichen sprachlichen Praktiken der multilingualen Schüler*innen sind Grundlage für die konkrete pädagogische Arbeit im Unterricht, was jedoch nicht bedeutet, dass lediglich die Erstsprachen der Schüler*innen anerkannt und in den Unterricht miteinbezogen werden:

translanguaging is often seen as simply the acknowledgement or use of multilingual students 'first language'. This article clarifies that this is a misunderstanding, for the trans- in

translanguaging connotes the transcendence of named languages, the going beyond named languages as have been socially constructed. (Wei & García, 2022, S. 313)

Unterricht nach den Prinzipien von Translanguaging zu konzipieren sei „fundamentalmente reconstitutive and transformative of the power relations between named languages in society“, da Lehrpersonen den Fokus von einzelnen standardisierten Sprachen aufheben und sich auf das gesamte sprachliche Repertoire ihrer Schüler*innen einlassen (ebd., S. 322). Im Aufdecken sprachlicher Hierarchien und Aufweichen der Grenzen zwischen ‚benannten‘ Einzelsprachen eröffne sich auch das dekoloniale Potential dieses pädagogischen Ansatzes (vgl. ebd., S. 313). Wei & García (2022) fassen zusammen:

For translanguaging to fulfil its transformative potential, bilingual and multilingual students must be accorded the same privilege as dominant monolingual students. They must be trusted in their ability to language, and to do it in ways that is theirs, and not that of others. They must be understood as themselves, according to their own particularities and knowledge systems. Language, race and gender cannot continue to erect walls that create differences and end up mattering in education. Opening up translanguaging spaces where bilingual learners can use their linguistic and semiotic repertoire freely and flexibly and question and challenge the standard and named language ideologies is the practical way forward. (Wei & García, 2022, S. 322)

Besonders für Lehrkräfte stellt das Eröffnen solcher Räume keine einfache Aufgabe dar, da die Rahmendbedingungen im Translanguaging-Ansatz oftmals konträr zu den Inhalten stehen, die in der Lehrer*innenbildung in Bezug auf den Gegenstand ‚Sprache‘ sowie das Unterrichten und Bewerten von Leistungen vermittelt werden (vgl. García, Ibarra Johnson, & Seltzer, 2017, S. 49). Eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung von Translanguaging im Unterricht ist der sogenannte „translanguaging stance“, was eine bestimmte Haltung bzw. Einstellung von Lehrpersonen in Bezug auf verschiedene Themen wie Mehrsprachigkeit, Sprachgebrauch oder Sprachverständnis darstellt, auf dessen Grundlage sie ihr Unterrichtskonzept und ihr pädagogisches Handeln entwickeln:

A stance refers to the philosophical, ideological, or belief system that teachers draw from to develop their pedagogical framework. Teachers with a translanguaging stance believe that bilingual students' many different language practices work **juntos/together**, not separately, as if they belonged to different realms. Thus, the teacher believes that the classroom space must promote collaboration across content; languages; people; and home, school, and community. A translanguaging stance sees the bilingual child's complex **language repertoire** as a resource, never as a deficit. (García et al., 2017, S. xii–xiii; Herv. i. Original)

Lehrpersonen mit einem *translanguaging stance* sehen das sprachliche Repertoire ihrer Schüler*innen also weder als ein Defizit an, noch stellt es für sie lediglich eine von ihrem Unterricht unabhängige Tatsache dar, sondern sie gehen davon aus, dass

„effective instruction and assessment for bilingual students require drawing on or leveraging students’ bilingualism for learning“ (ebd., S. 49-50). Damit Unterricht für mehrsprachige Schüler*innen wirksam und effektiv ist und Lernprozesse erfolgreich stattfinden können, muss das gesamte sprachliche Repertoire aller Schüler*innen nicht nur anerkannt werden, sondern es muss ein schulischer Raum erschaffen werden, in dem Schüler*innen ohne Einschränkungen auf ihr sprachliches Repertoire zurückgreifen können und es für die Auseinandersetzung mit den Lerninhalten im Unterricht nutzen dürfen.

Die Ansätze der Translanguaging-Pädagogik scheinen sich im US-amerikanischen Raum bereits als vielversprechende Möglichkeit für das fachliche und sprachliche Lernen von Schüler*innen zu erweisen, im deutschsprachigen Raum wurden Ergebnisse zu den Effekten auf Lernprozesse bisher jedoch kaum über explorative Studien oder Erfahrungsberichte hinaus erhoben (vgl. Gantefort, 2020, S. 205). In Bezug auf die Anwendung und Evaluation von didaktischen Translanguaging-Konzepten wird hier also noch eine große Forschungslücke sichtbar.

2.5. Zusammenfassung der theoretischen Einordnung

Die theoretische Einordnung der Masterarbeit hat die Entstehung der aktuellen sprachlichen Verhältnisse in der Schule untersucht. Es zeigte sich, dass das monolinguale Selbstverständnis der Schule durch die Verschleierung seines Entstehungskontextes bis heute wirksam ist. Dies wurde am Umgang der Institution Schule mit der sprachlichen Heterogenität der Schüler*innen dargelegt, welcher vor allem in den Anfängen der Ausländerpädagogik stark auf die assimilierende Förderung der deutschen Sprache ausgerichtet war. Die Kritik an der daraus entstandenen defizitorientierten Sichtweise auf mehrsprachige Schüler*innen führte zu einem erneuten Aufkommen des Begriffs der „Bildungssprache“, mit dem die Verantwortung der Institution Schule, sprachliche Kompetenzen gezielt zu vermitteln, stärker in den Fokus rückte. Das Ergebnis waren didaktische Konzepte und Ansätze, welche die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen im Unterricht für

alle Schüler*innen ermöglichen sollten um so die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler*innen auszugleichen. Diese Konzepte zum Umgang mit sprachlicher Heterogenität verweisen jedoch auf ein Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit, welches in aktuellen sprachbezogenen Forschungsdebatten vermehrt als ein ‚traditionelles‘ Verständnis bezeichnet wird. Innerhalb dieser Vorstellungen von Sprach(n) stellt Mehrsprachigkeit lediglich eine „Pluralisierung der Einsprachigkeit“ dar. Ergebnissen der aktuellen linguistischen Forschung folgend ist ein solches Verständnis allerdings weit von den tatsächlichen Sprachpraktiken multilingualer Sprecher*innen entfernt. Mit dem Konzept des Translanguaging wurde ein Verständnis von Sprache(n) vorgestellt, dass sich mehr an realen, mehrsprachigen Sprachpraktiken orientiert und das als Basis für didaktische Konzepte fungiert, die das gesamte sprachliche Repertoire von Schüler*innen in Lernprozesse miteinbezieht. Als eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung solcher Konzepte gilt dabei die Einstellungen von Lehrpersonen zu Sprache und ihrem Gebrauch im Alltag und in Bildungsprozessen, welche als der *translanguaging stance* bezeichnet wird.

In der theoretischen Einordnung wurde deutlich, dass die Schule aktuell noch in einem traditionellen Sprachverständnis verortet ist. Damit gelingende Lernprozesse durch die Nutzung des gesamten sprachlichen Repertoires aller Schüler*innen ermöglicht werden können ist ein Paradigmenwechsel zu einem veränderten Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit noch ausstehend.

Da sich der empirische Teil dieser Arbeit mit den Einstellungen von Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit sowie der Einordnung dieser in die aktuelle Diskussion um Sprachen in der Schule beschäftigt, folgt im nächsten Kapitel die Darstellung von Lehrkraftüberzeugungen als Gegenstand der Lehr- und Lernforschung.

3. Überzeugungen & Einstellungen von Lehrkräften als Gegenstand der Forschung

As a global construct, belief does not lend itself easily to empirical investigation. Many see it so steeped in mystery that it can never be clearly defined or made a useful subject of research. (Pajares, 1992, S. 308)

Im Forschungsfeld zu Lehrkraftprofessionalität stellt das Konzept der Überzeugungen von Lehrpersonen einen wichtigen, aber viel diskutierten Schwerpunkt dar. Abgesehen davon, dass Überzeugungen für das Handeln von Lehrpersonen in irgendeiner Art bedeutsam sind, gibt es wenig allgemeingültige Übereinstimmungen und empirische Befunde in diesem Bereich (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 643). Die Schwierigkeiten, die sich beim Beforschen von Lehrkraftüberzeugungen auftun, beginnen bereits bei der Begriffsbestimmung, die so uneindeutig ist, dass eine klare Abgrenzung zu anderen Begriffen und Konzepten kaum möglich ist. Neben dem Begriff *Überzeugungen* finden sich im deutschsprachigen Raum unter anderem noch die Begriffe *Haltungen*, *Einstellungen*, *Meinungen*, *Werte* oder *subjektive Theorien*. Im englischen Sprachraum wird unter anderem mit den Termini *beliefs*, *attitudes*, *perspectives* oder *values* gearbeitet, um nur ein paar, teilweise synonym gebrauchte Begriffe aufzuzählen (vgl. Brandt, 2021, S. 85; Pajares, 1992, S. 309; Wischmeier, 2012, S. 168–169). Diese uneinheitliche Benennung des Forschungsgegenstandes lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass der Gegenstand aus verschiedenen Forschungsperspektiven (z.B. aus anthropologischer, philosophischer, psychologischer etc.) mit unterschiedlichen Grundannahmen und Methoden beforscht wurde (und wird) und es darum bis heute immer wieder zu unterschiedlichen Operationalisierungen des Gegenstandes kommt (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 643; Wischmeier, 2012, S. 168–169). Der Begriff *Teachers' Beliefs* bzw. *Überzeugungen* als deutsche Übersetzung ist mittlerweile aber am weitesten verbreitet (vgl. Brandt, 2021, S. 85), weswegen auch in der vorliegenden Arbeit diese Begriffe übernommen werden.

Pajares (1992) hat in seinem viel zitierten Aufsatz „Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct“, bereits vor drei Jahrzehnten den Versuch unternommen, die Bedeutung des Konstrukts *Überzeugungen* zu ordnen und

eine Definition zu liefern, welche die Ergebnisse der bedeutendsten Forschungsarbeiten auf diesem Gebiet vereint. Dabei zeigt er unter anderem auf, dass in vielen existierenden Definitionen des Konzepts die Unterscheidung zwischen *Überzeugungen* und *Wissen* im Vordergrund steht. Diese Unterscheidung beruht dabei auf folgender Grundlage: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.“ (Pajares, 1992, S. 313). Auch in aktuelleren Definitionsversuchen wird diese Unterscheidung teilweise weiterverfolgt. Reusser und Pauli (2014, S. 642) beschreiben in ihrer Definition, wie Überzeugungen im Verhältnis bzw. in Abgrenzung zum Konzept *Wissen* stehen, indem sie „berufsbezogene Überzeugungen als übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen“, bezeichnen. Baumert und Kunter (2006, S. 496) definieren in ihrem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften Wissen und Können einerseits und Werthaltungen und Überzeugungen andererseits als kategorial getrennte Kompetenzen, die einen unterschiedlichen epistemologischen Status einnehmen. Überzeugungen müssen demzufolge im Unterschied zu Wissen lediglich dem subjektiven Richtigkeitsglauben standhalten, um gültig zu sein. Wissen hingegen bedarf der Kriterien der Widerspruchsfreiheit und einer objektiven Validierung (vgl. ebd., S. 497). Sie stellen jedoch fest, dass in der Lehr- und Lernforschung diese Unterscheidung oft nicht genau durchgehalten wird, und auch Wischmeier (2012, S. 147) weist darauf hin, dass es kaum möglich ist, die Unterscheidung in Studien exakt zu operationalisieren, da bei der Auswertung von Aussagen aus Interviewstudien oder Fragebögen nur schwer zwischen Wissen und Überzeugungen getrennt werden kann.

Dies führt zu einer weiteren Schwierigkeit, die schnell deutlich wird, wenn man sich mit der empirischen Erfassung von Einstellungen oder Überzeugungen beschäftigt: ihrer Zugänglichkeit. Hägi-Mead et. al. (2021, S. 28–29) schreiben dazu: „Während Wissen, Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne von Handlungswissen relativ einfach operationalisiert und überprüft werden können, scheinen Einstellungen schwieriger zugänglich [...] zu sein.“ Die Zugänglichkeit bezieht sich dabei sowohl auf die eigene, bewusste Zugänglichkeit einer Person zu ihren Überzeugungen, als auch auf die empirische Zugänglichkeit, die es ermöglicht, Überzeugungen für die Forschung zu

erfassen. Laut Reusser und Pauli (2014, S. 646) können Menschen zwar „einen Teil ihrer handlungsleitenden Kognitionen, wozu auch die Überzeugungen gehören, explizit erkennen und kommunizieren [...]“. Diese bewussten Anteile des Überzeugungssystems lassen sich auch relativ zuverlässig mit mündlichen oder schriftlichen Forschungsmethoden erfassen (vgl. ebd., S. 649). „Wesentlich schwerer tut sich die Forschung mit den normativ-affektiven, häufig bloss [sic!] schwach bewussten, zu den rationalen Anteilen zuweilen im Widerspruch stehenden Merkmalen von Überzeugungen, die sich [...] nur implizit, z.B. über aufwendige Analysen des Lehrerhandelns, überhaupt erfassen lassen“ (ebd.).

An dieser Stelle kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Forschung seit Beginn der Auseinandersetzung mit Lehrkraftüberzeugungen vor verschiedenen Hürden steht. Neben der eindeutigen Begriffsbestimmung und der Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten ist die empirische Erfassung und Zugänglichkeit von Überzeugungen keine einfache Angelegenheit. Hier scheint die eingangs zitierte Aussage von Pajares (1992, S. 308), dass das Konstrukt womöglich niemals klar definiert oder zu einem brauchbaren Gegenstand der Forschung gemacht werden kann, nachvollziehbar.

Es stellt sich also die Frage, warum es sich dennoch lohnt, sich auf wissenschaftlicher Basis mit Überzeugungen von Lehrpersonen auseinanderzusetzen. Fives und Gill (2015) schreiben in der Einleitung zu ihrem Werk „International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs“ folgendes:

In classrooms, teachers, those responsible for the organization, structure, and tone of learning experiences and social development, rely on their implicit and explicit beliefs to function in the complex context of classrooms, embedded in schools, embedded in communities, embedded in larger national, international, diverse cultures. In the moment-to-moment existence of practice, teachers frequently rely on beliefs, particularly those that underlie their intuition, automaticity, and habit, to meet the demands of practice. Teachers’ beliefs can facilitate or hinder practice by serving to filter, frame, and guide experience, decisions, and actions (Fives & Buehl, in press). The importance of teachers’ beliefs is evidenced by decades of research and continued exploration of this construct theoretically and practically. (Fives & Gill, 2015, S. 1)

Die Überzeugungen von Lehrkräften stellen also eine wichtige Grundlage für den Umgang mit den alltäglichen Anforderungen in der Praxis dar, was darauf schließen

lässt, dass sie durchaus einen bedeutenden Einfluss auf das Denken und Handeln von Lehrkräften haben. Wie genau dieser Einfluss aussieht, kann jedoch mit Blick in die Forschungsliteratur noch nicht abschließend gesagt werden. Reusser und Pauli (2014, S. 642) schreiben Überzeugungen von Lehrkräften „eine bedeutsame Rolle für die Qualität ihres Berufshandelns [zu; H.K.], indem sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern.“ Auch Baumert und Kunter (2006, S. 499) fassen zusammen, dass es weitgehend als gültig angesehen werden kann, „dass die subjektiven Theorien, die Lehrpersonen über das Lehren und Lernen haben, ihre allgemeinen Zielvorstellungen, die sie im Unterricht verfolgen, die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln beeinflussen.“ Nach eingehender Untersuchung von verschiedenen theoretischen und empirischen Arbeiten identifizieren Fives und Buehl (2012, S. 478) drei Funktionen, die Beliefs in Bezug auf das Handeln haben können: „as (a) filters for interpretation, (b) frames for defining problems, and (c) guides or standards for action“. Es besteht also ein Konsens darüber, dass Überzeugungen mit handlungsleitenden Themen wie dem Wahrnehmen und Interpretieren von Unterrichtssituationen, den Zielvorstellungen im Unterricht, mit Auswahl und Planung sowie mit an Schüler*innen gerichteten Erwartungen zusammenhängen. Jedoch klingt auch immer wieder durch, dass die empirische Forschungslage dazu, wie genau dieser Zusammenhang aussieht, nach wie vor eher unbefriedigend ist, da neben Überzeugungen eine Vielzahl an anderen Faktoren für das tatsächliche Handeln von Lehrpersonen bedeutsam sind (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2006, S. 499; Fives & Gill, 2015, S. 66)

Für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist es zwar nicht relevant, wie ein Zusammenhang zwischen den Überzeugungen und dem pädagogischen Handeln empirisch genau belegt werden kann, jedoch wird sich im empirischen Teil dieser Arbeit zeigen, wie sich das in der Ausbildung erworbene Wissen auf die Überzeugungen von Lehrpersonen auswirkt, und wie in weiterer Folge dadurch die Gestaltung von Unterricht beeinflusst wird (siehe dazu auch bei Pokitsch, i.E.).

Nachfolgend wird dargelegt, welche Definition von Lehrkraftüberzeugungen der empirischen Untersuchung im zweiten Teil dieser Arbeit zugrunde liegt. Dazu wird zusätzlich zu den oben bereits genannten Beschreibungsansätzen hier noch die Definition von Reusser und Pauli (2014) angeführt, die wie folgt lautet:

In Anlehnung an eine breit gefächerte Literatur verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrpersonen (teacher beliefs) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.

Basierend auf den bisher zitierten Gegenstandsbestimmungen werden Überzeugungen von Lehrpersonen in dieser Arbeit verstanden als:

- Vorstellungen über Lehr- und Lernprozesse und alle damit zusammenhängenden Faktoren im schulischen Alltag,
- welche die Deutung und Sinngebung von Situationen beeinflussen,
- dem unterrichtlichen Handeln Struktur geben,
- und durch eine offene, verbale Forschungsmethode erhoben werden können, da sie zumindest teilweise bewusst und zugänglich sind.

In Bezug auf das Thema dieser Arbeit stellen Überzeugungen alle Vorstellungen über die sprachliche Situation und über die Rolle von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht dar. Sie werden als Filter für die Wahrnehmung von Sprache(n) als Gegenstand von Bildungsprozessen angesehen, und als Rahmen für Problemformulierungen und Lösungsansätze. Dadurch können sie auf ein zugrundeliegendes Verständnis von Sprache und Mehrsprachigkeit verweisen. Die Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule gelten entsprechend als wichtige Bedingung dafür, wie Lehrpersonen die sprachliche Gestaltung von Schule und schulischen Lernprozessen wahrnehmen und in weitere Folge auch selbst entwerfen.

Aktuelle Forschungsergebnisse zu Lehrkraftüberzeugungen im Kontext von sprachlicher Heterogenität in der Schule weisen derzeit noch, wie auch in der Einleitung bereits aufgezeigt, eine Forschungslücke auf. Im englischsprachigen Raum existieren bereits einige Studien zu allgemeinen Überzeugungen von Lehrkräften zu Themen, welche die sprachliche Heterogenität der Schüler*innenschaft betreffen. Jedoch fokussieren diese Untersuchungen meist auf Leistungserwartungen und ihren Einfluss auf die tatsächlichen Leistungen der Schüler*innen (vgl. Wischmeier, 2012, S. 175). Für den deutschsprachigen Raum nehmen Bredthauer und Engfer (2016) einen Versuch vor, die Ergebnisse von aktuellen Studien zu Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema sprachliche Heterogenität zusammenzutragen und erste Ergebnisse für die Lehramtsausbildung und für die weitere Forschung aufzubereiten. In einem Review werten sie zwölf empirische Studien aus, die sich unter anderem mit den Fragen auseinandersetzen, wie Lehrkräfte in sprachlichen Fächern in Deutschland und Österreich zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepten stehen und wie sie damit in ihrem Unterricht umgehen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ein Großteil der Sprachlehrkräfte einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterricht zwar grundsätzlich positiv gegenüberstehen, ihren multilingualen Klassen jedoch nach wie vor mit einem monolingualen Habitus (vgl. Gogolin, 2008) begegnen und die Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen oft sogar als Bedrohung oder Hindernis wahrnehmen. Brandt (2021, S. 90) interpretiert diese und andere Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum so, dass die Überzeugungen von Lehrpersonen zu sprachlicher Heterogenität meistens dann positiv ausfallen, wenn sie zur Förderung der deutschen Sprache beitragen, dass aber der Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch, wenn sie nicht direkt der Deutschförderung dienlich sind, im Unterricht eher weniger Wertschätzung entgegengebracht wird.

Insbesondere zu den Überzeugungen von Lehramtsstudierenden in Bezug auf Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt in der Schule finden sich neuere Forschungsarbeiten im deutschsprachigen Raum. Dabei kommen meist geschlossene Forschungsdesigns in Form von Fragebögen mit anschließend quantitativer Auswertung zum Einsatz (Döll et al., 2021; Maak, Ricart Brede, & Born, 2015; Schroedler, Rosner-Blumenthal, & Böning, 2023). Vereinzelt finden sich auch eher offene

Settings mit qualitativen Daten wie Interviews oder biographischen Texten (Hägi-Mead et al., 2021; Kaplan, 2023). Damit zeigt sich einerseits eine Forschungslücke bei der Befragung von Lehrkräften, die schon seit längerem im Schuldienst tätig sind und bereits einiges an Erfahrungen in ihrer unterrichtlichen Praxis sammeln konnten (Döll et al., 2021, S. 10). Andererseits wird auch in Bezug auf das Forschungsdesign deutlich, dass offene Befragungen, beispielsweise in einem Gruppensetting, noch kaum existieren. Lediglich die Untersuchungen von Schuler et. al. (2022), die in Form von Gruppendiskussionen zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von sprachlicher Teilhabe aus der Sicht von Lehrpersonen ergründen, sowie das Promotionsvorhaben von Bringmann (2025), in dem mehrsprachigkeitsbezogene kollektive Orientierungen von berufstätigen Lehrkräften erforscht werden, lassen sich hier einordnen. Es besteht also noch ein großer Forschungsbedarf dahingehend, mehrsprachigkeitsbezogene Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen in Form eines offenen, kommunikativen Settings zu erheben. Innerhalb einer solchen Herangehensweise kann „ein Zugriff auf das Kollektive vorgenommen werden“ und „das implizite, handlungsleitende Wissen von angehenden und berufstätigen Lehrer:innen, d. h. die Logik der Handlungspraxis, anhand ihrer eigenen Relevanzsetzung rekonstruiert werden“ (Bringmann, 2025, S. 234). Dazu leistet die vorliegende Masterarbeit einen Beitrag.

Die langjährige Forschungsgeschichte zu Lehrkraftüberzeugungen sowie die Ergebnisse der Untersuchungen, die bereits existieren, zeigen auf, dass es sich hierbei um ein wichtiges Konzept sowohl für die wissenschaftliche Forschung als auch für die pädagogische Praxis handelt. Auch wenn die Überzeugungen von Lehrkräften nur einen kleinen Teil des gesamtschulischen Alltags darstellen, so kann das Konzept unter Umständen doch „einen Beitrag leisten, Blockaden und/oder Gräben in der Verständigung und in den impliziten und expliziten Annahmen übereinander, zumindest im schulischen Kontext, zu überwinden“ (Wischmeier, 2012, S. 185).

II. EMPIRISCHER TEIL

4. Methodisches Vorgehen

What the hell is going on here?
(Geertz, 1973; zit. n. Amann & Hirschauer, 1997, S. 20)

Das folgende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen der Masterarbeit, welches zur Bearbeitung des Forschungsinteresses gewählt wurde. Es gliedert sich in zwei Kapitel: Im Kapitel zum Forschungsdesign erfolgt die Darstellung und Begründung des qualitativen Forschungszugangs (Kap. 4.1.1.) sowie die Auseinandersetzung mit Gütekriterien und ethischen Fragestellungen (Kap. 4.1.2. & 4.1.3.). Im Kapitel zum Forschungsprozess wird auf die Erhebung mittels Gruppendiskussion (Kap. 4.2.1.), die Aufbereitung (Kap. 4.2.3.) und die Auswertung der Daten anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) (Kap. 4.2.4.) näher eingegangen. Auch die Beschreibung der Teilnehmer*innen (Kap. 4.2.2.) sowie die Reflexion des Forschungsprozesses (Kap. 4.2.5.) finden sich in diesem Abschnitt.

4.1. Forschungsdesign

4.1.1. Qualitativer Forschungszugang

Die Auswahl des Forschungsansatzes begründet sich in geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen durch das Erkenntnisinteresse und den jeweils zu untersuchenden Gegenstand (vgl. Riemer, 2014, S. 20). Das bedeutet, dass anhand der Forschungsfrage der jeweiligen Studie der methodologische und methodische Zugang ausgewählt, argumentiert und begründet wird. Besonders im DaF/DaZ-Kontext mit dem allgemeinen Erkenntnisinteresse, das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen sowie die damit verbundenen Erfahrungen, Einstellungen, Motivationen oder Haltungen der Akteur*innen zu erforschen (vgl. Riemer, 2022, S. 162),

liegen Forschungsansätze nahe, die auf die Innenperspektive der Beforschten abzielen. Qualitativ ausgerichtete Zugänge zum Forschungsfeld und der Datenauswertung bieten sich darum besonders an, da sie das Ziel verfolgen,

das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer Perspektive, d.h. aus einer Innenperspektive, beschreibend und möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. (Schmelter, 2014, S. 41)

Mit diesem Ziel erfolgt die Datenerhebung im qualitativen Forschungsansatz häufig in Form von mündlichen Befragungen oder Beobachtungen, wodurch meist nicht-standardisierte, verbale Daten gesammelt werden, welche dann mittels interpretativer Verfahren ausgewertet werden (vgl. Riemer, 2014, S. 22). Für die vorliegende Arbeit eignet sich ein qualitativer Zugang darum besonders gut, da Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit untersucht werden und ihre Perspektive in die aktuelle Diskussion eingeordnet werden sollen. Der vordergründige Anspruch des *Verstehens* begründet qualitative Forschung als hypothesengenerierende Forschung, bei welcher Hypothesen und Theorien im Verlauf des nachvollziehenden Forschungsprozesses in der Regel erst entwickelt werden (vgl. ebd., S. 21), was auch das Vorgehen in der vorliegenden Arbeit beschreibt. Diese Ausrichtung bedeutet jedoch nicht, dass der Forschungsprozess ohne theoretische Grundlagen oder ohne die Erarbeitung von theoretischem Vorwissen des Gegenstandes beginnt (vgl. ebd.), sondern dass die Erkenntnisgewinnung innerhalb des qualitativen Paradigmas explorativen Charakter aufweist. Dadurch kann es – im Gegensatz zu quantitativen Erhebungen – zu Ergebnissen kommen, die zu Beginn des Forschungsprozesses noch nicht in der konkreten Ausprägung vorhersagbar waren (vgl. Schmelter, 2014, S. 41). Um die Untersuchung gegen eine gewisse „Beliebigkeit im Vorgehen“ (ebd., S. 42) abzusichern, sind spezielle Gütekriterien und Prinzipien für das Gelingen des Forschungsvorhabens ausschlaggebend, welche im nachfolgenden Kapitel genauer beleuchtet werden.

4.1.2. Gütekriterien und Prinzipien qualitativer Forschung

Mit dem generellen Anspruch von Wissenschaft, Erkenntnisse zu generieren, die über subjektive Bewertungen und Alltagswissen hinausgehen, entsteht die Notwendigkeit, diese Erkenntnisse in methodisch kontrollierter und systematischer Weise

zu gewinnen (vgl. Schmelter, 2014, S. 33). Damit die Qualität des Erkenntnisgewinns aus fachspezifischer Perspektive bewertet werden kann und damit die Ergebnisse auch Geltungsanspruch erheben können, gilt es, im gesamten Forschungsprozess bestimmte Gütekriterien einzuhalten (vgl. ebd.). Für quantitative Untersuchungen und ihre spezifischen Methoden und Erhebungsinstrumente wird dabei meist auf einen relativ überschaubaren, festgelegten Kriterienkatalog zurückgegriffen, der die drei Kriterien der *Objektivität*, der *Reliabilität* und der *Validität* umfasst (vgl. ebd., S. 38). Für ein qualitatives, hypothesengenerierendes Forschungssetting hingegen ergibt sich die Notwendigkeit, eine gewisse Offenheit und Flexibilität sowohl bei der Durchführung der Datenerhebung als auch bei der Auswertung (vgl. Caspari, 2022, S. 18), weswegen es nicht zielführend ist, sich in so ein starres Konzept an Gütekriterien einzupassen. Wichtige Momente des Erkenntnisgewinns könnten sonst verloren gehen. Es wird darum eher von *Prinzipien* anstatt von *Gütekriterien* gesprochen (vgl. z.B. bei Strübing, 2018). Neben der oben bereits angesprochenen Offenheit und Flexibilität wird als ein besonders wichtiges Prinzip qualitativer Forschung die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* (vgl. Schmelter, 2014, S. 35–36) angeführt. Dieses Prinzip soll gewährleisten, dass der Weg des Erkenntnisgewinns für die Rezipient*innen transparent, verständlich und glaubhaft nachvollzogen werden kann. Dies ist auch darum so wichtig, da qualitative Untersuchungen keine standardisierten Erhebungsinstrumente nutzen und somit eine Replikation der Ergebnisse oft nicht möglich ist. Die durchgängige und am Verständnis der Rezipient*innen orientierte Dokumentation des Forschungsprozesses, in der alle Vorüberlegungen und Entscheidungen thematisiert werden müssen, ist daher ein konstitutiver Bestandteil qualitativer Untersuchungen. Da der Forschungsprozess in allen Stadien, beginnend bei der Ausarbeitung der methodischen Verfahrenslogik bis hin zur Datenauswertung, maßgeblich von den beteiligten Forscher*innen beeinflusst wird, ist die kontinuierliche *Reflexion der Forscher*innen* ein weiteres wichtiges Prinzip qualitativer Forschung (vgl. Caspari, 2022, S. 18; Schmelter, 2014, S. 42). Zur Frage der *Limitation* bzw. *Reichweite* von qualitativer Forschung, welche teilweise auch als ein Gütekriterium angeführt wird, führt Caspari (2022, S. 18) aus, dass qualitative Untersuchungen oftmals keine Generalisierungen, also Gültigkeit über den Untersuchungskontext hinaus beanspruchen können. Allgemein seien die Prinzipien und

Gütekriterien bei qualitativen Forschungsansätzen weniger auf Kontrolle und mehr auf Vertrauenswürdigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit ausgerichtet (vgl. ebd.).

Damit die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit innerhalb eines wissenschaftlichen Fachverständnisses Geltung beanspruchen können, wurde der gesamte Forschungsprozess immer wieder an den oben genannten Prinzipien ausgerichtet. Den Prinzipien *Offenheit* und *Flexibilität* wurde Rechnung getragen, indem von der Konzeption des Forschungsdesigns bis hin zur Auswertung der Daten eine offene und flexible Haltung in Bezug auf die genaue Durchführung und die Ergebnisse eingenommen wurde. Zwar waren ein theoretisches Grundverständnis und eine Perspektivierung des Gegenstandes bereits bei der Datenerhebung vorhanden, die genaue theoretische Einordnung der Daten wurde jedoch erst mit Analyse und Interpretation begründend festgelegt. Für die *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit* wurde einerseits der Forschungsprozess von Beginn an genau dokumentiert (Kap. 4.2.) und alle Materialien der Datenerhebung im Anhang zur Verfügung gestellt. Des Weiteren wurde besonders während der Auswertung und der Darstellung der Ergebnisse darauf geachtet, diese nachvollziehbar und an den Rezipient*innen orientiert abzubilden, wobei wichtige Analyseschritte in kleinen Datensitzungen im Austausch mit Kolleg*innen und meiner Betreuerin stattfanden. Dadurch kann eine möglichst genaue Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse garantiert werden. Meine eigene Position als Forscherin und mein subjektives Vorverständnis wurde im Laufe der gesamten Arbeit kontinuierlich reflektiert (siehe dazu auch Kap. 4.2.5.)

4.1.3. Ethische Überlegungen

Neben der Berücksichtigung von Gütekriterien müssen in jede Konzeption empirischer Untersuchungen auch ethische Überlegungen miteinbezogen werden, durch welche das verantwortliche Handeln der Forschenden gesichert werden soll (vgl. Legutke & Schramm, 2022, S. 114). Den Ausgangspunkt dafür sehen Legutke & Schramm (2022) im sozialen Charakter von empirischer Forschung im DaF/DaZ-Bereich, wodurch sich „Verantwortlichkeiten und Ansprüche gegenüber den Personen und ihren Handlungskontexten auf der einen Seite und gegenüber der *scientific community* auf der anderen Seite [ergeben; H.K.]“ (ebd., S. 115).

Die Verantwortung gegenüber den Forschungspartner*innen beginnt beim Umgang mit den beforschten Subjekten, konkret beim Eingehen, Gestalten und Wiederauflösen der Forschungsbeziehung (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 45). Der respektvolle und wertschätzende Umgang erfordert die sorgfältige Frage, „wie viel Transparenz aus ethischen Gründen nötig und aus forschungsmethodischen Anforderungen möglich ist, ohne das Vorhaben selbst zu gefährden.“ (Legutke & Schramm, 2022, S. 116). Das etwaige Vorenthalten von Informationen oder gar das Täuschen der Forschungspartner*innen muss äußerst kritisch darauf hinterfragt werden, ob ihnen Unbehaglichkeiten wie Stress oder (re-)traumatisierende Situationen bei der Erhebungssituation oder danach entstehen könnten (vgl. ebd.).

Die Freiwilligkeit der Teilnahme und die explizite Einverständniserklärung sind ebenfalls Erfordernisse, die in Bezug auf ethische Überlegungen durchdacht werden müssen (vgl. ebd., S. 117). Dafür wurde allen Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen im Vorhinein die Einverständnis- und die Datenschutzerklärung (Anhang B) zugeschickt, in welcher sie alle wichtigen Informationen zum Aufbau der Studie und dem geplanten Vorgehen bekamen und detailliert über die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert wurden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme setzt die Explikation voraus, dass die Teilnahme zu jedem Zeitpunkt und ohne weitere Erklärung abgebrochen werden kann. Auch der Umgang mit den erhobenen Daten und ihre Weiterverarbeitung muss verantwortlich und nach datenschutzrechtlichen Bestimmungen erfolgen. Die Forschungspartner*innen sind darüber in Kenntnis zu setzen, wie lange und in welcher Form die Daten verwahrt werden, wer Zugang dazu hat und in welcher Form die Daten präsentiert werden (vgl. ebd.). Bezüglich der Verarbeitung der Daten merken Legutke & Schramm (2022) an, dass eine wichtige Unterscheidung zwischen „Anonymisierung“ und „Pseudonymisierung“ getroffen werden muss:

Anonyme Daten liegen dann vor, wenn dem Untersuchungsteam die Zuordnung von Daten zu Namen unmöglich ist (bspw. beim Einsatz nummerierter Fragebögen ohne Erhebung von Namen). Pseudonymisierung bedeutet hingegen, dass dem datenerhebenden Forscher/der Forscherin die Namen der Forschungspartner und -partnerinnen bekannt sind, diese aber bei der Aufbereitung der Daten durch Pseudonyme ersetzt werden, sodass weder bei der Bearbeitung der Daten noch bei der Präsentation der Ergebnisse die Identität der Forschungspartner und -partnerinnen bekannt wird. (Legutke & Schramm, 2022, S. 119)

In welcher Form die Daten innerhalb dieser Unterscheidung weiterverarbeitet werden, sollte den Forschungspartner*innen ebenfalls offengelegt werden. Auch dies

erfolgte über die vorab einsehbare Datenschutzerklärung und über eine nochmalige mündliche Vermittlung am Tag der Datenerhebung, an dem auch ein Zeitfenster für etwaige Rückfragen der Teilnehmer*innen vorgesehen war.

Der Umgang mit den erhobenen Daten verweist auf forschungsethische Fragen, welche die Verantwortung gegenüber der *scientific community* betreffen. Die Einhaltung von Gütekriterien und die Ziele wissenschaftlichen Arbeitens sowie die Vermeidung von wissenschaftlichem Fehlverhalten sind ebenfalls im Rahmen von forschungsethischen Überlegungen zu reflektieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 47)

In manchen Sozialwissenschaften oder der Medizin müssen Studien, welche ‚am Menschen‘ durchgeführt werden, einer sogenannten Ethikkommission vorgestellt werden. Für die qualitative Sozialforschung plädieren Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021) und Strübing (2018) jedoch dafür, eher eine selbstverantwortliche forschungsethische Haltung bzw. eine ethische Reflexivität zu entwickeln, welche dem gesamten Forschungsprozess unterliegt – anstelle von formalisierten „Ethik-Assessments“ (ebd., S. 226), welche die Beurteilung ethischer Überlegungen übernimmt. Andererseits sind neben den ‚klassischen‘ forschungsethischen Überlegungen auch noch Gedanken und Überlegungen zu Bezeichnungen und Benennungen im DaF/DaZ-Kontext in die Entstehung dieser Arbeit miteinbezogen worden. Eine wissenschaftliche Arbeit über ein sprachliches Thema zu schreiben, bedeutet auch, sich aktiv damit auseinanderzusetzen, was Sprache macht und wie sie wirkt. Besonders im Kontext von Mehrsprachigkeit werden spezifische Benennungen wie „Erstsprache“, „Muttersprache“ oder „Zweitsprache“, aber auch Begriffe wie „Migrationshintergrund“ oder „DaZ-Kinder“ – besonders auch im schulischen Kontext – zu machtvollen Bezeichnungen, da sie den Umgang mit diesen Themen und die Perspektive auf Sprecher*innengruppen mitkonstituieren. Außerdem ist der Forschungsprozess von dem Bewusstsein dafür begleitet, dass das Sprechen *über* eine bestimmte (*Sprecher*innen-Gruppe*) diese *Gruppe* immer auch als solche hervorbringt und eine gewisse ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘-Differenzlinie (vgl. Mecheril, 2016, S. 19) neu fest schreibt. Eine differenzierte und reflektierte Auseinandersetzung mit der sprachlichen Verarbeitung und Darstellung des Themas durchzieht das Erstellen der vorliegenden Arbeit konstant.

4.2. Forschungsprozess

Den Beginn des Forschungsprozesses markierte die Erstellung eines Exposés und die damit einhergehende erste theoretische Befassung mit dem Erkenntnisinteresse. Darauf aufbauend wurden Fragen zur methodologischen Herangehensweise für die empirische Untersuchung, also Fragen zum Design, zum Sample und zur Methodik bearbeitet und ein vorläufiges Forschungsdesign entworfen. Der Ablauf des Forschungsprozesses gliederte sich in die Phasen der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung der Daten. Als Erhebungsmethode wurde das *Gruppendiskussionsverfahren* gewählt und die Datenauswertung erfolgt anhand der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Kuckartz und Rädiker (2022). Die Auswertung wurde im Ergebnisteil dieser Arbeit verschriftlicht.

4.2.1. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode

Die Methode der Gruppendiskussion hat in den letzten Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung sowohl im deutschsprachigen als auch im englischsprachigen Raum an Bedeutung gewonnen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 118). Das Verfahren hat seinen Ursprung in sozialpsychologischen Untersuchungen von Kleingruppen mit vorwiegend experimentellem Design bei Kurt Lewin und seinen Schüler*innen, weswegen es sich anfangs eher um eine spezifische Ausprägung quantitativer Sozialforschung und weniger um eine explizit qualitative Erhebungsmethode handelte (vgl. Lamnek, 2005, S. 18). Im deutschsprachigen Raum hat die Gruppendiskussion, wie sie heute als Methode existiert, ab den 1950er Jahren eine eigene methodologische Begründung erfahren, welche auf die Ansätze von u.a. Friedrich Pollock und in der Weiterentwicklung auf Ralf Bohnsack zurückgeht (vgl. ebd., S. 53).

Bei den Überlegungen Pollocks (1955) steht der Begriff der *individuellen nicht-öffentlichen Meinung* im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Diese persönliche, und darum eben *nicht-öffentliche* Meinung von Individuen steht der *öffentlichen Meinung* gegenüber und kann teilweise erheblich davon abweichen. Für die Offenlegung und Zugänglichkeit zur *nicht-öffentlichen Meinung* wird die Herstellung eines alltäglichen Kommunikationsprozess als ausschlaggebend angesehen, denn

die Meinungen und Einstellungen der Menschen zu den Themen, die allgemeines oder öffentliches Interesse beanspruchen und daher Gegenstände der öffentlichen Meinung bilden können, entstehen und wirken nicht isoliert, sondern in ständiger Wechselbeziehung zwischen den einzelnen und der unmittelbar und mittelbar auf sie einwirkenden Gesellschaft. Sie sind oft nicht sonderlich dezidiert, sondern stellen eher ein vages und diffuses Potential dar. Dem einzelnen werden sie häufig erst in der Auseinandersetzung mit anderen Menschen deutlich. (Pollock, 1955, S. 32; zit. n. Lamnek, 2005, S. 55-56)

Es wird also davon ausgegangen, dass die Vermittelbarkeit von individuellen Meinungen, Einstellungen oder Überzeugungen, welche den Individuen selbst oft nicht direkt zugänglich sind, in einem kommunikativen Gruppensetting erhöht wird und sie somit leichter zu erheben sind als bei Befragungen im Einzelsetting.

Bei den Ausführungen von Bohnsack (1997) steht der Begriff der *kollektiven Orientierungsmuster* im Mittelpunkt, zu welchen die Gruppendiskussion einen empirischen Zugang ermöglichen kann (vgl. Lamnek, 2005, S. 68). Damit sind kollektive Wissensbestände und Strukturen gemeint, welche sich auf der Basis von Erlebnissen in gemeinsamen Erfahrungsräumen – die jedoch außerhalb der Gruppendiskussion liegen – gebildet haben und welche die Teilnehmer*innen miteinander verbindet (vgl. Lamnek, 2005, S. 68; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 123). Ähnlich wie bei Pollock stellt die Gruppe dabei nicht den Ort der Genese dieser Orientierungsmuster dar, sondern lediglich den Ort der Artikulation (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 123). Im Gegensatz zu Pollocks Fokussierung auf das Individuum und seine Meinungen, die im Rahmen einer Gruppendiskussion hervortreten können, wird der Blick bei Bohnsack eher auf die Rekonstruktion von kollektivem, geteiltem Wissen innerhalb der Gruppe gelenkt (vgl. Pokitsch, 2022, S. 145–148).

Mit diesen theoretischen Fundierungen kann die Gruppendiskussion als Methode herangezogen werden, um Zugang zu institutionalisierten Werten, kollektiven Normen und Einstellungen oder sozialen Situationsdefinitionen der Teilnehmer*innen zu erhalten und diese in einem explorativen Verfahren zu erheben (vgl. Daase, Hinrichs, & Settinieri, 2014, S. 116). Dabei entspricht die Methode dahingehend dem Verständnis von qualitativer empirischer Sozialforschung – welches davon ausgeht, dass soziale Wirklichkeit durch Kommunikation und Interaktion hergestellt wird – dass sich in der spezifischen, von hoher Kommunikativität geprägten Erhebungssituation dieses Erzeugungsmoment von sozialer Wirklichkeit widerspiegelt (vgl. Daase et al., 2014, S. 116; Lamnek, 2005, S. 52). Dies stellt auch die Grundlage dar, auf welcher die Methode der Gruppendiskussion für die vorliegende Arbeit

besonders geeignet ist, da das grundlegende Erkenntnisinteresse (Meinungen, Einstellungen, Perspektiven) ein Gegenstand ist, der in und durch Kommunikation zum Vorschein kommt. Diesen Gegenstand in einem relativ natürlichen, kommunikativen Setting zu erheben, wird darum als besonders wirkungsvoll angesehen.

Im Setting einer Gruppendiskussion äußern sich mehrere Teilnehmer*innen zu einem oder mehreren Diskussionsinputs, wobei der Forscher*in die Rolle einer Moderator*in zukommt und weniger die einer Interviewer*in. Ziel ist es also, dass die Teilnehmer*innen ohne viel Anleitung zu einem Thema untereinander diskutieren, damit sich die „Relevanzsysteme“ der Befragten selbstständig entfalten können (vgl. Daase et al., 2014, S. 116–117; Lamnek, 2005, S. 96). Dazu ist es notwendig, die Datenerhebung möglichst offen und mit nur wenig Vorstrukturierung oder Steuerung zu konzipieren. Lamnek (2005, S. 97) schlägt darum vor, anstelle eines durchstrukturieren Fragebogens oder Diskussionsleitfadens einen *topic guide* zu erstellen, bei dem die Thematik nur sehr grob eingegrenzt wird. Dadurch werde zusätzlich auch eine gewisse Entschärfung sprachlicher Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen und den Forscher*innen garantiert, da durch das Fehlen einer spezifischen Fragestellung mit spezifischen Formulierungen die Äußerungen der Diskussionsteilnehmer*innen weniger stark beeinflusst werden. Außerdem ermöglicht der Einsatz eines *topic guides* eine größere Spontanität und somit ein flexibleres Reagieren auf den natürlichen Verlauf der Diskussion (vgl. ebd.). Bei aller gewünschten Offenheit und Deregulierung des Diskussionsverlaufs ist es aber dennoch notwendig, den Ablauf der Diskussion mit ein paar Pfeilern zu planen, weswegen der für diese Arbeit erstellte *topic guide* (siehe Anhang D) im Folgenden kurz vorgestellt wird.

Der Ablauf der Diskussion gliedert sich in vier Abschnitte. Der erste Abschnitt bildet dabei die organisatorische Vorbereitung, wobei neben der Datenschutzerklärung auch das Forschungsinteresse, der grobe Ablauf der Diskussion und der zeitliche Rahmen sowie die Rolle der Moderation besprochen werden. Der zweite Abschnitt beginnt mit einer sogenannten „Eisbrecher“-Frage, wodurch alle Teilnehmer*innen zum Sprechen bewegt werden sollen und geht über in eine assoziative

Hinleitungsfrage zum Thema Mehrsprachigkeit. Der dritte Abschnitt bildet den Hauptteil der Diskussion. Hier werden den Teilnehmer*innen verschiedene Diskussionsimpulse in Form von Zitaten, Bildern oder Kommentaren aus Online-Foren zum Thema vorgelegt, anhand welcher sie die Schwerpunkte der Diskussion frei wählen können. Gegen Ende der Diskussion wird im vierten Abschnitt die Thematik nochmal explizit auf die Themen „Verantwortung“ und „Gesellschaftlicher Diskurs um Mehrsprachigkeit“ gelenkt und anschließend nach den Zukunftsvisionen in Bezug auf die sprachliche Situation an der Schule gefragt. Zum Abschluss der Diskussionsrunde wird den Teilnehmer*innen nochmal die Gelegenheit geboten, für sie relevante aber noch nicht angesprochene Themen einzubringen. Die Dauer einer Diskussionsrunde wird auf ungefähr 90 Minuten geschätzt, wobei der zeitliche Rahmen nach hinten offen gehalten wird, um den Diskussionsverlauf nicht von vornherein einzugrenzen.

Im Zuge der Datenerhebung wurden zwei Gruppendiskussionen im Zeitraum Februar 2024 durchgeführt. Beide Gruppendiskussionen dauerten jeweils ca. 100 Minuten. Im Anschluss an die Diskussionsrunden wurden Notizen mit den Eindrücken zur Diskussionsrunde und ersten Ideen erstellt, die für die spätere Auswertung herangezogen wurden. Im folgenden Kapitel werden die Informationen zu den Teilnehmer*innen und zum Sample dargestellt.

4.2.2. Teilnehmer*innen und Sampling

Für die Auswahl des Samplings war es lediglich bedeutsam, dass die Teilnehmer*innen aktuell im Schuldienst tätig sind, damit ihre Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis auch Gegenstand der Diskussion werden können. Dabei spielte es aber keine Rolle, welches Fach oder in welcher Schulform unterrichtet wird. Im Gegenteil, da es sich bei der Untersuchung um eine Einzelfallstudie handelt, die nur in begrenztem Ausmaß Repräsentativität für eine größere Gruppe beanspruchen kann, wurde bei der Auswahl der Teilnehmer*innen darauf geachtet, eine möglichst große Varianz herzustellen was die Schulform und die Schulfächer betrifft. Das Ziel bei der Auswahl der Teilnehmer*innen war es, einem möglichst breiten Spektrum an Perspektiven Raum zu geben.

Um Kontakt zu möglichen Teilnehmer*innen für die Gruppendiskussion herzustellen wurde ein Ausschreibungstext (siehe Anhang A) mit ersten Infos zum Thema und zum Ablauf der Diskussionsrunden erstellt und über verschiedene Kanäle und Kontakte ausgesendet. Da über eine allgemeine Aussendung kaum Rückmeldungen kamen, wurde der Ausschreibungstext zusätzlich an persönliche Bekannte geschickt, die als Lehrpersonen tätig sind. Im Endeffekt erklärten sich acht Personen bereit, an einer Diskussionsrunde teilzunehmen, weswegen zwei Gruppendiskussionen mit je vier Teilnehmer*innen durchgeführt wurden. Jeweils zu Beginn der Diskussionsrunden wurden mittels eines Kurzfragebogens (siehe Anhang C) allgemeine und berufsbiographische Daten erhoben, anhand derer die Teilnehmer*innen hier kurz näher beschrieben werden.

An der ersten Gruppendiskussion nahmen die vier Teilnehmer*innen Alma⁴, Sabine, Martina und Tim teil, die alle bereits auf über 10, teilweise auch über 20 Jahre Unterrichtserfahrung zurückblicken. Alma und Martina unterrichten aktuell in einer Volksschule, Sabine und Tim in einer Realschule und einer Fachoberschule, einer Schulform in Deutschland, die mit einer fachgebundenen Hochschulreife abschließt. In dieser Diskussionsrunde waren die Fächer Hauswirtschaft, Werkerziehung, Deutsch, Englisch, Geschichte und Deutsch-Zusatz vertreten. Die Kontaktaufnahme mit den Teilnehmer*innen erfolgte über Sabine, die mit mir als Forscherin in einem verwandtschaftlichen Näheverhältnis steht. Alle Teilnehmer*innen der ersten Diskussionsrunde waren darum mit Sabine entweder aus dem beruflichen oder aus dem privaten Kontext bekannt.

An der zweiten Gruppendiskussion nahmen die Teilnehmer*innen Cynthia, Daniel, Jakob und Sascha teil, die zwischen zwei und sechs Jahren Unterrichtserfahrung aufweisen. Sie arbeiten in einer Polytechnischen Schule, einer Neuen Mittelschule, einer HTL und an einer AHS und unterrichten eine große Anzahl an Fächern, unter anderem Deutsch, Berufskunde, Metallverarbeitung, Soziales Lernen, Englisch, Geschichte, Ernährung und Haushalt, Naturwissenschaften, Ethik und Kunst. In der zweiten Gruppendiskussion kannten sich Jakob und Sascha flüchtig aus einem

⁴ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

gemeinsamen Freundeskreis und alle vier waren mir als Forscherin über den privaten oder den beruflichen Kontext bekannt.

Zwischen den beiden Diskussionsrunden ergab sich eine große Varianz in Bezug auf die Merkmale Alter und geographischer Raum. Während die Lehrpersonen in der ersten Gruppe in Schulen einer eher ländlichen Region im deutsch-österreichischen Grenzgebiet unterrichten und zum Zeitpunkt der Diskussion durchschnittlich 53 Jahre alt waren, unterrichten die Teilnehmer*innen der zweiten Gruppendiskussion alle im urbanen Raum in Österreich und wiesen ein durchschnittliches Alter von 31 Jahren auf.

In den Kapiteln 5.1. und 6.1. sind alle Informationen zu den Teilnehmer*innen zusätzlich in einer tabellarischen Darstellung zu finden (Alter, Unterrichtserfahrung in Jahren, Schulform, Unterrichtsfächer)

4.2.3. Aufbereitung der Daten

Die Aufzeichnungen der Diskussionsrunden wurde mit Tonaufnahmen und zur Erleichterung für die Verschriftlichung der verbalen Daten zusätzlich auch mit Videoaufzeichnungen durchgeführt, die nach Anfertigung der Transkripte jedoch wieder gelöscht wurden. Bei der Transkription wurde zur Unterstützung auf das Programm f4x zurückgegriffen, jedoch benötigten die automatisch erstellten Transkripte noch viel Überarbeitung. Die Transkripte wurden in der Schriftart „Courier New“ erstellt, da es sich dabei um eine äquidistante Schriftart mit gleicher Zeichenbreite handelt, was bei der Darstellung von überlappenden Redebeiträgen und sich dadurch ergebenden Verschiebungen im Transkript von Vorteil war. Außerdem heben sich dadurch die Redebeiträge der Teilnehmer*innen in der Ergebnisdarstellung gut vom restlichen Schriftbild ab. Von einer phonetischen Transkription wurde abgesehen, dialektale Sprechweisen aber weitestgehend abgebildet. Die Transkription erfolgte nach einer leicht abgewandelten Version des Transkriptionssystems TiQ „Talk in Qualitative Social Research“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2021, S. 219–220):

(.)	Pause 1 Sekunde
(..)	Pause 2 Sekunden
(4 sec)	Pause ab 4 Sekunden
,	funktional-orthographisches Komma
.	stark sinkende Intonation, Ende eines Satzes
?	Frageintonation
/	Satz- oder Wortabbruch
<u>nein</u>	besonders betont gesprochen
nein	besonders laut gesprochen
@echt@	lachend gesprochen
°echt°	besonders leise gesprochen
((lacht))	paraverbale Äußerung
((unverst.))	unverständliche Äußerung
[	Beginn einer Äußerungsüberlappung

Die Namen der Teilnehmer*innen und auch alle weiteren in der Diskussion vorkommenden Namen von Personen sowie Schul-Namen wurden pseudonymisiert. Ortsbezeichnungen, die Rückschlüsse auf die Wohnorte oder die Schulen der Teilnehmer*innen zulassen könnten, wurden ebenfalls durch Pseudonyme ersetzt.

4.2.4. Auswertung der Daten

Für die Auswertung des aufbereiteten Materials wurde die inhaltlich-strukturierende Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) herangezogen. Die Methode ermöglicht eine „systematische und methodisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Texten, Bildern, Filmen und anderen Inhalten“ in beschreibender Art und Weise, wobei nicht nur „manifeste, sondern auch latente Inhalte“ im Zentrum der Analyse stehen (vgl. ebd., S. 39). Der Ablauf der Analyse durchlief die folgenden sieben Schritte:

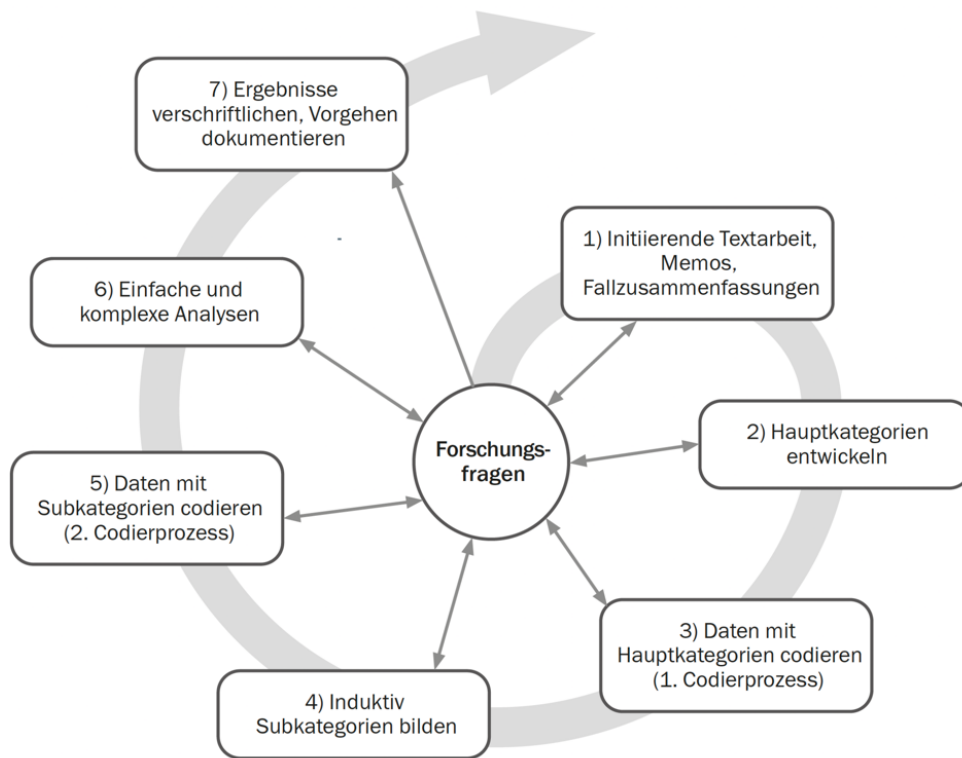


Abb. 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 132)

Die Bildung von induktiven und/oder deduktiven Kategorien, die in enger Beziehung zur Forschungsfrage stehen, und die Herausarbeitung von inhaltlichen Zusammenhängen der Kategorien untereinander stehen im Zentrum dieses regelgeleiteten Verfahrens (vgl. ebd., S. 39). Laut den Autoren gebührt der Einstiegsphase in die Analyse besondere Beachtung, welche sich durch initiierende Textarbeit, das Schreiben von Memos und das Verfassen von Fallzusammenfassungen auszeichnet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 118). Neben einer ausführlichen formalen Betrachtung des Textes ist es zunächst wichtig, sich ein inhaltliches Grundverständnis auf der Basis der Forschungsfrage zu erschließen (vgl. ebd., S. 119). In der vorliegenden Arbeit wurde dem folgegeleistet, indem das Material zu Beginn mehrmals intensiv durchgelesen wurde, wobei wichtige Abschnitte und unklare oder widersprüchlich Passagen gekennzeichnet wurden und wichtige Themen oder Themenblöcke identifiziert wurden. Auch erste Memos mit Ideen und Bedeutungszusammenhängen wurden festgehalten. Als ein weiterer wichtiger Bestandteil der Einstiegsphase stellte sich das Verfassen von Fallzusammenfassungen heraus. Eine

Fallzusammenfassung, auch „Case-Summary“ genannt, ist eine „systematisch ordnende, zusammenfassende Darstellung der Charakteristika dieses Einzelfalls“ (ebd., S. 124). Sie dienen einer „faktenorientierte[n], eng am Text arbeitenden Komprimierung“ (ebd.) des Materials. Dazu wurde in einem ersten Schritt der formale Ablauf der beiden Diskussionsrunden schriftlich festgehalten (Kap. 5.1. & 6.1.). Der Fokus lag dabei auf gruppendynamischen Aspekten wie die Verteilung der Redebeiträge, der Umgang der Teilnehmer*innen miteinander und mit den eingebrachten Redebeiträgen und darauf, wie mit der Rolle der Moderation umgegangen wurde. In einem zweiten Schritt wurden überblicksartige Themenverläufe erstellt (Kap. 5.2. & 6.2.), die jeweils mit einem für die Diskussionsrunde charakteristischen „Motto“ versehen wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 125). Da der Prozess der Erhebung sehr offen gestaltet wurde und die Teilnehmer*innen die Schwerpunkte der thematischen Auseinandersetzung mit dem Überthema im Verlauf der Diskussion zum großen Teil selbst bestimmen konnten, war die zusammenfassende Darstellung der verhandelten Themen ein wichtiger Bestandteil, um einen Überblick über die Daten zu gewinnen und sie für die anschließende Auswertung aufzubereiten. Darüber hinaus kristallisierten sich beim Verfassen der Themenverläufe erste Ideen für die Hauptkategorien heraus, was Kuckartz und Rädiker (2022, S. 128) ebenfalls als eine wichtige Funktion von Case Summaries hervorheben.

Im nächsten Auswertungsschritt wurde sich dem Entwickeln und Ausformulieren der Hauptkategorien gewidmet. Die Kategorienbildung erfolgte in einer deduktiv-induktiven Mischform, wobei jeweils zwei Hauptkategorien von der Forschungsfrage und dem Diskussionsleitfaden abgeleitet wurden und in einem ersten Durchlauf als „Suchraster“ (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 102) fungierten, anhand dessen die Daten nach bedeutenden Passagen durchsucht und grob kategorisiert wurden (vgl. ebd.). In weiteren Durchläufen am Material erfolgte dann die Ausdifferenzierung der zu Beginn noch relativ allgemeinen Kategorien, sowie die induktive Bildung von Subkategorien. Aufgrund der Offenheit des Erhebungskontextes und der damit einhergehenden recht unterschiedlichen thematischen Schwerpunktsetzung der beiden Diskussionsrunden ergaben sich unterschiedliche Subkategorien. Für die anschließende Codierung des gesamten Materials in mehrmaligen Durchläufen wurde die Software MAXQDA herangezogen. Dadurch konnte das Zuordnen der relevanten

Stellen im Material und das Anordnen der Haupt- und Subkategorien übersichtlich gestaltet werden. Für die anschließende vertiefende Analyse und das inhaltliche In-Beziehung-Setzen der Kategorien erwies sich das Verfassen und Anordnen von Memos und handschriftlichen Notizen in einem Forschungstagebuch als hilfreich. Das Ziel der Auswertung war nicht, das gesamte Material in einzelne Kategorien zu zwingen, vielmehr standen die inhaltlichen Zusammenhänge der Kategorien untereinander im Fokus.

Kuckartz und Rädiker (2022, S. 142) empfehlen, nach Abschluss der Codierung nochmal die in Phase 1 verfassten Fallzusammenfassungen unter Berücksichtigung des feststehenden Kategoriensystems zu überarbeiten. Dies erwies sich auch in der vorliegenden Arbeit als sinnvoll, da das übergeordnete „Motto“ schließlich als Hintergrundfolie für den letzten Auswertungsschritt, die „vertiefende Einzelfallanalyse“ (vgl. ebd., S. 152) diene.

Die beiden codierten Gruppendiskussionen wurden zuerst getrennt voneinander als einzelne Fälle betrachtet und die darin enthaltenen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge anhand der Kategorien analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt (Kap. 5.3. & 6.3.). Im letzten Schritt der Analyse erfolgte eine vergleichende Gegenüberstellung der beiden Einzelfälle, bei welcher in den Daten vorliegende Bedeutungsverschiebungen herausgearbeitet wurden. Diese finden sich im abschließenden Kapitel der Ergebnisdarstellung (Kap. 7.). Die Verschriftlichung der Ergebnisse bildete den letzten Teil der Datenauswertung.

4.2.5. Reflexion des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess dieser Masterarbeit war durch eine hohe Offenheit sowohl in der Datenerhebung als auch in der Auswertung geprägt. Diese ergebnisoffene Herangehensweise hatte den Vorteil, dass das Material analysiert werden konnte, ohne durch zu stark vorgefasste Hypothesen beeinflusst zu werden. Andererseits führte dieser Ansatz gerade zu Beginn der Auswertung zu Herausforderungen, da es zunächst schwierig erschien, die Fülle an Material zu ordnen und eine Struktur für die Auswertung zu entwickeln.

Die Entscheidung, für die Datenerhebung die Methode der Gruppendiskussion heranzuziehen, erwies sich als sehr passend, da durch den kommunikativen Austausch ein differenzierter und vielschichtiger Einblick in das Forschungsthema erlangt werden konnte. Auch bei den Teilnehmer*innen war ein deutliches Mitteilungsbedürfnis und eine hohe Bereitschaft spürbar, sich mit ‚Gleichgesinnten‘ über das Thema auszutauschen. Diese Dynamik sorgte auch dafür, dass beide Diskussionen weitgehend selbstgesteuert verliefen und ich mich als Moderatorin, bis auf das Einbringen der Impulsfragen, fast gänzlich herausnehmen konnte. Allerdings stellte sich mir sowohl während als auch nach der Durchführung der Diskussionsrunden die Frage, inwieweit ich bei bestimmten Themenkomplexen die Gespräche stärker hätte steuern sollen, um noch direkter nach den für die Teilnehmer*innen bedeutenden Zusammenhängen zu fragen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde mir bewusst, dass eine angemessene Mischung zwischen Zurückhaltung und Steuerung in einer Gruppendiskussion durchaus eine große Herausforderung für die Moderation darstellt.

Ein weiterer Faktor, der den Forschungsprozess beeinflusste, war die Gewinnung von Teilnehmer*innen für die Gruppendiskussionen. Da bei der allgemeinen Ausschreibung über verschiedenen Kanäle kaum Rückmeldungen kamen, war es nicht möglich mir gänzlich unbekannte Personen für die Teilnahme zu gewinnen. Sieben der acht Teilnehmer*innen waren also aus meinem näheren Verwandten- und Bekanntenkreis. Diese persönliche Beziehung brachte sowohl Vor- als auch Nachteile für den Erhebungsprozess mit sich: Einerseits war es förderlich für eine vertraute Atmosphäre während der Diskussionsrunden, andererseits war ich mir der potenziellen Verzerrungen durch diese Involviertheit bewusst.

Ebenfalls in die Reflexion des Forschungsprozesses miteingeflossen sind die Überlegungen von Kuckartz und Rädiker (2022), die davon ausgehen, dass in einem qualitativen Forschungsprozess keine strikte Trennung zwischen der Erhebung und Auswertung gezogen werden kann:

Die Vorstellung, dass die Analyse qualitativer Daten erst mit der Phase des Codierens beginnt, greift eindeutig zu kurz. Begreift man die Forscherinnen und Forscher als aktiv handelnde Subjekte und nicht lediglich als Datenerhebungsagenten, so lässt sich der gesamte qualitative Forschungsprozess als ein Prozess der Datenanalyse begreifen, in dem es keine derart strikte Trennung zwischen Erhebung und Auswertung gibt, wie dies etwa bei der Surveyforschung der Fall ist. Führen die Forschenden selbst die Interviews durch, so werden sie mehr oder weniger automatisch schon während des Interviews bestimmte Aussagen auf dem Hintergrund des eigenen Vorwissens und der Forschungsfrage bewerten. (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 208)

Diese Perspektive lässt sich auch auf die vorliegende Arbeit übertragen, da eine große Involviertheit bereits dadurch gegeben war, dass ich als einzige Forscherin den gesamten Erhebungs- und Auswertungsprozess der Untersuchung vor dem Hintergrund meines Vorwissens und meiner Annahmen konzipiert und durchgeführt habe. Durch eine kontinuierliche Reflexion meiner eigenen Rolle und die genaue Dokumentation und Offenlegung aller Faktoren im Forschungsprozess wurde trotzdem die größtmögliche Objektivität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt (siehe auch Kap. 4.1.2.).

III. ERGEBNISSE

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in drei Kapitel. In den ersten beiden Kapiteln erfolgt jeweils die getrennte Auswertung der beiden Gruppendiskussionen. Diese besteht aus der Darstellung des formalen Ablaufs sowie der gruppendynamischen Aspekte (Kap. 5.1. & 6.1.), worauf der inhaltliche Themenverlauf folgt, um die thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Diskussionsrunden überblicksartig darzustellen (Kap. 5.2. & 6.2.). Im Anschluss daran erfolgt die Auswertung anhand des Kategoriensystems. Die beiden ersten Hauptkategorien wurden als deduktive Kategorien auf beide Gruppendiskussionen angewendet. Daraus ergab sich die induktive Bildung der Subkategorien, weswegen sich diese in den beiden Gruppendiskussionen unterscheiden. Auch die dritte Hauptkategorie in der zweiten Gruppendiskussion wurde induktiv gebildet, sie wurde darum nur auf das Material der zweiten Diskussionsrunde angewendet.

Das Kategoriensystem im Überblick:

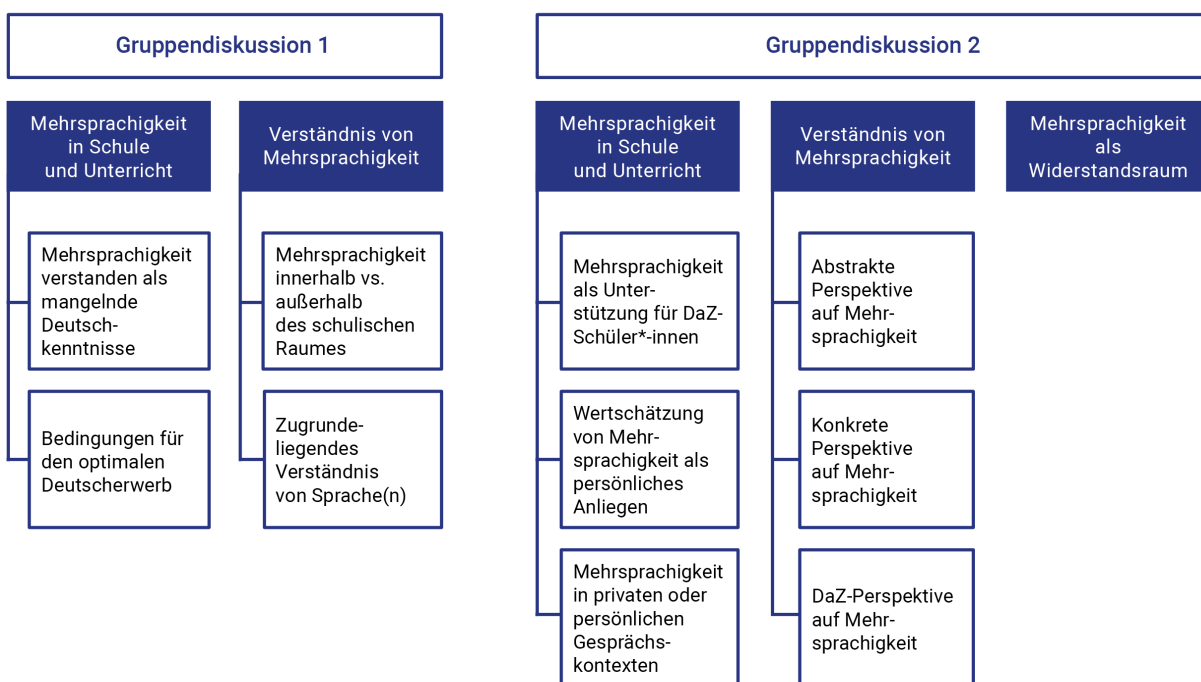


Abb. 2: Kategorien Gruppendiskussion 1

Abb. 3: Kategorien Gruppendiskussion 2

Der letzte Schritt der Ergebnisdarstellung (Kap. 7.) besteht aus einem vergleichenden Blick auf beide Gruppendiskussionen, bei dem dominante Verschiebungen herausgearbeitet werden.

Textteile in der Schriftart „Courier New“ sind direkt aus den Transkripten der Diskussionsrunden entnommen und werden nach der Anführung mit der Zeilenzahl aus dem Transkript versehen. Die Kürzel D1 und D2 stehen für die erste und die zweite Gruppendiskussion. Da der Fokus der Auswertung nicht auf den Einzelmeinungen der Teilnehmer*innen liegt, werden die Auszüge aus dem Transkript nur an den Stellen mit einem Namen versehen, an denen es der übersichtlichen Darstellung oder dem Verständnis der Argumentation dient.

5. Gruppendiskussion 1: Mehrsprachigkeit als Ausnahme

5.1. Ablauf der Diskussion und gruppendynamische Aspekte

Diskussionsrunde 1 Datum: 19.02.2024 Dauer: 01:42:45				
	Alma (ALM)	Sabine (SAB)	Martina (MAR)	Tim (TIM)
Alter:	60	54	60	39
Pronomen:	Keine Angabe	Keine Angabe	Keine Angabe	er/ihn
Unterrichtserfahrung:	36 Jahre	23 Jahre	Über 30 Jahre	12 Jahre
Schulform:	Volksschule	Realschule, AHS	Volksschule	Realschule, FOS ⁵
Fächer:	Hauswirtschaft, Werkerziehung	Deutsch, Englisch	Deutsch-Zusatz	Deutsch, Geschichte

Tab. 1: Informationen zu den Teilnehmer*innen der GD 1

Alle Teilnehmenden der ersten Diskussionsrunde wurden von Sabine⁶ kontaktiert, weswegen alle mit ihr aus dem beruflichen oder privaten Umfeld bekannt sind. Tim und Sabine unterrichten aktuell an der gleichen Schule, Martina und Alma sind über

⁵ Die Abkürzung FOS steht für die Schulform Fachoberschule in Deutschland, die mit einer fachgebundenen allgemeinen Hochschulreife (Abitur) abschließt.

⁶ Bei allen Namen handelt es sich um Pseudonyme.

den privaten Kontext mit Sabine bekannt. Martina, Alma und Tim waren vorher jedoch nicht miteinander bekannt. Die erste Diskussionsrunde findet bei der Teilnehmerin Sabine zuhause statt.

Die Diskussion startet ca. eine halbe Stunde später als geplant, da Tim den Termin vergessen hat und darum zu spät kommt. Die Verspätung wird am Beginn der Diskussion kurz spaßhalber aufgegriffen („du darfst nicht früher gehen ((lacht))“, Z. 62), danach jedoch nicht mehr thematisiert. Während des Wartens auf Tim beginnen Alma, Sabine und Martina bereits, sich über das Thema auszutauschen, was sie dann aber selbst schnell wieder unterbrechen und auf den offiziellen Start der Diskussionsrunde verschieben. Nach Tims Ankunft und der Klärung der Modalitäten kommt die Diskussion schnell in Gang und braucht nur wenig Input von der Moderation, wobei sich längere monologische Redebeiträge und dynamische Diskussionsabschnitte immer wieder abwechseln. Alle vier Teilnehmer*innen beteiligen sich bis zum Schluss aktiv an der Diskussion und es entstehen nur sehr wenige, kurze Gesprächspausen. Der Fokus ist fast durchgehend auf einem gemeinsamen Thema, nur an einer Stelle, relativ zum Schluss, beginnt ein kurzes Parallelgespräch zwischen Sabine, Tim und Martina, während Alma noch zu einem anderen Thema spricht. Im Verlauf der Diskussion nimmt Tim sich manchmal über längere Passagen mit eigenen Redebeiträgen zurück, zeigt aber dennoch Präsenz durch kurze Einwürfe oder Bestätigungslaute. Zwischen Sabine und Tim zeigt sich an manchen Stellen eine auffallende Dynamik, besonders wenn es um Beispiele aus deren Schulalltag geht. Die Dynamik ist von schnellen, kurzen Ergänzungen geprägt, Formulierungen werden aufgenommen und wiederholt oder Sätze füreinander beendet, wie in den folgenden Auszügen beispielhaft gezeigt wird:

TIM: die sind halt dann einfach zu uns reingsetzt worden
 gell,
 da hat es dann friss oder stirb (.) sprachen kein Wort
SAB: | sprachen kein Wort Deutsch
TIM: Deutsch, saßen da im Regelunterricht ohne jede Förderung,

(D1; Tim, Sabine, Z. 652-655)

TIM: gefördert. Aber das war auch quasi ohne/ (.) Tropfen auf
SAB: |Tropfen auf den heißen

Stein

TIM: den heißen Stein, aber man muss trotzdem sagen/ also sie
saß dann neben einer Polin? mit der/

(D1; Tim, Sabine, Z. 660– 664)

TIM: Deutsch/ also ich bin jetzt noch nicht so lange Lehrer,
also aber (.) geht's steil bergab. Und zwar jetzt nicht

SAB: |Deutsch geht's abwärts. Steil bergab.

(D1; Tim, Sabine, Z. 782–784)

Die Diskussionsleitung wird von den Teilnehmenden schnell als Moderation anerkannt, lediglich bei der Einstiegsfrage gleichen die Redebeiträge noch einem Frage-Antwort-Schema, aber schon nach kurzer Zeit (ab Z. 190) entsteht ein Diskussionscharakter und die Diskussionsleitung wird nur noch bezüglich formgebender Fragen direkt adressiert („wenn ich das jetzt schon so einbringen darf?“, Z. 253). Um die Struktur des Leitfadens mehr oder weniger einzuhalten und alle geplanten Impulse unterzubringen, muss der Gesprächsfluss an manchen Stellen von der Moderation aktiv unterbrochen werden, da kaum längere Pausen entstehen oder Themenblöcke von den Teilnehmer*innen selbst beendet werden.

Im Großen und Ganzen herrscht viel Konsens bei den Themen, die aufkommen und diskutiert werden. Gegenmeinungen oder andere Standpunkte werden sehr respektvoll und neutral eingeleitet („Aber ich muss schon noch was dazu sagen.“, Z. 839; „ich/wir dürfen's jetzt nicht alles so schlechtreden.“, Z. 1296–1297; „Aber es gibt schon was anderes auch.“, Z. 1451.) Wenn sich kontroverse Ansichten auftun, wird das kurz benannt („also Deutschförderklasse, also du sprichst dagegen, ich sprech dafür weil [...]“, Z. 1164). Alle vier Teilnehmer*innen bringen oft eigene Beispiele aus dem Schulalltag mit ein, die von den anderen aufgegriffen und interessiert mitverfolgt werden. Der Umgang miteinander ist durchgehend respektvoll und wertschätzend. In besonders dichten Diskussionsabschnitten kommt es mitunter zu gegenseitigen Unterbrechungen, es ist jedoch größtenteils eine selbstständig Aushandlung der Redebeiträge zu beobachten, in der es alle Teilnehmer*innen schaffen, ihre Standpunkte einzubringen. Lediglich an einer Stelle nimmt die Moderation einen Beitrag von Tim explizit auf, der vorher keinen

Platz gefunden hat. Generell entsteht der Eindruck eines sehr natürlichen Austausches. Es ist spürbar, dass einige der Teilnehmer*innen schon sehr vertraut miteinander sind, wodurch sich ein Raum eröffnet, der einen ehrlichen, an manchen Stellen auch emotionalen Austausch über den Berufsalltag zulässt.

5.2. Themenverlauf Diskussion 1

Im Themenverlauf der ersten Diskussionsrunde tritt schwerpunktmäßig die Verhandlung von *Mehrsprachigkeit als Ausnahme* hervor. Mehrsprachigkeit wird dominant mit zu geringen Deutschkompetenzen bei einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen gleichgesetzt und im Mittelpunkt der Diskussion steht, wie mit dieser *Ausnahme* umgegangen werden kann.

In vielen Erzählungen über den Unterricht und den Umgang mit Schüler*innen, welche aus Sicht der Diskussionsteilnehmer*innen noch keine oder zu wenig Deutschkompetenzen aufweisen, wird sichtbar, dass diese Form von Mehrsprachigkeit als ein Störfaktor für den Regelunterricht wahrgenommen wird:

SAB: Also (.) äh am Anfang lief das auch noch so und es war auch für alle ganz spannend, dass man jetzt was übersetzen, dass man helfen kann und so, aber da bleibt der Unterricht stecken.

(D1; Sabine, Z. 728-731)

Das Konfrontiert-Werden im Unterricht mit einer solchen sprachlichen Situation wird von den Diskussionsteilnehmer*innen als ein Gefühl der Überforderung für sie als Lehrpersonen beschrieben, in dem sie sich hilflos und der Situation ausgeliefert fühlen:

SAB: [...]und ich muss ganz ehrlich sagen (.) irgendwann (.) habe ich dann auch ein bisschen resigniert. Weil die hat ähm dann zum Schluss gar nichts mehr verstanden. Und das, das war richtig/ es war richtig schlimm mit anzusehen (.)

(D1; Sabine; Z. 714-717)

SAB: [...] ich mein, eigentlich hab ichs
eine Unverschämtheit gefunden, ehrlich gesagt. Dass die
da
in die Klasse kommt und, und damit zurechtkommen muss,
TIM: | ja total.
SAB: sowohl sie, als auch ich, mit der Tatsache dass, dass ich
ihr gar nicht helfen kann.

(D1; Sabine, Tim, Z. 758-763)

In der sprachlich heterogenen Klasse oder im Umgang mit Seiteneinsteiger*innen in das deutschsprachige Bildungssystem scheinen die Diskussionsteilnehmer*innen kaum über Handlungsfähigkeit zu verfügen. Sie können auf kein methodisches Wissen oder andere Unterstützungsformen zurückgreifen, sondern stehen einer solchen Abweichung vom gewohnten, einsprachigen Regelunterricht hilflos gegenüber. Das Miteinbeziehen in den Unterricht von Schüler*innen, die nicht gut genug Deutsch sprechen, sehen sie vorrangig durch die Bemühungen einzelner Lehrpersonen realisierbar, welche vereinzelt Förderstunden bereitstellen, oder durch die Hilfe von Mitschüler*innen, die Übersetzungsleistungen erbringen. Auch der Versuch, Unterrichtsinhalte durch mehr praktisches Vorzeigen und weniger sprachliches Erklären verständlich zu machen wird als eine Methode beschrieben, wie Unterricht für diese Gruppe von Schüler*innen gestaltet werden könnte:

ALM: [...] wenn sie nämlich dann nicht gut Deutsch können oder überhaupt no gar nicht Deutsch können, dass sie einfach schaun. Schaun, und schaun was die anderen machen, was, was ich mach, was die anderen machen und sie schaun und schaun und schaun sich alles ab.

(D1; Alma, Z. 1441-2450)

Die persönliche Interessensbekundung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit oder des ‚kulturellen Hintergrundes‘ der Schüler*innen („wennst an irgendwas anderem, anderes Kulturellem Anteil nimmst“, Z. 1707) wird darüber hinaus auch als eine Herangehensweise beschrieben, mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag umzugehen, was zwar einerseits eine wichtige Grundvoraussetzung darstellt, andererseits aber auch auf einen Mangel an professionellen, methodisch-didaktischen Kompetenzen im Umgang mit sprachlicher Heterogenität hinweisen könnte.

TIM: [...]man kann's auch nebenbei sehr oft thematisieren ohne dass man des jetzt irgendwie (.) ja irgendwo im Lehrplan krass verankern (.) muss sondern das geht auch oft nebenbei.

MAR: Wertschätzung, gell?

TIM: Ja, genau.

ALM: Ja.

TIM: Wertschätzung und auch Interesse, einfach.

(D1; Tim, Martina, Z. 1716-1723)

ALM: [...] immer wenn ich irgendeine Gelegenheit hab, ich heb des immer sehr voraus äh, sehr hervor, wenn die Kinder halt äh mehrere Sprachen sprechen. [...] und dann hab ich aber trotzdem g'sagt ja dass des so toll is wenn ihr des sprechts weil schau, dann kann man dort sprechen und dort kann man (.) reden und so, ja. (.)

(D1; Alma, Z. 1479-1492)

Im zweiten Auszug kommt darüber hinaus zum Vorschein, dass eine positive Rahmung von Mehrsprachigkeit an einen Raum außerhalb der Schule, besonders an ein anderes Land („dann kann man dort sprechen“), gekoppelt ist. Daran anschließend wird über den Verlauf der Diskussion eine Pendelbewegung zwischen „Mehrsprachigkeit als Geschenk“ und „Mehrsprachigkeit als Problem“ sichtbar. Mehrsprachigkeit als „Geschenk“ wird vor allem mit dem privaten Bereich und den Möglichkeiten sich im Urlaub in einem anderen Land verständigen zu können in Verbindung gebracht:

ALM: aber so dieses, äh (.) dieser Gedanke dass des so toll wär, man spricht Sprachen und man fährt in irgendein Land und kann sich unterhalten und in ein anderes, und man kann auch, sich unterhalten und dieses zu/ zusammenführen dadurch, und dieses Verständnis und das ist dann so eine Erweiterung vom eigenen Horizont durch die Sprache [...]

(D1; Alma, Z. 169-174)

Im schulischen Bereich hingegen wird Mehrsprachigkeit eher in der skizzierten Problemperspektive verhandelt. Die vorher noch bereichernde Sprachenvielfalt weicht hier einem Verständnis von Mehrsprachigkeit, das vor allem an die besonderen Herausforderungen für Schüler*innen mit anderen Erstsprachen gekoppelt ist:

ALM: [...] aber wenn die Sprache dann so a ganz a anderes Gerüst hat und man kommt dann hierher des ist dann scho finde ich sehr schwierig.

TIM: Ja.

ALM: Des dann a so zu erlernen.

(D1; Alma, Tim, Z. 237-241)

Zwar kommt bei den Teilnehmenden gleich zu Beginn ein Bewusstsein für sprachliche Machtverhältnisse zum Ausdruck, in dem die unterschiedliche Wertigkeit von Sprachen am Beispiel von Grenzregionen im amtlich deutschsprachigen Raum verhandelt wird, wo Deutsch oft ganz selbstverständlich erlernt wird, umgekehrt die Sprache der Nachbarländer jedoch nicht:

MAR: Naja, und da gibt's dann die Prestigesprachen wie, wie/
Tschechisch ist keine gell, äh

TIM: | mhm ja ja klar (.) ja, ja

SAB: | Tschechisch, Pol-
nisch, des sind keine

MAR: die sind keine, also wenn man Französisch kann, Englisch oder, oder Italienisch, Spanisch des is scho was

(D1; Martina, Tim, Sabine, Z. 200-206)

Dieses Bewusstsein wird aber in der Diskussion nicht auf den Raum Schule übertragen, es wird als ein gesellschaftlich relevantes, aber die Schule nicht direkt betreffendes Phänomen verhandelt.

Auffallend ist, dass in Erzählungen oder Aushandlungen von Situationen aus dem Schulalltag der Teilnehmer*innen oft nicht genau unterschieden wird, von welchen Schüler*innen die Rede ist. Im Sprechen und Erzählen werden Schüler*innen, die als Seiteneinsteiger*innen gerade begonnen haben Deutsch zu lernen, Schüler*innen, die in ihrem Aneignungsprozess der Sprache Deutsch schon weiter fortgeschritten sind und Schüler*innen, die monolingual Deutsch aufgewachsen vermischt adressiert. Dies geschieht auch innerhalb von Themenblöcken, so dass die Diskussionsteilnehmer*innen teilweise selbst nachfragen müssen, um wen es gerade geht („Ah du sagst aber bei deutschsprechenden Kindern.“, Z. 801).

Der für die sprachliche Situation an Schulen übergreifende Lösungsansatz stellt für die beteiligten Lehrpersonen die Notwendigkeit von mehr (Deutsch-)Förderung dar,

welche eng mit der Forderung nach generell mehr finanziellen und personellen Ressourcen im Schulalltag verbunden ist („und dass man da erkennt, dass man da mehr Geld, mehr Lehrer, mehr (.) Aufmerksamkeit hingeben muss weil sonst wird's schwierig glaube ich.“, Z. 1948). Die Förderung derjenigen Schüler*innen, die nicht gut genug Deutsch sprechen, könne jedoch nur in kleinen Gruppen stattfinden und somit nicht im Regelunterricht verankert werden.

TIM: Und ich finde es ist (.) es ist ja gar nicht so ein großes/
also bei uns/ gilt natürlich immer schulart- oder schulab-
hängig aber, bei uns des wären ned so viele Stunden die da
nötig wären dafür.

(D1; Tim, Z. 1051-1054)

ALM: Und des, des geht ja in solche großen Klassen/ des geht
alles nur in Kleingruppen.

(D1; Alma, Z. 1104-1107)

Andererseits wird die soziale Segregation und das Anschlussverlieren bei den ganz aus dem Regelunterricht ausgelagerten Deutschförderklassen⁷ verhandelt. Es ist also durchaus auch ein Bewusstsein dafür da, dass eine komplette Segregation nicht förderlich ist für schulischen Erfolg.

ALM: [...] aber die san dort immer Außenseiter, werden
nicht gerne angenommen und also es

MAR: |ja (...) ja

ALM: ist eigentlich ein schwieriges Thema jetzt. Ähm (.) also
für uns is kein Erfolg.

(D1; Alma, Martina, Z. 424-428)

Auffallend ist, dass sich die Teilnehmer*innen durchwegs als der Situation ausgeliefert und ihr hilflos und frustriert gegenüberstehend darstellen, wobei die Verantwortlichkeit für die (sprachliche) Situation an der Schule bei der Bildungspolitik

⁷ Deutschförderklassen wurden im Schuljahr 2018/19 in Österreich als eine Form der separaten Sprachförderung eingeführt. Obwohl die Schülerinnen einer regulären Klasse zugeordnet sind, verbringen sie den Großteil ihrer Zeit in einer separaten Klasse. Die Zuteilung erfolgt anhand des Instruments MIKA-D. Schülerinnen mit ‚unzureichenden‘ Deutschkenntnissen erhalten den sogenannten *außerordentlichen Status* und sind verpflichtet, mindestens ein und höchstens vier Semester in einer Deutschförderklasse zu verbringen.

verortet wird, die mehr finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stellen muss:

TIM: | Es liegt halt alles immer so, Klassen-
größe
SAB: Genau.
TIM: Geld, Lehrerstellen, des is so des was/
ALM: | ja (.) ja
MAR: | Mhm, mhm.
SAB: Ja.
MOD: Was alle Themen betrifft.
TIM: Ja. (.) Schade aber, weil da kann man halt leider we-
nig (.) selber dagegen machen.

(D1; Tim, Sabine, Alma, Martina, Moderation, Z. 2498-2506)

Grundsätzlich werden auch die Eltern und Familien der Schüler*innen an einigen Stellen als Mitverantwortliche für das Gelingen von schulischem Erfolg adressiert, die einem bestimmten Erziehungsauftrag nachkommen müssen, um die Kinder und Jugendlichen auf die Schule vorzubereiten, und sie beim Lernen begleiten und unterstützen müssen:

ALM: Und wenn man dann sagt das sind diese und jene Entwicklungsschritte und man müsste als Eltern in dem Fall die Kinder krabbeln lassen, in dem Fall was bauen lassen, oder irgendwas so diese ganzen Sachen was man halt machen soll oder ihnen Geschichten erzählen oder ihnen was vorlesen und so, oder singen oder irgendwas (.) [...] Und des/dann hätten wir andere Kinder die in die Volksschule kommen, anders.

(D1; Alma, Z. 1917-1925)

MAR: [...] Äh, es is alles dem der, der, der Schule/ also ist alles Sache der Schule. Kein Mensch fragt: „Wird zu Hause geübt, Lesen geübt?“ Na, wird ned gefragt (.) weil des wird ((lacht))
TIM: | na, des stimmt.
SAB: | mhm, mhm (.) des übernimmt die Schule selbstredend, ja.

(D1; Martina, Tim, Sabine, Z. 2074-2080)

Durch die dargestellten Aushandlungen über Mehrsprachigkeit entsteht bei der ersten Diskussionsrunde der Eindruck einer ‚Nicht-Involviertheit‘ der Lehrpersonen im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule. Mehrsprachigkeit wird dem Ort Schule

als nicht zugehörig verortet, als eine *Ausnahme*, als ein von außen in die Schule hineinreichendes Problem, dem in der Schule lediglich mit additiver Förderung der Unterrichtssprache Deutsch begegnet werden kann. Damit Schule und Unterricht funktionieren können, muss *Mehrsprachigkeit als Ausnahme* durch mehr additive Deutschförderung und die bessere Vorbereitung durch die Familien ausgeglichen werden. Zwar weisen die Teilnehmer*innen an einigen Stellen durchaus ein Verständnis von mehrsprachigen Sprachpraxen im Alltag oder sogar Translanguaging auf, jedoch betreffen diese Stellen nur das private Umfeld und können nicht auf den Ort Schule und den Unterricht übertragen werden.

ALM: [...] also ich weiß des so von meiner Verwandtschaft war des immer so, ähm dass man geredet hat in der Sprache und mit-ten unter der Sprache geswitcht hat in eine andere und äh (.) mit dir dann vielleicht zum Beispiel Bayerisch geredet hat mit dir dann Englisch, oder mit dir dann Spanisch und, und alles in einem Tischgespräch ständig.

(D1; Alma, Z. 587-593)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der ersten Diskussionsrunde zwei divergierende Vorstellungen von Mehrsprachigkeit zum Vorschein kommen, die eng mit zwei unterschiedlichen Räumen verknüpft sind. Im außerschulischen Raum wird Mehrsprachigkeit als eine bereichernde, positive Fähigkeit angesehen, die Vorteile verschafft und die bewundernswert ist. Die Vorstellung von mehrsprachigem Sprechen im Alltag, außerhalb der Schule ist geprägt von Sprachmischungen und das Bewusstsein von sprachlichen Machtverhältnissen und der unterschiedlichen Wertigkeit von verschiedenen Sprachen im gesellschaftlichen Kontext ist vorhanden.

Die Assoziationen von Mehrsprachigkeit im schulischen Raum weichen von dieser Vorstellung jedoch ab. Mehrsprachigkeit wird in diesem Raum dominant auf das Phänomen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ reduziert und die Perspektive ist fast durchgehend von einem Defizit der Deutschkenntnisse geprägt. Dadurch wird Mehrsprachigkeit in der Schule für die Diskussionsteilnehmer*innen zum Störfaktor, zum Hindernis für den „normalen“ Unterricht und führt zu Überforderung und Hilflosigkeit bei Lehrpersonen. Die Rolle der Lehrpersonen geht als passiv hervor, es scheint keine strukturierten Methoden und Umgangsweisen für den Unterricht mit einer

sprachlich heterogenen Schüler*innenschaft zu geben, lediglich individuelle Bewältigungsstrategien von einzelnen Lehrpersonen werden thematisiert. Somit wird *Mehrsprachigkeit zur Ausnahme*, zu einem nicht selbstverständlichen Teil von Schule.

5.3. Hauptkategorie 1: Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht

Die erste Hauptkategorie **Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht** bündelt alle Textstellen, in denen das Thema Mehrsprachigkeit im Raum Schule generell und im Unterricht im Speziellen hervortritt. Es wird herausgearbeitet, welche Themen in diesem Zusammenhang aufkommen und dominant verhandelt werden. Dies bildet sich in den zwei Subkategorien *Mehrsprachigkeit verstanden als mangelnde Deutschkenntnisse* und *Bedingungen für den optimalen Deutscherwerb* ab, in denen sichtbar wird, welche Rolle Mehrsprachigkeit für die Teilnehmer*innen in Schule und Unterricht spielt.

5.3.1. „wenn’s die Sprache nicht können“: Mehrsprachigkeit verstanden als mangelnde Deutschkenntnisse

Bei der Analyse der ersten Hauptkategorie tritt am deutlichsten die Thematisierung von Schüler*innen hervor, deren Deutschkenntnisse (noch) nicht ausreichen, um dem Unterricht gut folgend zu können („wenn’s die Sprache nicht können“, Z. 2423). Die „Sprache“ wird hier gleichgesetzt mit der Sprache Deutsch und scheint bereits so weit normalisiert zu sein, dass eine differenzierte Benennung nicht mehr notwendig ist. Daher umfasst die erste Subkategorie Passagen, in denen der Umgang mit Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Bildungssystem verhandelt wird.

Im Zusammenhang damit werden im Verlauf der Diskussion immer wieder die Deutschförderklassen als Referenzpunkt herangezogen, um die Möglichkeiten des Umgangs mit Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem auszuhandeln. Eine separate Beschulung dieser Schüler*innen in Deutschförderklassen wird an

vielen Stellen als problematisch angesehen, da die Zusammensetzung in den Klassen sehr heterogen ist, was das Alter, die Erstsprachen und das Sprachniveau auf Deutsch betrifft. Auch die sozialen Effekte der Segregation („die san dort immer Außenseiter“, Z. 424) und das inhaltliche Zurückbleiben in den anderen Schulfächern werden als negative Auswirkungen aufgezählt. Andererseits wird das Unterrichten in Deutschförderklassen mit vielen Freiheiten für die Lehrperson in Verbindung gebracht:

MAR: [...]i finds super. Also ich täts gar ned mehr hergeben wollen
diese Deutschförderklasse, äh man hat auch/ man hat scho Freiheiten [...]

(D1; Martina, Z. 1165-1168)

Auch wird am Beispiel von zwei ukrainischen Schüler*innen berichtet, wie schwierig die Integration von Seiteneinsteiger*innen sein kann, wenn keine entsprechenden Fördermaßnahmen wie Deutschförderklassen zur Verfügung stehen. Die sprachlichen Hindernisse in einer solchen Situation werden als so schwerwiegend empfunden, dass der ‚normale‘ Unterricht nicht in gewohnter Form abgehalten werden kann. Die Lehrpersonen könne entweder nur auf die Übersetzungsunterstützung von anderen Schüler*innen und dem Google-Übersetzer zurückgreifen, oder hilflos vor der Aufgabe resignieren.

Auffallend ist, dass abseits von den sprachlichen Schwierigkeiten von Seiteneinsteiger*innen kaum über andere Formen von Mehrsprachigkeit im Schulalltag gesprochen wird. Als schulische Fremdsprache wird Englisch kurz genannt und die merklichen Verbesserungen der Schüler*innen, welche die Lehrpersonen im Laufe ihrer Schullaufbahn beobachten konnten. Dies führen sie auf den erhöhten privaten Medienkonsum der Schüler*innen auf Englisch zurück. An einer anderen Stelle wird kurz erzählt, dass die Schüler*innen hin und wieder Referate über „das Heimatland“ (Z. 1700) halten dürfen, dass Kinder mit gleicher Erstsprache in den Pausen gemeinsam spielen oder dass die Lehrpersonen die Erstsprachen in Form von kleinen Übersetzungen zwischendurch in den Unterricht miteinbeziehen:

TIM: [...]sind immer so so Kleinigkeiten die dann glaube ich (.) ähm (.)
oder auch mal, ja halt fragen: „was heißt denn des eigentlich
auf (.) ja, Kroatisch“ oder sonst irgendwas, hab ich mit der
Anna damals sehr oft da ((lacht)) sehr oft geredet drüber, also

des ist ähm (.) des glaube ich/ man kann's auch nebenbei sehr oft thematisieren ohne dass man des jetzt irgendwie (.) ja irgendwo im Lehrplan krass verankern (.) muss sondern das geht auch oft nebenbei.

MAR: Wertschätzung, gell?

TIM: Ja, genau.

ALM: Ja.

TIM: Wertschätzung und auch Interesse, einfach.

(D1; Tim, Martina, Alma, Z. 1710-1723)

Im Umgang mit denjenigen Schüler*innen, die gut genug Deutsch sprechen, um den Unterricht nicht ‚zu stören‘, reicht es für die Diskussionsteilnehmer*innen, Wertschätzung und Interesse zu zeigen, in dem die Erstsprachen hin und wieder thematisiert oder benannt werden. Dabei wird deutlich, dass es weder vorstellbar scheint, noch die Notwendigkeit gesehen wird, andere Sprachen als Deutsch in einer institutionell verankerten Form in den Unterricht mit einzubeziehen. Im Verlauf der Diskussionsrunde wird Mehrsprachigkeit von den Teilnehmer*innen also nur dann zu einem größeren Thema gemacht, wenn es um Schüler*innen geht, die nicht gut genug Deutsch sprechen.

5.3.2. „und lernen's ned wirklich“: Bedingungen für den optimalen Deutscherwerb

Innerhalb der thematischen Aushandlungen der vorherigen Subkategorie *Mehrsprachigkeit verstanden als mangelnde Deutschkenntnisse* treten an vielen Stellen in der Diskussion immer wieder bestimmte Theorien und Hypothesen zum Zweitspracherwerb hervor, die meist auch explizit auf das best- und schnellstmögliche Erlernen der deutschen Sprache bezogen werden. Dieser Bedeutungszusammenhang scheint also für die Teilnehmer*innen im Themenbereich „Mehrsprachigkeit und Schule“ besonders relevant zu sein und stellt darum die zweite Subkategorie dar.

Dabei werden bestimmte interne Faktoren, die bei den Schüler*innen selbst vorhanden sein müssen, als besonders förderlich für den Erwerb von Deutsch hervorgehoben. Zu diesen zählen die Teilnehmer*innen vor allem „Mut“ („weil sie müssen an Mut haben“ Z. 603) und „Wille“ („die wollt halt richtig“ Z. 684-685).

Mutig zu sein und sich zu trauen wird als Voraussetzung beschrieben, um schnell in der Schule und somit auch in der Sprache anzukommen. Dies wird auch anhand eines Beispiels von einem Schüler aufgezeigt, der sich nach vier Monaten endlich getraut hat Deutsch zu sprechen und der dadurch auch als viel offener und freundlicher wahrgenommen wurde. Diese Ausführungen mit der expliziten Anforderung, mutig sein zu müssen, rufen im Umkehrschluss ein Bild von Schule als genuin „gefährlichem“ Raum hervor, an dem man – um in ihm existieren zu können – sich überwinden und sich etwas trauen muss, vor dem es potenziell Angst zu haben gilt. Zusätzlich dazu wird auch dem persönlichen „Willen“ der Schüler*innen eine bedeutende Rolle bei der erfolgreichen Sprachaneignung zugesprochen. Das Problem bei einer solchen kausalen Zurückführung auf den inneren Antrieb des Wollens besteht jedoch darin, dass andere Gelingensbedingungen außer Acht gelassen werden und das eventuelle Nicht-Gelingen einzig mit dem fehlenden Willen der einzelnen Schüler*in erklärt wird. Dabei wird nicht berücksichtigt, dass Sprachaneignung ein multifaktorieller Prozess ist, bei dem viele andere Dispositionen und äußere Faktoren zusammenspielen, und der auch selbst dann nicht gelingen kann, wenn der Wille vorhanden ist.

Am deutlichsten kommen in der Diskussion externe Faktoren zum Vorschein, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Besonders hervorgehoben wird die Annahme, dass Deutsch im schulischen Umfeld nicht primär durch aktives Lernen von Grammatik und Vokabeln erlernt wird, sondern durch den Sprachkontakt im deutschsprachigen Umfeld. Dem Begriff des Sprachbads kommt dabei eine bedeutende Rolle zu:

MAR: [...]des is auch dass, dass die Kinder, also die solln in a Sprachbad, also wenn Kinder kommen, die unsere Sprache nicht sprechen, die solln ähm, die solln scho/ genau ein Sprachbad, ein deutsches Sprachbad haben

(D1; Martina, Z. 472-476)

In weiterer Folge wird verhandelt, dass es aber nicht reicht, dass die Schüler*innen viel im Sprachkontakt mit der deutschen Sprache sind, sondern dass die Lehrpersonen einen besonderen Einfluss auf das Sprachbad haben:

ALM: Und, da müsste man halt schauen, dass halt alle Lehrer und die Betreuer alle wirklich Deutsch sprechen, und äh/
 SAB: Ist da die Gefahr, dass sie nicht Deutsch sprechen?
 ALM: Na, wir haben sehr viele, die äh, gerade in der Nachmittagsbetreuung, die auch (.) ja
 SAB: |die Muttersprache der Kinder sprechen.

(D1; Alma, Sabine, Z. 486-492)

Der Sprachkontakt muss, so die hier zugrunde liegende Annahme, lückenlos stattfinden. Es scheint notwendig zu sein, dass alle Akteur*innen nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten schulischen Umfeld immer Deutsch sprechen. Das Sprechen anderer Sprachen, besonders das Sprechen der „Muttersprache der Kinder“, wird zur potenziellen „Gefahr“. Diese „Gefahr“ wird im Anschluss noch genauer ausgeführt:

ALM: Ja, Muttersprache der Kinder, das Deutsch is eher gebrochen, es ist zwar ned äh fehlerhaft aber doch
 MAR: |du meinst GTS-Betreuer⁸ sprechen schlecht, schlechtes Deutsch.
 ALM: gebrochen(..) ja, wir ham auch Lehrer die sprechen scho, ja (.) aber halt ned einwandfrei. (.) Weils halt die Zweitsprache ist [...]

(D1; Alma, Martina, Z. 493-497)

Nicht nur das Sprechen der ‚Muttersprache‘, sondern auch das Sprechen der deutschen Sprache in einer bestimmten Variante, nämlich einer nicht-muttersprachlichen und damit nicht „einwandfreien“ Variante, stellen eine Gefährdung für die Zweitsprachaneignung der Schüler*innen dar. Der Zusatz „weils halt die Zweitsprache ist“ als Begründung für das ‚gebrochene‘ Deutsch, beinhaltet darüber hinaus die Auffassung, dass das Sprechen einer Zweitsprache für immer mit einem Defizit behaftet ist und nie an eine als ‚muttersprachlich‘ angesehene Variante einer Sprache heranreichen kann.

Das ‚perfekte deutsche Sprachbad‘ – um im metaphorischen Bild zu bleiben – muss also ein Vollbad mit reiner, ‚muttersprachlicher‘ Wasserqualität sein. Die Aufgabe der Schule ist es, so lässt sich weiter ableiten, die Aneignung der Sprache Deutsch

⁸ Betreuer*innen in der Ganztagschule

in Form eines solchen Vollbads zu gewährleisten. Schule wird dadurch auch unweigerlich als ein einsprachig-deutschsprachiger Raum konstruiert.

Den Erstsprachen der Schüler*innen wird im Verlauf der Diskussion noch eine andere Bedeutung für den Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch zugeschrieben. Dabei wird das Sprechen von Migrationssprachen im außerschulischen Raum gleichzeitig als Gefahr aber auch als Chance bzw. als Grundvoraussetzung für die Aneignung des Deutschen diskutiert, wie in den folgenden Auszügen sichtbar wird. Einerseits werden Bedenken geäußert, dass es für den Deutschwerb hinderlich sei, wenn die Schüler*innen zuhause ihre Erstsprache sprechen:

TIM: (.) Vor allem wenn halt in vielen/ also bei uns is
zumindest was ich viele Schülerinnen, wo halt ein-
fach

SAB: | zuhause ((sprechen))

TIM: daheim halt einfach/daheim halt einfach Kroatisch
oder

SAB: | Rus-
sisch oder Bosnisch

TIM: Russisch, Russisch gesprochen wird und eigentlich
die (.) ja das Deutsche dann als, als, als Zweit-
sprache äh (.) oder Stichwort Mehrsprachigkeit,
halt dann eigentlich nur (.) in dem Kindergarten,
schulischer Kontext irgendwie zur Anwendung kommt.

(D1; Tim, Sabine, Z. 242-252)

Hier tritt die Annahme hervor, dass das Sprechen der Erstsprachen zuhause, im familiären Umfeld, die Aneignung oder die Verbesserung der deutschen Sprache in irgendeiner Form behindert. Andererseits werden demgegenüber Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung im Kontext der Interdependenzanalyse gestellt, wenn erklärt wird, dass ein gutes Niveau in der Erstsprache eine Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache darstellt:

MAR: [...]wir sagen den Eltern [...] sie sollen mit die Kinder ihre Muttersprache sprechen. Weil, des is a reine Sprache. Es geht um, um, um
äh also Grammatik, also wir, wir ham glernt in der Pädagogischen Hochschule, wenn du die Muttersprache auf dem Niveau sprichst, dann kannst du eine zweite Sprache auch auf dem Niveau lernen, gell?

(D1; Martina, Z. 811-817)

Auffallend ist hier die Bezeichnung der Erstsprache als „reine Sprache“, womit eine Abgrenzung zu gemischt-mehrsprachigen Praktiken gezogen wird. Diese

Trennung geht auch mit einer klaren Ortszuweisung einher: Zuhause, mit den Eltern darf die Erstsprache in einer reinen Form gesprochen werden, damit die Deutschaneignung in der Schule besser funktioniert. Während Schule also, wie gezeigt wurde, ein einsprachig-deutschsprachiges Sprachbad darstellen soll, bekommen die Erstsprachen ihren Platz im familiären Kontext zugewiesen. An einer daran anknüpfenden Stelle wird deutlich, dass die ‚Qualität‘ der Erstsprache für die Teilnehmer*innen bedeutend zu sein scheint:

ALM: Aber, wir haben folgendes Problem. Wir haben ja oft sehr einfache Eltern, jetzt sprechen die Eltern oft auch a ganz einfache Muttersprache.[...] Wir haben Kinder, die sehr wohl die Muttersprache zu Hause sprechen, aber den muttersprachlichen Unterricht nicht nutzen. [...] Und (.) jetzt sprechen die so a einfache Muttersprache, kommen dann her und wollen dann Deutsch lernen, san aber dann in dieser Deutschförderklasse und lernen´s ned wirklich, weil sie zu wenig hören. [...]

(D1; Alma, Z. 840-877)

Die Erstsprache im familiären Umfeld zu sprechen scheint also nur dann zielführend zu sein, wenn diese Sprache keine „einfache Muttersprache“ ist. Was genau mit dem Adjektiv „einfach“ gemeint ist, kann nicht eindeutig herausgelesen werden. Es wäre denkbar, dass es sich auf den eher niedrigen sozioökonomischen Hintergrund der Familien bezieht, der dadurch eine eher Alltagssprachliche, wenig bildungssprachlich ausgebildete Sprache zugeschrieben wird. In einem solchen Fall wird der Besuch im muttersprachlichen Unterricht als notwendig angesehen. Dass mit dieser Annahme auch ein dahinterliegendes Verständnis von Sprache(n) hervortritt, wird an späterer Stelle analysiert.

Im Verlauf der Diskussion zeigen sich noch einige weitere Annahmen für den erfolgreichen Erwerb der deutschen Sprache. Beispielsweise wird eine Deutschförderung, die besonders auf die strukturellen Unterschiede zwischen der jeweiligen Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch ausgerichtet ist, sowie ein gute Beziehung zu der Lehrperson („wenn man die Lehrerin oder den Lehrer mag, dann lern ich leichter“, Z. 1827) als wirksam angesehen.

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die erste Hauptkategorie **Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht** sagen, dass für die Teilnehmer*innen der Umgang

mit Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem und davon abgeleitet verschiedene Annahmen über den optimalen Erwerb der deutschen Sprache besonders bedeutsam zu sein scheinen.

Abschließend soll noch auf eine Leerstelle hingewiesen werden, die bei der Auswertung der ersten Kategorie sichtbar wird. Zum einen zeigt sich diese Leerstelle bereits bei der Auswahl der Subkategorien: die thematischen Aushandlungen bewegen sich fast ausschließlich im Themenbereich ‚zu wenig Deutsch‘, das Thema Mehrsprachigkeit wird sehr eindimensional verhandelt und anderen Sprachen als Deutsch wird keine Bedeutung in Schule und Unterricht zugesprochen. Mehrsprachigkeit scheint somit für die Teilnehmer*innen übergeordnet gleichbedeutend mit mangelnden Deutschkenntnissen zu sein sowie mit der Notwendigkeit, diese schnellstmöglich zu verbessern.

Die Leerstelle wird aber auch auf einer anderen inhaltsanalytischen Ebene sichtbar, und zwar dort, wo über lange Passagen hinweg das Überthema Mehrsprachigkeit nicht vorhanden ist, sondern sehr schnell auf ein gesamtschulisches Überthema gewechselt wird. So wird beispielsweise der Rückgang des Mediums Buch ausführlich diskutiert oder es werden Überlegungen dazu angestellt, wie man als Lehrperson damit umgeht, wenn die Schüler*innen ihre Hausaufgaben nicht erbringen. Auch darüber, dass die Schule heute einen ganz anderen Erziehungsauftrag hat als früher oder wie der Ressourcenmangel und die Klassengröße den Unterricht generell erschweren, wird viel gesprochen. Dies ist möglich, da die Impulsfragen des Diskussionsleitfadens sehr offen gestellt waren mit dem Ziel, dass sich die „Relevanzsysteme“ (vgl. Lamnek, 2005, S. 96) der Teilnehmer*innen selbstständig entfalten können. Dennoch waren die Impulsfragen und Inputzitate explizit auf die sprachliche bzw. mehrsprachige Situation ausgerichtet. Dass an vielen Stellen der Diskussion auf die Frage nach der sprachlichen Situation an der Schule eher allgemeinschulische Themen aufkommen, deutet daraufhin, dass die Schule als selbstverständlich einsprachiger Raum gedacht wird, und über Sprache nur dann gesprochen werden muss, wenn dieses einsprachige Selbstverständnis der Schule gestört wird. Das Bild von *Mehrsprachigkeit als Ausnahme* wird dadurch auch performativ gestärkt.

5.4. Hauptkategorie 2: Verständnis von Mehrsprachigkeit

Die zweite Hauptkategorie stellt die Frage danach, welches **Verständnis von Mehrsprachigkeit** sich in der ersten Gruppendiskussion zeigt. Die Textstellen im Material, die auf ein zugrundeliegendes Verständnis schließen lassen, zeigen, dass Mehrsprachigkeit stark raumabhängig gedacht wird, was in der ersten Subkategorie *Mehrsprachigkeit innerhalb vs. außerhalb des schulischen Raums* analysiert wird. Davon ausgehend wurde bei der Analyse des Materials sichtbar, dass an vielen Stellen auch generelle Vorannahmen zu Sprache(n) hervortreten. Deshalb wird in der zweiten Subkategorie *Zugrundeliegendes Verständnis von Sprache(n)* der Frage nachgegangen, was die Teilnehmer*innen der ersten Gruppendiskussion generell unter Sprache(n) verstehen.

5.4.1. „es gibt schon Schüler [...] die (.) ein bisschen Kauderwelsch sprechen“: Mehrsprachigkeit innerhalb vs. außerhalb des schulischen Raums

Bereits in Kapitel 5.2. wurde in Grundzügen aufgezeigt, dass im Verlauf der Diskussion zwei divergierende Vorstellungen von Mehrsprachigkeit hervortreten. Im schulischen Bereich herrscht ein problembehaftetes Verständnis von Mehrsprachigkeit vor. Dies wird sichtbar, wenn beispielsweise an einer Stelle die Faktoren aufgezählt werden, welche den Unterrichtsalltag einer Lehrperson erschweren:

ALM: [...]und dann musst du so viel administrativ machen und dann hast du so viele Kinder und dann dieses gesellschaftliche Problem, dann diese Mehrsprachigkeit, und du bist eigentlich/

(D1; Alma, Z. 1015-1019)

Neben der vielen administrativen Arbeit, der zu großen Anzahl an Schüler*innen in einer Klasse und einem nicht näher definierten gesellschaftlichen Problem wird auch Mehrsprachigkeit zu diesen erschwerenden Faktoren gezählt. Mehrsprachigkeit wird hier also zu einem Arbeitsaufwand für Lehrpersonen. Der Begriff wird mit dem Demonstrativpronomen „diese“ angeführt, was darauf schließen lässt, dass damit eine ganz bestimmte Form von Mehrsprachigkeit gemeint ist. Auf welche

Form von Mehrsprachigkeit hier Bezug genommen wird könnte an einer Stelle recht zu Beginn der Diskussion deutlich werden:

ALM: [...]in unserer Schule, wir haben sowieso Kinder von überall her, also, wir haben a Kinder die Schwedisch sprechen oder oder, oder, oder irgendwie so und ähm (.) des is halt schwierig dann. Wenn sie zu Hause, (.) ja, mit ihrer Muttersprache meistens reden, dann äh kommen sie hierher, versuchen dann mit Englisch irgendwie durchzukommen was aber kein wirkliches Englisch ist (.) und müssen aber dann quasi die dritte Sprache noch lernen [...].

(D1; Alma, Z. 272-279)

Mehrsprachigkeit wird hier als etwas verstanden, das einerseits an eine nicht-deutsche/österreichische Herkunft gekoppelt ist („von überall her – dann kommen sie hierher“) und was andererseits ausgehend von Verständigungsschwierigkeiten im deutschsprachigen Raum Schule gedacht wird. Das Verständnis von Mehrsprachigkeit in der Schule ist also ein defizitäres ‚DaZ-Verständnis‘, das zu Schwierigkeiten für die Schüler*innen führt und zum Problem bzw. zu einem Arbeitsaufwand für die Lehrer*innen wird.

Im außerschulischen Raum wird Mehrsprachigkeit hingegen als positive, sehr wertvolle Eigenschaft skizziert, die einer Person viele Perspektiven der Verständigung in anderen Ländern eröffnet:

ALM: [...]aber so dieses, äh (.) dieser Gedanke dass des so toll wär, man spricht Sprachen und man fährt in irgendein Land und kann sich unterhalten und in ein anderes, und man kann auch, sich unterhalten und dieses zu/ zusammenführen dadurch, und dieses Verständnis und das ist dann so eine Erweiterung vom eigenen Horizont durch die Sprache, weil man dann einfach ganz anders eintauchen kann [...]

(D1; Alma, Z. 168-175)

Auch die beruflichen Möglichkeiten, die sich durch die sehr gefragte Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, ergeben, werden besonders hervorgehoben:

ALM: Äh und mittlerweile ist es ja so, dass Dubai oder arabische Länder ja auch aktuell sind (.) was berufliche (.) Erweiterung betrifft. Insofern ist des diesbezüglich dann schon sehr gefragt.[...] Also ich finde so was muss man schon auch sagen, dass des scho auch gibt und dass des gerade in der heutigen Zeit wo alles so expandiert und so global ist dass des sowieso sehr wichtig eigentlich is, diese Vielsprachigkeit.

(D1; Alma, Z. 1466-1477)

Auffallend ist hier der Begriff „Vielsprachigkeit“, der nur an dieser Stelle in der Diskussion vorkommt und der als eine unbewusste Abgrenzung zu dem oben dargestellten, eher problembehafteten Mehrsprachigkeits-Begriff gedeutet werden kann.

Die Pendelbewegung zwischen den beiden stark divergierenden Verständnissen von Mehrsprachigkeit zeigt sich auch sehr offensichtlich in folgender Passage von Sabine, in der sie ausgehend von einem von der Diskussionsleitung mitgebrachten Inputzitat ihre Überlegungen äußert und diese im Anschluss mit einer ihrer Schüler*innen in Verbindung bringt:

SAB: Also, ich verstehe das so, dass das eine Person ähm ge/ geschrieben hat, die ähm wahrscheinlich mehrere Sprachen spricht [...] und sie, diese Person sagt: „ich bin mit meinen allen Sprachen ganz“ also dass das sozusagen im Kopf oder (.) dass das so vermischt wird und dass sie nicht/ sie ist nicht vormittags Deutsch und nachmittags dann Türkisch oder was auch immer, sondern beide Sprachen (.) gehören (.) zu ihr dazu. Und machen sie erst ganz und machen sie auch erst aus. Also (.) da sind wir ja auch wieder bei dem Punkt dass das ein Geschenk is dass man mehrere Sprachen spricht und ähm (.) dass man schlecht sagen kann, da ist die Grenze.

(D1; Sabine, Z. 549-563)

In den Ausführungen zu Beginn der Passage kommt ein sehr lebensweltlich orientiertes Verständnis von mehrsprachigem Sprechen zum Ausdruck, in dem eine Trennung zwischen einzelnen Sprachen nicht zwingend notwendig ist und die Mehrsprachigkeit der Person als ein sprachliches Repertoire wahrgenommen wird. Dies wird mit dem Verweis auf „ein Geschenk“ auch mit einem sehr positiven sprachlichen Ausdruck versehen. Gleich im Anschluss überträgt Sabine diese Überlegungen auf ihren Schulalltag, wenn sie von einer Schülerin berichtet, die ihr an dieser Stelle in den Sinn kommt:

SAB: Also ich erlebe das zum Beispiel auch in der Schule manchmal, ich hab/ wir haben ja jetzt diese Thematik nicht so ähm, gravierend wie ihr vielleicht ähm (..) wäre vielleicht an der Mittelschule noch mal einen Ticken (.) schwieriger, aber ähm, es gibt schon Schüler (.) Schülerinnen [...] die (.) ein bisschen Kauderwelsch sprechen. Und da holt man sich halt das Richtige so raus, wenn man guten Willens is also (.) ähm und die seh ich da jetzt hier so.

(D1; Sabine, Z. 563-571)

Sobald mehrsprachiges Sprechen auf den Raum Schule trifft, scheint es also zu einer „Thematik“ zu werden, die mit Adjektiven wie „gravierend“ oder „schwierig“ beschrieben wird. Das vorher noch skizzierte „Geschenk“ des mehrsprachigen Repertoires wird im Unterricht zu „Kauderwelsch“, was umgangssprachlich auf unverständliches, verwirrendes, wenig Sinn machendes Sprechen hinweist. Es hängt dann vom guten Willen der einzelnen Lehrperson ab, ob diese Art von Sprechen akzeptiert wird und ob die Lehrperson bereit ist, aus dieser als eher chaotisch verstandenen Sprache das „Richtige“ herauszuholen.

Bei der Frage danach, welches Verständnis von Mehrsprachigkeit vorherrscht, wird also deutlich, dass die Teilnehmer*innen Mehrsprachigkeit im Raum Schule eher als ein Problem wahrnehmen, das zu Verständigungsschwierigkeiten und dadurch zu einem Mehraufwand für Lehrkräfte führt. Im außerschulischen Raum herrscht dagegen ein sehr positives, gewinnbringendes Verständnis von Mehrsprachigkeit vor, welches viele Perspektiven eröffnet und – im Gegensatz zum schulischen Raum – Verständigung ermöglicht.

5.4.2. „was aber kein wirkliches Englisch ist“: Zugrundeliegendes Verständnis von Sprache(n)

Auffallend ist, dass Sprache an vielen Stellen mit bestimmten Bezeichnungen versehen wird. An einer Stelle wird beispielsweise der Begriff „Tiktok-Englisch“ (Z. 266) aufgebracht, mit dem die Lehrperson aufzeigen will, dass das Englisch, das die Schüler*innen sprechen, stark von der Sprache in den sozialen Medien gekennzeichnet ist. Dass diese sprachliche Variante von Englisch aber als von der Norm abweichend angesehen wird, darauf verweist der Zusatz „was aber kein wirkliches Englisch ist“ (Z.277), der am Ende der Ausführungen eingebracht wird. Es scheint also eine ‚wirkliche‘ und eine ‚nicht-wirkliche‘ Version von Sprache(n) zu geben. Auch an einer weiteren Stelle, an der darüber gesprochen wird, wie sich die Englisch-Kenntnisse der Schüler*innen in den letzten 30 Jahren durch englischsprachige Medien wie Serien oder ständig verfügbare Songtexte verbessert haben, tritt die Vorstellung von einer sprachlichen Norm hervor:

SAB: [...]also ich find des ganz erstaunlich wie sich die Englischkenntnisse verbessert haben. Und es ist zwar wie gesagt jetzt vielleicht nicht unbedingt des klassische Lehrbuchenglisch, aber (.) sie reden, und sie haben keine Scheu vor der Sprache [...]

(D1; Sabine, Z. 315–320)

Die Entwicklung, dass den Schüler*innen das Sprechen der Schulfremdsprache immer leichter fällt, wird zwar eindeutig als positiv bewertet. Dennoch wird dieses Sprechen als eine vom „Lehrbuch“ abweichende Sprachvariante markiert. Und auch die Betonung auf dem „aber“ erweckt den Eindruck, dass die Lehrbuch-Variante zwar die ‚richtigere‘ wäre, mit dieser Entwicklung aber zumindest die Hemmungen vor dem Sprechen sinken, was auch als positiv gewertet werden kann. Die Vorstellung von einer nicht näher definierten Normvariante von Sprache tritt hier also über die Markierung von nicht-normsprachlichem Sprechen hervor.

An einer weiteren Stelle wird explizit dargelegt, dass eine Vorstellung von Sprache in einer ‚reinen Form‘ und in einer davon abweichenden Variante existiert. Dies wird im Kontext des Einflusses der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb diskutiert, in dem eine Lehrperson einbringt, dass es förderlich ist, wenn die Eltern zuhause mit ihren Kindern in der Erstsprache sprechen, da dies eine „reine Sprache“ (Z. 822) sei (siehe auch Kap. 5.3.2.). Eher nicht zielführend sei es, wenn verschiedene Sprachen vermischt werden, was sich an der Empfehlung an die Eltern zeigt, dass sie besser nicht „so a Mischmasch, ned so a Türkendeutsch“ (Z. 823) zuhause sprechen sollen. Mehrsprachige Sprachmischungen oder Sprachkenntnisse, die nicht einer standardsprachlichen Variante auf dem Niveau einer Erstsprache entsprechen, scheinen also nicht als „reine“ Sprache und somit auch nicht als eine mögliche Version von Sprache(n) generell angesehen zu werden. Als „Sprache“ gilt nur, so lässt sich hier schließen, was getrennt voneinander erworben und gesprochen wird.

Interessanterweise existiert aber auch eine Vorstellung von gemischtsprachlichen Sprachpraxen, die eine der Lehrpersonen aus eigener Erfahrung schildert:

ALM: [...]also ich weiß des so von meiner Verwandtschaft war des immer so, ähm dass man geredet hat in der Sprache und mitten unter der Sprache geswitcht hat in eine andere und äh (.) mit dir dann vielleicht zum Beispiel Bayerisch geredet hat mit dir dann Englisch, oder mit dir dann Spanisch und, und alles in einem Tischgespräch

ständig. Also dass des (.) ja (.) ganz automatisch irgendwie so läuft, ohne dass man da drüber nachdenkt. (...)

SAB: Ja

ALM: Ja (.) und das gehört aber dann zusammen.

(D1; Alma, Sabine, Z. 587-897)

Diese Erfahrung aus dem privaten, familiären Umfeld scheint im schulischen Raum jedoch wenig Bedeutung zu haben, da es hier darum geht, einzelne Sprachen getrennt voneinander auf einem ganz bestimmten Niveau zu sprechen. Dies zeigt sich auch an einer Stelle, an der darüber gesprochen wird, dass viele Schüler*innen in ihrer Erstsprache nur alltagssprachliche Kompetenzen aufweisen, da die Eltern auch oft nur eine „ganz einfache Muttersprache“ (Z. 842) sprechen würden (siehe auch Kap. 5.3.2.). Wenn der herkunftssprachliche Unterricht dann auch nicht genützt werde, komme es zu einer Situation, die folgendermaßen beschrieben wird:

ALM: [...]und jetzt ist des Resultat, dass viele mittlerweile sprachenlos san. Die können die eigene Muttersprache ned gscheit, die, die können Deutsch nach der vierten Klasse auch noch ned gscheit [...].

(D1; Alma, Z. 873-877)

Der Zustand, eine Sprache nicht ‚richtig‘ sprechen zu können, wird hier als „s Sprachenlos“ beschrieben, was im Umkehrschluss bedeutet, dass eine Sprache nur dann als „Sprache“ gilt, wenn sie „gscheit“, also auf einem bestimmten Niveau und in einer bestimmten Variante beherrscht wird.

Bei der Frage danach, welches Verständnis von Sprache(n) generell in der ersten Diskussionsrunde vorherrscht, zeigt sich, dass nur eine bestimmte Variante von Sprache, nämlich eine reine, standardsprachliche Variante, als ‚wirkliche‘ Sprache gilt. Davon abgegrenzt werden gemischtsprachliche Sprachpraxen, von sozialen Medien beeinflusste Sprachpraxen und das Sprechen einer oder mehrere Sprachen auf nicht-bildungssprachlichem Niveau.

5.5. Zwischenfazit

In der ersten Gruppendiskussion wird Mehrsprachigkeit dann zum Thema, wenn Schüler*innen nicht gut genug Deutsch können, um den Regelunterricht nicht ‚zu stören‘. Von großer Bedeutung in diesem Zusammenhang ist, dass diese Schüler*innen möglichst schnell und möglichst gut Deutsch lernen, weswegen sie in ein ‚perfektes deutsches Sprachbad‘ eintauchen sollen. Das Verständnis von Mehrsprachigkeit im Raum Schule ist ein eher problembehaftetes, das auf Verständigungsschwierigkeiten hinweist und das mit optimaler Deutschförderung ‚behoben‘ werden soll. Dem zugrunde liegt ein Sprachverständnis, das Sprache als ‚reine‘ Sprache in einer bestimmten, standardsprachlichen Variante definiert.

6. Gruppendiskussion 2: Mehrsprachigkeit als ambivalenter Normalfall

6.1. Ablauf der Diskussionsrunde und gruppendynamische Aspekte

Diskussionsrunde 2 Datum: 23.02.2024 Dauer: 01:41:13				
	Cynthia (CYN)	Daniel (DAN)	Jakob (JAK)	Sascha (SAS)
Alter:	33	32	32	28
Pronomen:	sie/ihr	er/ihm	er/ihm	she/they
Unterrichtserfahrung:	6 Jahre	2 Jahre	3 Jahre	2 Jahre
Schulform:	PTS	NMS	Berufsbildende Schule (HTL)	AHS
Fächer:	Deutsch, Berufs- und Lebenskunde, Soziales Lernen, Englisch, Fachbereich Metall, Angewandte Informatik	Deutsch, Geschichte und politische Bildung, Ernährung und Haushalt	Naturwissenschaftliche Grundlagen, Ethik, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen	Kunst und Gestaltung, Technik und Design

Tab. 2: Informationen zu den Teilnehmer*innen der GD 2

Die zweite Diskussionsrunde findet in den Räumlichkeiten der Universität Wien statt. Die vier Teilnehmer*innen wurden von mir kontaktiert und sind mir entweder aus dem privaten oder dem beruflichen Kontext bekannt, Sascha und Jakob kennen sich bereits flüchtig aus einem gemeinsamen Freund*innenkreis. Nach der Klärung der Modalitäten kommt auch diese Diskussion schnell in Gang, bereits die Einstiegsfrage führt zu ersten dialogischen Redebeiträgen. Der weitere Verlauf wird jedoch eher von monologischen Beiträgen dominiert, in denen die Teilnehmer*innen ihre jeweiligen Ansichten länger ausführen. Es kommt zu recht wenigen gegenseitigen Unterbrechungen oder direkten Ergänzungen, aber nach Beendigung eines Beitrags folgt meist unmittelbar oder auch im späteren Verlauf eine Bezugnahme durch eine der anderen Teilnehmer*innen („Da möchte ich kurz einhaken ähm (.) ich wollte vorher zu äh Cynthia noch schnell sagen“, Z. 644-645). Falls es doch zu einer Unterbrechung kommt, wird diese meist aktiv eingeleitet und benannt

(„Ähm, also tschuldigung dass ich dich unterbreche“, Z. 978). Generell sind die Teilnehmer*innen gegenseitig sehr darauf bedacht, dass alle zu Wort kommen, alle Redebeiträge Platz bekommen („Ich hätt noch eine Sache zu dem Medienblog/ Willst du noch was sagen? Du wolltest vorher/“, Z. 745-746) und reflektieren ihr eigenes Redeverhalten („Ähm, jetzt hab ich eh sehr lange gesprochen vielleicht, wollts ihr wieder“, Z. 2097-2098). Es entstehen wenig inhaltliche Kontroversen zwischen den Teilnehmer*innen bzw. wird mit potenziell kontroversen Ansichten sehr diplomatisch umgegangen. Cynthia beteiligt sich am aktivsten und engagiertesten an der Diskussion, einmal wird sie dabei von Jakob ‚ausgebremst‘ („Also, lass mich noch kurz, kurz bitte du bist dann gleich wieder dran“, Z. 1824-1826), während Sascha sich oft über längere Passagen hinweg zurückhält, um dann erst einige Themenblöcke weiter nochmal gesammelt ihre Ansichten zu den vorherigen Passagen zu äußern. Anknüpfend an einen Redebeitrag von Sascha stellt Cynthia eine Frage an die anderen Teilnehmer*innen („Aber korrigiert ihr die Schüler*innen, wenn sie/“, Z. 857), welche dann ein neues Thema eröffnet und von den anderen ausführlich beantwortet und diskutiert wird. Generell liegt der Fokus die ganze Zeit über auf den gemeinsam diskutierten Themen, es ergeben sich an keiner Stelle Nebengespräche zwischen einzelnen Teilnehmer*innen. An einer Stellen wechseln Cynthia und Jakob von der inhaltlichen Ebene auf eine Ebene des Austauschs über konkrete Unterrichtsmethoden („ich würd gern nachfragen, wie baust du das als Methode auf?“, Z. 979).

Die Diskussion zeichnet sich durch eine hohe Selbstläufigkeit aus, die Diskussionsleitung wird lediglich für Verständnisfragen („Ich, ich versteh die Frage leider noch nicht ganz/“, Z. 1379) oder zeitliche Aspekte („Okay, wie, wie spät is`? Ah ok ja.“, Z. 1852) adressiert. Die Geschwindigkeit ist im Verhältnis zur ersten Diskussionsrunde geringer, es entstehen manchmal Pausen von einigen Sekunden und die Themenblöcke finden teilweise selbst zu einem Abschluss, wodurch sich meist ein natürlicher Übergang zur nächsten Inputfrage durch die Moderation ergibt. Daniel verlässt die Runde aus terminlichen Gründen ca. 10 Minuten vor dem offiziellen Ende der Diskussion, im Anschluss daran wird die Diskussion mit der letzten Inputfrage zu Ende geführt. Nach dem Ende der Aufzeichnung und während des allgemeinen Aufbruchs unterhalten sich Jakob, Cynthia und Sascha noch weiter über

verschiedene Themen und genannte Unterrichtsmethoden, was den Eindruck entstehen lässt, dass sie auch über den Erhebungskontext hinaus Interesse am Austausch zu dem Thema haben. Auch diese Diskussionsrunde wirkt sehr natürlich und so, als hätte das Gespräch in ähnlicher Art auch an einem Ort außerhalb des gesteuerten Settings stattfinden können.

6.2. Themenverlauf Diskussion 2

Im Verlauf der zweiten Diskussionsrunde tritt ein recht routinierter Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule hervor, wodurch anfangs der Eindruck entsteht, dass Mehrsprachigkeit als eine Art ‚*Normalfall*‘ angesehen wird. Die Teilnehmer*innen bringen verschiedene Unterrichtsmethoden ein, die sprachliches Lernen bzw. Wertschätzung der Mehrsprachigkeit in den Fokus rücken, wie beispielsweise Identity Maps, Sprachenportraits, Scaffolding oder die CLIL-Methode. Darüber hinaus wird thematisiert, wie sie versuchen die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen in bestimmten Fächern beispielsweise in Form von Referaten oder Vorstellungsrunden sichtbar zu machen:

JAK: [...] aber (.) ich mache auch ein anderes Fach, das ist Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen und da machen wir regelmäßig eben (.) in der Klasse eine Umfrage, welche Sprachen gesprochen werden und dann Referate zu den einzelnen Sprachen, [...]

(D2; Jakob, Z. 193–198)

SAS: [...] ich mach aber immer, wenn ich eine Klasse neu bekomme oder wenn das Schuljahr startet auch mit den ersten Unterstufen, wenn ich so durchgeh und halt eine Vorstellungsrunde mach frage ich sie immer: Welche Sprachen könnt ihr gut. Welche Sprachen spricht ihr.

(D2; Sascha, Z. 263–267)

Im Verlauf der Diskussion zeigt sich, dass ein relativ differenziertes Wissen über sprachliche Bildung und die sprachlichen Verhältnisse in der Schule vorhanden ist, was sich auch in der Art und Weise, wie Sprache und Begriffe verwendet werden, widerspiegelt:

CYN: (.) Also an meiner Schule sind glaube ich über 80% der Schüler*innen **nicht Deutsch als Erstsprache-Sprechende** [...]
(D2; Cynthia, Z. 146-147, Herv. H.K.)

SAS: Dass eins von den, ich sag mal einsprachigen (.) **deutschsprachig einsprachigen** Kindern (.) ein anderes Kind ausgebessert hat [...].

(D2; Sascha, Z. 801-803, Herv. H.K.)

Mehrsprachigkeit im Raum Schule wird als etwas verhandelt, dass da ist und mit dem in irgendeiner Form umgegangen werden muss. Dass der vermeintliche ‚Normalfall‘ Mehrsprachigkeit allerdings Ambivalenzen aufweist, zeigt sich darin, dass im Verlauf der Diskussion ein bestimmtes Verständnis von Mehrsprachigkeit hervortritt:

SAS: Aber sie können wirklich alle auch so gut Deutsch ähm (.) dass es erstmal nicht auffällt.

(D2; Sascha, Z. 270-271)

DAN: Es is ja auch, wenn man mit ihnen so auf Deutsch spricht und irgendwo dann schon einen Akzent oder so hört [...]

(D2; Daniel, Z. 229-230)

SAS: Also bei mir in der Schule sind andere Sprachen als Deutsch nicht so ein großes Thema, es gibt auch diese also, Verständnisprobleme auf Deutsch kaum, [...]

(D2; Sascha, Z. 258-260)

Mehrsprachigkeit ist hier etwas, das auffällt, das man heraushört, und das normalerweise mit irgendeiner Form von Verständigungsproblemen einhergeht. Davon abgeleitet werden auch explizit Forderungen an die Lehrer*innenbildung gestellt, welche Lehrpersonen mit Kompetenzen ausstatten soll, um besser mit den Herausforderungen einer heterogenen Schüler*innenschaft umgehen zu können:

CYN:[...] das was in Österreich fehlt was es in Deutschland glaub ich, schon gibt, dass in allen/ wenn du Lehramt studierst wurscht was du für ein Lehramt studierst, du hast auch

Deutsch als Zweitsprache (.) im Studium integriert. [...] Und Das fehlt bei uns einfach.

(D2; Cynthia, Z. 1857-1868)

Mehrsprachigkeit wird in der zweiten Gruppendiskussion zwar nicht ausschließlich in einer Problemsperspektive verhandelt und auch nicht explizit als ein Hindernis für den Unterricht dargestellt, aber es wird doch an mehreren Stellen deutlich, dass im Unterricht selbst nur bedingt Platz dafür ist und dass Mehrsprachigkeit nicht im Selbstverständnis der Schule verankert ist:

JAK: [...]weil wenn ich Naturwissenschaften unterrichte, (.) da hat das Ganze eigentlich recht wenig Platz [...]

(D2; Jakob, Z. 188-190)

CYN: [...] unser Unterricht ist natürlich auf Deutsch, auch die Lehrpersonen die nicht Deutsch als Erstsprache haben, (.) kommunizieren mit den Schüler*innen, auf Deutsch, auch wenn die zwei Albanisch als Erstsprache haben, redet meine Kollegin Deutsch, außer es ist eine sehr private/ ein privates Gespräch. Oder sie muss mit den Eltern sprechen oder was auch immer.

(D2; Cynthia, Z. 1498-1504)

Besonders im zweiten Auszug wird sichtbar, dass andere Sprachen als Deutsch vor allem in privaten Gesprächen Platz finden, nicht jedoch in Form von sprachlichem Lernen im Unterricht. Es wird aber auch thematisiert und problematisiert, dass andere Sprachen als Deutsch nicht Teil des Bildungsverständnisses sind:

CYN: [...] und da denke ich mir eben, wär's cool oder gescheit, einfach die Erstsprache oder die Alltagssprachen auch bildungssprachlich zu fördern. Und nicht auf etwas zu/ auf etwas zu beharren nur weil (.) wir in einem System leben wo, wo man glaubt: okay Englisch und Französisch das sind halt diese, so ja, muss'ma halt können weil, das is die Wissenschaftssprache, ist die Sprache der (.) der schönen Literatur, Französisch halt oder was auch immer, (.) das is nur für eine gewisse (.) Gruppe an Personen (.) halt so und nicht für (.) alle.

(D2; Cynthia, Z. 596-606)

JAK: [...]aber prinzipiell, ich hab schon das Gefühl, dass wenn du vorher gesagt hast was äh kann Schule leisten, (.) da könnte Schule mehr leisten, und sollte sie wahrscheinlich

auch, aber (.) im Moment mit den jetzigen Rahmenbedingungen kann sie das nicht.

(D2; Jakob, Z. 1776-1783)

Die Verantwortung für diese als problematisch beschriebene Situation wird auf mehreren Ebenen lokalisiert: auf der Ebene der Politik, die Regeln und Gesetze vorgibt, auf der Ebene der Direktion, die das an der Schule vorherrschende Grundklima beeinflusst und auf der Ebene der Lehrpersonen, die dann schließlich für den Umgang im direkten Kontakt mit den Schüler*innen verantwortlich sind. Interessanterweise wird aber ein besonders wirksames Veränderungspotential bei einer bestimmten Personengruppe gesehen: bei Lehrpersonen oder Politiker*innen, die selbst mehrsprachig sind oder ein Form von Migrationshintergrund aufweisen:

JAK: wenn du jetzt eben mehr/ selbst mehrsprachig bist und dann die mehrsprachigen (.) Kinder oder Jugendliche oder jungen Erwachsenen hast, dass du dann eben versuchst dieses Talent einzusetzen, weil klarerweise ja, ich glaub schon, dass wenn du erkennst, okay dieses Talent habe ich, das kann ich machen (.) dann wirst du's versuchen einzusetzen, [...]

(D2; Jakob, Z. 2076-2082)

DAN: [...] und irgendwann (.) sind dann endlich Leute auch an diesen Positionen die eine andere Erstsprache haben, ich nehme jetzt mal ähm (.) als Beispiel Alma Zadić⁹ die hat/ is jetzt als Justizministerin eben weit gekommen [...]. Und dann wenn die auch die Möglichkeit haben da die Gesetze zu ändern, dann wird das vielleicht hoffentlich auch in diese Richtung gehen.

(D2; Daniel, Z. 632-641)

Auch bei den Schüler*innen selbst wird Verantwortung lokalisiert, jedoch in zwei sehr unterschiedlichen Perspektiven. In der ersten Perspektive steht das Empowerment und die Selbstermächtigung Schüler*innen in Bezug auf ihre Erstsprachen, wobei aber auch die privilegierte Position, aus der heraus dies gefordert wird, reflektiert wird:

⁹ Alma Zadić ist seit 2020 österreichische Justizministerin. Sie ist in Bosnien und Herzegowina geboren.

CYN:[...] wir ähm wollen unsere Schüler*innen empowern dass sie halt schon auch sagen: Ja hey, (.) Erstsprache, das und das, und das kann ich und das gehört zu mir [...]

(D2; Cynthia, Z. 1507-1510)

CYN: [...] es ist immer blöd weil ich red aus einer sehr privilegierten Position zu sagen: ihr müsst's aufstehn!

(D2; Cynthia, Z. 1656-1657)

Die zweite Perspektive sieht die Verantwortung bei den Schüler*innen eher in Form einer ‚Bringschuld‘ des Erlernens der deutschen Sprache, wenn man in Österreich etwas erreichen will:

JAK: [...]die werden glaub ich recht schnell draufkommen, wie (.) wichtig das ganz vielen Österreichern im täglichen Leben ist, dass die Leute irgendwie ein bisschen den Anschein machen, Deutsch reden zu wollen/

(D2; Jakob, Z. 1323-1327)

DAN: [...]die Verantwortung (.) eine Sprache zu lernen liegt aber schlussendlich an der Person selber. Entweder ich mach es oder ich mach es nicht. Dann kann ich's oder ich kann's nicht. (.)

(D2; Daniel, Z. 1450-1453)

Hierbei wird ein Spannungsverhältnis sichtbar, welches an mehreren Stellen der Diskussion hervortritt und welches sich zwischen den beiden Polen „sprachliche Kontrolle“ und „sprachliches Empowerment“ bewegt. Dabei wird einerseits hervorgehoben, wie wichtig und notwendig es im bestehenden System ist, Deutsch sprechen zu können oder zumindest bestrebt zu sein, es lernen zu wollen, da dies aktuell noch die einzige Möglichkeit darstellt, etwa Bildungsabschlüsse oder gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. Die für alle gemeinsame Sprache Deutsch scheint dabei ein wichtiges Kontrollinstrument zu sein, um die Kommunikation und Verständigung in einer als einsprachig verstandenen Gesellschaft aufrecht zu erhalten:

DAN: [...] weil es gibt ja andere Länder da kann man zumindest noch Englisch dazu sprechen und das is/ funktioniert dann auch

sehr gut, aber bei uns in Österreich ist ja hauptsächlich einfach Deutsch als diese eine Sprache die gesprochen werden (.) muss [...]

(D2; Daniel, Z. 556-561)

DAN: Ja schon aber, du kannst jetzt nicht die Lehre in Österreich auf Kroat/ oder auf BKS machen das is/ (.) das

CYN: | Nein. Die Berufsschule zumindest nicht.

DAN: sind wieder die Strukturen die halt das Land vorgibt [...]

(D2; Daniel, Cynthia, Moderation, Z. 1466-1470)

Andere Sprachen als Deutsch zuzulassen ist mit der Sorge vor Chaos oder dem Verlust der Verständigung untereinander verbunden. Mehrsprachigkeit stellt also in weiterer Folge eine Art ‚Bedrohung‘ für das aktuelle System dar.

Andererseits wird an einigen Stellen immer wieder verhandelt, dass es auch mit geringeren Deutschkenntnissen möglich ist, ein Teil der Gesellschaft zu sein und Bildungs- und Berufsabschlüsse zu erlangen, in Form einer verlängerten Lehre zum Beispiel. Auch die Forderung, die Matura in Migrationssprachen zuzulassen, wird dem Verharren im aktuellen System entgegengesetzt.

CYN: [...]es gibt nicht die Möglichkeit in der Erstsprache oder in der Alltagssprache zu maturieren, was auch schlecht ist weil mittlerweile könnte man schon/ es gibt ein BKS-Lehramt, es gibt ein Polnisch-Lehramt, (.) man könnte sich da schon ein bisschen was überlegen [...].

(D2; Cynthia, Z. 513-517)

Zusammenfassend lässt sich aus der zweiten Diskussionsrunde ableiten, dass sich die Einstellung zu Mehrsprachigkeit in der Schule in einem Spannungsverhältnis bewegt. Einerseits wird Mehrsprachigkeit schon als eine Art ‚Normalfall‘ angesehen, andererseits ist dieser Normalfall noch deutlich in einer ‚DaZ-Perspektive‘ auf Mehrsprachigkeit verhaftet. Den nicht-deutschen Erstsprachen der Schüler*innen muss Raum gegeben werden, in Form von Wertschätzung und speziellen Unterrichtsmethoden zur (deutsch)sprachlichen Bildung, im Unterricht selbst spielen sie aber nur eine ungeordnete Rolle. Im Umgang mit Mehrsprachigkeit wird die Wichtigkeit von Empowerment und Selbstermächtigung thematisiert, aber andererseits ist auch das Bedürfnis nach Kontrolle bzw. die Angst vor Kontrollverlust spürbar, der befürchtet wird, sollten andere Sprachen als Deutsch einen fixen Bestandteil im Unterricht

bzw. in der Gesellschaft erhalten. Mehrsprachigkeit wird als eine Art ‚Deutsch-Plus‘ konzipiert, wobei das ‚Plus‘, also andere Sprachen, zwar in gewisser Weise eine Berechtigung haben, aber die Sprache Deutsch immer noch im Fokus stehen muss, um das System am Laufen zu halten.

6.3. Hauptkategorie 1: Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht

Die erste Hauptkategorie **Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht** bündelt alle Textstellen, in denen das Thema Mehrsprachigkeit im Raum Schule generell und im Unterricht im Speziellen hervortritt. Es wird herausgearbeitet, welche Themen in diesem Zusammenhang aufkommen und dominant verhandelt werden. Dies bildet sich in den drei Subkategorien *Mehrsprachigkeit als Unterstützung für DaZ-Schüler*innen*, *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als persönliches Anliegen* und *Mehrsprachigkeit in privaten oder persönlichen Gesprächskontexten* ab, in denen sichtbar wird, welche Rolle Mehrsprachigkeit für die Teilnehmer*innen in Schule und Unterricht spielt.

6.3.1. „und der hat dann immer alles übersetzt“: Mehrsprachigkeit als Unterstützung für DaZ-Schüler*innen

Für die Lehrpersonen der zweiten Diskussionsrunde ist Mehrsprachigkeit an der Schule nichts Außergewöhnliches mehr. Dies wird gleich zu Beginn der Diskussion über die Anzahl von Schüler*innen definiert, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen („über 80% der Schüler*innen“, Z.146; „mindestens 50%“, Z. 269). Die erste und eindeutigste Assoziation zu Mehrsprachigkeit in der Schule ist also eine zu sogenannten ‚DaZ-Schüler*innen‘. Der Teilnehmer Daniel beschreibt dann überblicksmäßig, inwiefern Mehrsprachigkeit in seinem Arbeitsalltag eine Rolle spielt:

DAN: [...]Mehrsprachigkeit begegnet mir in der Arbeit eigentlich auch alltäglich, (.) im Deutschunterricht ist es aber gar nichts/ (.) wird gar nicht so (..) ähm auf anderen Sprachen gesprochen, ab und zu passiert es dann schon wieder dass so (.) vor allem (.) auf Arabisch so hin und her nochmal Begriffe genau erklärt werden das ist so, was mir so besonders (.) in Erinnerung gerufen wird, aber natürlich auch im BKS wird/ hilft das einfach,

sich gegenseitig zu erklären: Was ist jetzt eigentlich das Thema? Und das ist eine gute Unterstützung für die, die die Sprache, (.) die halt Deutsch nicht als Erstsprache haben.

(D2; Daniel, Z. 175-186)

Zuerst einmal fällt auf, dass Mehrsprachigkeit etwas ist, das ihm in der Schule „begegnet“, das ihm also passiv ‚über den Weg läuft‘, wohl bedingt durch die hohe Anzahl an Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache. In seinem Deutschunterricht wird jedoch wenig in anderen Sprachen gesprochen, außer es „passiert“ einmal, dass die Schüler*innen sich Inhalte oder Begriffe gegenseitig in ihren Erstsprachen erklären. Das gegenseitige Erklären von Unterrichtsinhalten auf anderen Sprachen sieht er als hilfreiche und wertvolle „Unterstützung“ für eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen, nämlich für diejenigen, die in irgendeiner Form Probleme mit der Sprache Deutsch haben. Auch hier tritt wieder eine gewisse Passivität hervor, die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch „passiert“ manchmal in Form von als positiv angesehenen Hilfestellungen oder Übersetzungsleistungen, aber es wird scheinbar nicht aktiv eingefordert oder hat einen zugewiesenen Platz im Unterricht.

Dass Mehrsprachigkeit im Unterricht häufig als Unterstützung für DaZ-Schüler*innen akzeptiert oder teilweise sogar bewusst eingesetzt wird, wird an mehreren Stellen im Verlauf der Diskussion beschrieben. Diese Unterstützungsleistungen, die meistens in Form von Übersetzungshilfen umgesetzt werden, finden dabei sowohl zwischen den Schüler*innen untereinander statt („und der hat dann immer alles übersetzt“, Z. 1123), als auch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen mit der gleichen Erstsprache, da sie „den Kindern Dinge erklären können, die sie halt auf unsere, also auf Deutsch jetzt nicht sofort verstehen würden“, Z. 171)

Das Vorkommen von Mehrsprachigkeit im Unterricht stellt also oft eine ungeplante ‚Zusatzleistung‘ dar, wenn es zu Verständigungsproblemen kommt. Den Ausgangspunkt bilden Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, weswegen dann zum besseren Verständnis auf andere Sprachen zurückgegriffen wird.

6.3.2. „weils mir halt, am Herzen liegt“: Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als persönliches Anliegen

Mehrsprachigkeit kommt aber auch noch in einer anderen Form im Unterricht vor, und zwar wenn die unterschiedlichen Sprachen der Schüler*innen bewusst zum Thema gemacht und benannt werden. Dabei wird jedoch betont, dass es „viel vom Setting abhängt“, (Z. 220) in welchen Fächern Platz für die Thematisierung anderer Sprachen gemacht wird. Vor allem im Fach, das Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen genannt wird, bei Kennenlern- oder Vorstellungsrunden zu Beginn des Schuljahres oder in externen Workshops werden die Sprachen der Schüler*innen durch Referate oder andere sprachbiographische Methoden wie Sprachenportraits oder Identity Maps wertschätzend hervorgehoben. Dieses bewusste, aktive Hervorheben bzw. Benennen der Erst- oder Alltagssprachen der Schüler*innen scheint dabei jedoch keine institutionell verankerte Vorgabe zu sein, sondern in den meisten Fällen ein persönliches Anliegen der Lehrpersonen, mit dem Wunsch, anderen Sprachen Wertschätzung entgegenzubringen („weils mir halt, am Herzen liegt“, Z. 280). Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als persönliches oder schulinternes Anliegen tritt an vielen weiteren Stellen im Verlauf der Diskussion hervor, beispielsweise wenn beschrieben wird, dass im Schulgebäude Schilder mit Begrüßungen in vielen Sprachen aufgehängt werden oder dass im Unterricht hervorgehoben wird, dass es aber „schon ziemlich cool“ (Z. 814) ist, mehrere Sprachen zu sprechen und dass deswegen auch die Toleranz gegenüber Fehlern im Deutschen größer sein soll. Neben der anerkennenden Hervorhebung an dieser Stelle wird jedoch auch die Annahme sichtbar, dass Mehrsprachigkeit mit geringen Deutschkenntnissen einhergeht, wodurch die Wertschätzung gleichzeitig auch wieder eine Defizitperspektive hervorruft.

6.3.3. „da gibt's genug Zeit zum Ratschen¹⁰“: Mehrsprachigkeit in privaten oder persönlichen Gesprächskontexten

Bei der Frage, in welcher Form die Lehrpersonen mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag zu tun haben, kann abschließend noch die Subkategorie *Mehrsprachigkeit in privaten oder persönlichen Gesprächen* angeführt werden. Innerhalb dieser zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit im Raum Schule in privaten oder persönlichen Gesprächen unter den Schüler*innen oder auch zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, die die gleiche Migrationssprache sprechen, bereits einen bedeutenden Platz hat und das auch akzeptiert und anerkannt wird. Besonders in den Pausen, wenn es um das Interesse an anderen Mitschüler*innen geht, bei Elterngesprächen oder bei persönlichen Gesprächen zwischen einer Lehrperson und eine*r Schüler*in werden selbstverständlich andere Sprachen als Deutsch im Raum Schule hinzugezogen. Hervorgehoben wird auch, dass viele Schüler*innen Kompetenzen nicht nur in ihrer Erstsprache haben, sondern sich teilweise auch, meist zwar nur rudimentär oder in Form von Schimpfwörtern oder ähnlichem, in den anderen Sprachen ihrer Mitschüler*innen unterhalten können. Dies wird sehr positiv und als ein Zeichen von Gemeinschaft, Freundschaft und Respekt für andere Sprachen gewertet:

DAN: [...]ja, das mit diesem (.) mehreren Sprachen untereinander sprechen, nicht jetzt nur eine ähm Sprache außerhalb vom Deutschen (.) beobachte ich auch öfter, wo ich mir dann auch denke: Cool, schön, die können sich da echt fein einfach so mit Milieu-Sprachen dann ausdrücken und (.) das finde ich super, weil das ja dann auch wieder so eine Gemeinschaft bildet wo (.) man (.) zueinander findet und miteinander ähm (..) Zeit verbringen kann oder das die Freundschaft fördert vor allem. (.) Gegenseitigen Respekt für die Sprachen die die anderen sprechen.

(D2; Daniel, Z. 354-360)

Obwohl der Unterricht immer auf Deutsch stattfindet, wie an mehreren Stellen betont wird, kommt es vor, dass die Schüler*innen sich im Unterricht in ihren Erstsprachen unterhalten, einerseits, weil immer „genug Zeit zum Ratschen“ (Z. 1076) da ist, also in Form von privaten Gesprächen, oder auch um gemeinsam zu arbeiten:

CYN: Auch wenn wir nicht auf Ungarisch miteinander kommunizieren aber weil der, sein Buddy halt eben (.) mit ihm ungarisch redet und dann

¹⁰ Bayerischer/österreichischer dialektaler Ausdruck für: „reden“, „schwätzen“ oder „quatschen“.

halt auch diese ganzen/ (.)die besprechen dann auch wie sie etwas abmessen und diese ganzen technischen Sachen, machen's alles auf Ungarisch.

(D2; Cynthia, Z.1067-1072)

Andere Sprachen als Deutsch werden in persönlichen oder privaten Gesprächen, vor allem außerhalb des Unterrichts, durchaus akzeptiert oder sogar als wichtig für die Gemeinschaft empfunden. Und auch innerhalb des Unterrichts, wenn die Schüler*innen etwas in ihren Erstsprachen „besprechen“, wird das nicht als störend oder hinderlich wahrgenommen.

Innerhalb der Hauptkategorie **Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht**, die darstellt, mit welcher Form von Mehrsprachigkeit es die Lehrpersonen in ihrem Arbeitsalltag zu tun haben, konnten also die drei Subkategorien *Mehrsprachigkeit als Unterstützung für DaZ-Schüler*innen*, *Mehrsprachigkeit in privaten oder persönlichen Gesprächen*, und *Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als persönliches Anliegen* identifiziert werden.

Wirft man kategorienübergreifend einen Blick auf die Unterscheidung zwischen dem bewussten, geplanten Einsatz von Mehrsprachigkeit und dem eher ungeplanten, passiven Dulden oder Akzeptieren von Mehrsprachigkeit, so wird sichtbar: Mehrsprachigkeit ‚begegnet‘ den Lehrpersonen meistens eher ungeplant in ihrem Schulalltag, wenn die Schüler*innen aus eigenem Anlass in ihren Erstsprachen sprechen. Wenn der Einsatz von Mehrsprachigkeit geplant ist, dann lediglich durch das Thematisieren und Benennen der Erstsprachen in bestimmten Unterrichtsfächern oder zur bewussten Unterstützung für DaZ-Schüler*innen bzw. in Gesprächen mit deren Eltern, wenn das Deutsch-Niveau für die Kommunikation auf Deutsch nicht ausreicht. Es ist jedoch an keiner Stelle der Diskussion der methodisch und didaktisch geplante Einsatz von Mehrsprachigkeit für konkrete, schulische Lernprozesse zu finden. Lediglich an einer Stelle wird eine mehrsprachigkeitsdidaktische Methode kurz erwähnt:

JAK: [...]also es gibt ja den CLIL-Unterricht da ist das da machst du, ein paar Sachen auf Englisch (.) das wär für mich okay wenn ich mich gezielt darauf vorbereite, (..) aber so wie du sagst ähm wenn sie mich jetzt fragen, bitte erklär mir das jetzt einmal auf Türkisch,

Serbisch, Arabisch, naja pff, schau auf YouTube, vielleicht findest du was, gibt's wahrscheinlich, aber ja.

(D2; Jakob, Z. 2091-2097)

Die Formulierung im Konjunktiv „das wär für mich okay“ lässt darauf schließen, dass die Methode aktuell noch nicht im Unterricht eingesetzt wird. Die Lehrperson könnte es sich zwar durchaus vorstellen, aber nur mit der Bedingung, sich gezielt darauf vorbereiten zu können. Außerdem findet sich hier die Vorstellung, dass der Einsatz einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Methode im Unterricht voraussetzen würde, andere Sprachen so gut beherrschen zu müssen, dass Unterrichtsinhalte damit erklärt werden können. Es scheint also, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit noch sehr eng mit der Vorstellung verknüpft ist, durch gezielte Vorbereitung die vor allem sprachliche ‚Kontrolle‘ im Unterricht behalten zu müssen, damit die Lehrperson Inhalte in einer anderen Sprache erklären und sie so für die Schüler*innen verfügbar machen kann, um mehrsprachige Lernprozesse zu aktivieren.

Abschließend kann hier folgende Passage zitiert werden, die das oben zusammengefasste nochmal gut auf den Punkt bringt:

CYN: [...]und ja das ist eigentlich jeden Tag ein Thema. Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht, egal ob wir jetzt Deutschunterricht haben oder ob ich in der Metallwerkstatt unterrichte (..) ähm ja. (..) Auch bei Elterngespräch oder Gesprächen mit Erziehungsberechtigten (....) und es/ einerseits bereichert den Unterricht total (..) und (..) es macht ihn auch manchmal ein bisschen lustiger (..) deshalb (..) ja.

(D2, Cynthia, Z. 148-155)

Mehrsprachigkeit ist da, bereichert den Schulalltag und den Unterricht, indem es ihn auf einer zwischenmenschlichen Ebene „lustiger“ macht, aber es wird nicht als eine selbstverständliche Komponente schulischen und fachlichen Lernens verstanden, mit eigenem Bildungswert, der von Lehrpersonen gezielt eingesetzt werden kann.

Zusammenfassend lässt sich für die Kategorie **Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht** festhalten, dass Mehrsprachigkeit im schulischen Umfeld bereits einen

alltäglichen, wichtigen Platz hat und dass den Erstsprachen der Schüler*innen viel Wertschätzung entgegengebracht wird, dass der gezielte Einsatz im Unterricht für Lernprozesse jedoch noch nicht wirklich im Vorstellungsrahmen der Lehrpersonen verortet ist.

6.4. Hauptkategorie 2: Verständnis von Mehrsprachigkeit

Bereits im Themenverlauf der zweiten Diskussionsrunde wurde gezeigt, dass aus den Daten Rückschlüsse auf das zugrundeliegende **Verständnis von Mehrsprachigkeit** gezogen werden können, weswegen dies die zweite Hauptkategorie darstellt. Bei der Codierung der Daten wurde deutlich, dass sich das Mehrsprachigkeitsverständnis über drei verschiedene Perspektiven ausdrückt, welche die drei Subkategorien *abstrakte Perspektive*, *konkrete Perspektive* und *DaZ-Perspektive* darstellen.

6.4.1. „ein Türöffner“: Abstrakte Perspektive auf Mehrsprachigkeit

In der abstrakten Perspektive tritt Mehrsprachigkeit metaphorisch als etwas Wertvolles („es ist ein Schatz, wenn man´s hat“, Z. 100) und als „ein Türöffner, [...] für verschiedene kulturelle Aspekte oder [...] andere Weltanschauungen“ (Z. 102) hervor:

DAN: [...]weil man einfach auch die Rhetorik der anderen Sprachen einfach in sich aufnehmen kann oder verstehen, wie manche Menschen argumentieren weil das ist ja auch in jeder Sprache irgendwie was anderes, wie argumentiert wird. Und das finde ich eigentlich (.) sehr spannend oder das Schöne an dieser Mehrsprachigkeit. Dieses/ dieser dieser Weitblick. (.) Über die Grenzen.

(D2; Daniel, Z. 104-110)

Die Fähigkeit, mehrere Sprachen sprechen zu können wird beschrieben als Erweiterung des eigenen Horizonts, da mit anderen Sprachen auch immer andere Denk- und Argumentationsweisen einhergehen. Dies scheint auch sehr eng mit der persönlichen Identität verknüpft zu sein:

SAS: Mir fällt auch noch [...]Identität ein. Weil, oft wenn ich mit Leuten über Mehrsprachigkeit spreche, geht es immer darum, dass es halt lustig ist (.) dass man unterschiedliche Identitäten einnimmt oder einnehmen kann und untersch/ anders denkt und fast eine andere Person ist wenn man in unterschiedlichen Sprachen wirklich gut sprechen kann.

(D2; Sascha, Z. 113-119)

Der Zusatz „wenn man in unterschiedlichen Sprachen wirklich gut sprechen kann“ macht aber auch deutlich, dass hier von einem bestimmten Niveau der jeweiligen Sprachen ausgegangen wird, nämlich eines, in dem man die Sprache ‚wirklich gut‘ beherrscht. Dass diese Perspektive auf Mehrsprachigkeit auch eng mit dem privaten Umfeld verknüpft wird, zeigt eine Aussage im Anschluss:

JAK: Und ich glaub was mir auch noch dazu einfällt is äh auch oft Familie. (.) Weil ich oft das Gefühl hab, dass eben diese Mehrsprachigkeit dann auch sehr oft mit Familie verbunden wird, ähm ja.

(D2; Jakob, Z. 120-123)

In der abstrakten Perspektive tritt also ein Verständnis von Mehrsprachigkeit hervor, das eine sehr persönliche Dimension offenbart: Mehrsprachigkeit ist in der Familie verwurzelt, geht mit eigenen, abgeschlossenen Identitäten einher und ermöglicht einer Person, wenn sie denn ein bestimmtes Niveau in einer anderen Sprache beherrscht, einen grenzüberschreitenden Einblick in andere Weltanschauungen.

6.4.2. „bei mir lernen die alle eine neue Sprache.“: Konkrete Perspektive auf Mehrsprachigkeit

In der zweiten, schon konkreteren Perspektive auf Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass bereits theoretisches, wissenschaftliches Wissen über Mehrsprachigkeit vorhanden ist. Die Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit wird explizit benannt und es wird betont, dass Dialekt auch als eine Form von Mehrsprachigkeit angesehen wird. Die Diskussionsteilnehmer*innen weisen ein differenzierteres Verständnis von sprachlichen Varietäten auf:

JAK: [...]bei den schriftlichen Überprüfungen klarerweise, da merkt man dann halt schon ähm, dass eben, wie du zum Beispiel Dialekt

angesprochen hast, das recht viel umgangssprachliche (.) Ausdrücke fallen aber ich würde das gar nicht so auf eben beschränken dass das nur Leute sind, die das als Zweitsprache haben, sondern (..) klarerweise generell.

(D2; Jakob, Z. 251-257)

DAN:[...]wie halt wenn wir dieses sogenannte Hochdeutsch versuchen zu sprechen.

(D2; Daniel, Z. 474-475)

Auch kommt an mehreren Stellen zum Vorschein, dass beispielsweise Fachsprache im Verständnis der Teilnehmer*innen auch als eigene Sprache gilt:

JAK: [...]weil halt Naturwissenschaften, das ist kompliziert, ja? Und eben, weil's da um/ auch um Sprachlichkeit geht, das ist eine neue Sprache. [...] Ähm, du hast halt diese ganzen Konzepte die haben alle irgendwelche Namen die einfach noch nie vorgekommen sind das heißt, (.) bei mir lernen die alle eine neue Sprache.

(D2; Jakob, Z. 1818-1835)

Die zweite Perspektive eröffnet also ein konkreteres, differenzierteres Verständnis von Mehrsprachigkeit, das auf Wissen über Sprachen beruht und bei dem Sprache nicht mehr nur als Nationalsprache wahrgenommen wird, sondern der Sprachbegriff auf sprachliche Varietäten, Dialekte, Bildungssprache und Fachsprache ausgeweitet ist. Dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit reicht ansatzweise schon in den schulischen Bereich hinein, da ein Bewusstsein für die sprachlichen Anforderungen in Nicht-Sprachenfächern wie den Naturwissenschaften vorhanden ist.

6.4.3. „trotzdem sehr kompetente Deutschsprecher*innen“: DaZ-Perspektive auf Mehrsprachigkeit

Am eindeutigsten im schulischen Umfeld verortet ist jedoch die dritte Perspektive, die DaZ-Perspektive auf Mehrsprachigkeit. Im Raum Schule wird Mehrsprachigkeit, wie oben bereits analysiert, eindeutig mit der Anzahl der Schüler*innen in Verbindung gebracht, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, und auch in weiterer Folge wird die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen an vielen Stellen in Relation zu

ihren Deutschkenntnissen gesetzt. Zum einen werden die verblüffend guten Kenntnisse derjenigen, die noch nicht so lange in Österreich sind, hervorgehoben. Zum anderen wird beschrieben dass auch die, die mit Deutsch als Zweitsprache in Österreich aufgewachsen sind, „trotzdem sehr kompetente Deutschsprecher*innen“ (Z. 1130) sind. Die Annahme, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen in irgendeiner Form „hörbar“ ist, wird durch den Überraschungsmoment deutlich, wenn es erst im Zuge von Referaten oder Vorstellungsrunden bemerkt wird, wenn Schüler*innen noch andere Sprachen als Deutsch sprechen:

JAK: [...]weil auch, wie zum Beispiel du angesprochen hast, dass du wirklich weißt, welche Leute nicht Deutsch als Erstsprache haben, (.) bei mir ist das dann eigentlich äh auch wirklich erst aufgefallen, wie wir diese Referate gemacht haben, ähm dass das eigentlich wirklich bei sehr vielen nicht der Fall ist (.) weil, ich höre das vor allem heraus bei äh Personen die noch nicht so lange in Österreich sind [...]

(D2; Jakob, Z. 200–207)

Im Raum Schule wird Mehrsprachigkeit also als etwas skizziert, dass immer in Relation zu den Deutsch-Kenntnissen der Schüler*innen steht und dadurch von einer Art ‚DaZ-Markierung‘ begleitet wird. Mehrsprachigkeit in der Schule wird zum Thema, sobald die Sprache Deutsch nicht in einer vermeintlich ‚erstsprachlichen‘ Varietät gesprochen wird, und es löst Verwunderung aus, wenn dies doch der Fall ist. Schulische Fremdsprachen beispielsweise, oder die Vorstellung, dass mehrere Sprachen gesprochen werden und Deutsch trotzdem die Erstsprache ist, sind in den Daten nicht dominant zu finden und scheinen daher im Verständnis von Mehrsprachigkeit im schulischen Raum nur eine untergeordnete Rolle zu spielen.

Zusammenfassend zeigt sich anhand der ersten beiden Hauptkategorien, dass Mehrsprachigkeit in der Schule am dominantesten im Bedeutungsrahmen ‚Deutsch als Zweitsprache‘ verortet wird und dass schulische Lernprozesse in anderen Sprachen als Deutsch noch nicht wirklich denkbar sind.

6.5. Hauptkategorie 3: Mehrsprachigkeit als Widerstandsraum

Die dritte Hauptkategorie ergibt sich in ihrem Bedeutungszusammenhang aus der ersten und zweiten Hauptkategorie und beschreibt, wie Mehrsprachigkeit in der nach wie vor einsprachig gedachten Schule den Platz eines Widerstandsraumes einnimmt.

Dies setzt dort an, wo an einigen Stellen in den Daten davon gesprochen wird, dass ein gewisses ‚Deutsch-Gebot‘ durch die Politik bzw. durch die Gesellschaft vorgegeben ist:

DAN: Und das ist das was die Politik hier vorgibt. Du brauchst es [das Deutsche; Anm. H.K.]ja um dann, deine Amtswege zu machen, um eine, (.) spannendes Thema, eben eine Lehrausbildung zu machen. Es gibt ja keine Lehrausbildung in einer Fremdsprache. Du musst das auf Deutsch machen.

(D2; Daniel, Z. 1454-1459)

JAK: [...]und ich glaub, das ist etwas das hast du schon äh vorher glaub ich angesprochen Daniel, (.) die werden glaub ich recht schnell draufkommen, wie (.) wichtig das ganz vielen Österreichern im täglichen Leben ist, dass die Leute irgendwie ein bisschen den Anschein machen, Deutsch reden zu wollen/

(D2; Jakob, Z. 1321-1327)

Deutsch wird hier als die einzige Sprache entworfen, mit der die notwendigen amtlichen Pflichten erledigt oder Bildungsabschlüsse erreicht werden können und mit der es möglich ist, ein von der österreichischen Gesellschaft anerkanntes Leben zu führen. Dies wird darauf zurückgeführt, dass es lediglich im Medium einer Sprache realisierbar scheint, die Verständigung unter allen Mitgliedern der Gesellschaft sicherzustellen:

DAN: [...] das sind wieder die Strukturen die halt das Land vorgibt weil, sonst (.) ja (.) wird's halt irgendwo längerfristig/ würd's schon irgendwie funktionieren aber irgendwie auch nicht mehr weil sich halt die Leute nicht mehr

CYN: | ja

DAN: verständigen können. (.) Und, von dem her (.) kann man
dann nur schauen wie das weitergeht aber es wird halt
MOD: | mhm
DAN: einfach, sich auf eine Sprache fixiert werden müssen.

(D2; Daniel, Cynthia, Moderation, Z. 1467-1478)

Hier tritt die Sorge vor einer Art ‚babylonischen Sprachverwirrung‘ hervor, also die Angst davor, dass Verständigung nicht mehr ‚funktionieren‘ wird, sobald unterschiedliche (National)Sprachen aufeinandertreffen. Einsprachigkeit wird als Instrument entworfen, um Verständigung und Ordnung aufrecht zu erhalten. Kurz vor diesem Ausschnitt sprechen die Teilnehmer*innen darüber, dass Migration und Zuwanderung in Österreich bereits eine lange Geschichte hat und dies auch mittlerweile notwendig ist, um „das ganze Land am Laufen zu halten“ (Z. 1437). Migration und Zuwanderung bringe natürlicherweise auch viele unterschiedliche Sprachen mit sich, doch die einzige wirksame Möglichkeit um die Verständigung innerhalb dieses sprachlichen „Schmelztiegels“ (Z. 1440) aufrecht zu erhalten, scheint die Fixierung auf eine gemeinsame Sprache zu sein. Gleichzeitig wird dies jedoch auch als ein machvoller Kontrollvorgang durch die Politik angesehen, da Deutsch als „Hegemonialsprache“ (Z. 555) bezeichnet wird, und beschrieben wird, wie ein solches ‚Deutsch-Gebot‘ gleichzeitig das Mittel für die Politiker, die „alten weißen Männer“ (Z. 563) darstellt, ihre Macht zu behalten.

DAN: Weil das is ja dann mit dem sind sie bewaffnet, weil sie sind so
bewandert in dieser Sprache und können das/ die Gesetzestexte und
alles so auslegen [...]

(D2; Daniel, Z. 566-569)

Der einzige Ausweg aus diesem einsprachigen System wird darin gesehen, dass Personen mit eigener Migrationsgeschichte oder eigener Mehrsprachigkeit irgendwann selbst in machtvollere politische Positionen gelangen und dadurch „die Möglichkeit haben da die Gesetze zu ändern, dann wird das vielleicht hoffentlich auch in diese Richtung gehen“ (Z. 639-641).

Es zeigt sich also eine gewisse Ambivalenz. Die politische Machterhaltung durch die Einsprachigkeit des Systems wird kritisiert und Hoffnung in einen sprachlichen Systemwandel gesetzt, andererseits wird die Fixierung auf Deutsch als notwendige Maßnahme skizziert, um Verständigung sicherzustellen und das Funktionieren der Gesellschaft zu garantieren. Dem gegenüber wird die Schule von den Teilnehmer*innen zunächst als ein widerständiger Raum skizziert, in dem das ‚Deutsch-Gebot‘, das mit politischer Kontrolle und Unterdrückung in Verbindung gebracht wird, nicht, oder jedenfalls nicht bedingungslos, gelten muss:

CYN: [...] das (.) feuert mich ja nur noch mehr an meine Schüler*innen noch mehr irgendwie in dieses: Hey kommt's, ihr müsst da/ also es ist wichtig dass ihr (.) eure Erstsprache sprecht dass ihr/ (.) in der Schule dürft's ihr das. Wir machen nicht diese/ diesen Blödsinn mit: in der Schule wird Deutsch gesprochen. Wir sind da kritisch.

(D2; Cynthia, Z. 1642-1646)

JAK: [...]das System Schule, da bin ich voll bei dir ((deutet auf CYN)), da baust du halt selber was auf, und da muss ich schon sagen, weil vorher die Frage war, ähm wer die Verantwortung trägt? Ich habe das Gefühl, in meinem Unterricht sehr viel Freiheit zu haben. Man redet mir ganz wenig drein [...].

(D2; Jakob, Z. 1706-1719)

Die Schule scheint also ein Raum zu sein, in dem zumindest so viel Freiheit bei den Akteur*innen selbst liegt, um die Frage stellen zu können, wie das rigoreuse ‚Deutsch-Gebot‘ der Politik etwas umgangen werden kann. Die Antwort auf diese Frage könnte in der von Cynthia gewählten Formulierung in der oben genannten Passage zu finden sein, in der sich zwei Positionen abbilden: ein ‚Ihr‘, mit dem die Schüler*innen angesprochen werden, und ein ‚Wir‘, welches stellvertretend für die in der Schule beruflich tätigen Akteur*innen steht. Während das ‚Wir‘ durch das Innehaben einer kritischen Grundhaltung gekennzeichnet ist, wird das ‚Ihr‘ als der aktive Part skizziert, der die widerständige Handlung ausführen muss. Diese beiden Positionen finden sich auch in einer weiteren Passage, in der Cynthia beschreibt, was sie ihren Schüler*innen zu vermitteln versucht:

CYN: Genau, schafft's euch solche/ (.) ich muss euch nicht immer verstehen. Es muss euch die Autoritätsperson, in einem Raum, muss

nicht immer hören oder muss da nicht immer eingeweiht sein wenn ihr was miteinander spricht's. Natürlich wenn euer Chef in der Lehre sagt: Bitte Deutsch reden, dann redet's halt am Häusl (.) anders. Oder wo auch immer. Aber da herinnen, ich muss euch nicht immer verstehen. Die Frau Direktor muss euch nicht immer verstehen. (.) Schafft's euch eure (.) eure Räume. Eure Sprachräume.

(D2; Cynthia, Z. 1660-1669)

Auch hier zeigen sich die zwei gegenüberliegenden Positionen, denen unterschiedliche Handlungsaufträge zukommen. An die „Autoritätsperson“, in diesem Fall die Lehrperson oder die „Frau Direktor“, wird eine akzeptierende, dulddende Haltung dem Nicht-Verstehen gegenüber herangetragen, wenn die Schüler*innen miteinander in anderen Sprachen als Deutsch sprechen. Die Rolle der Lehrperson wird darin gesehen, die Ausführung des ‚Deutsch-Gebotes‘ nicht einzufordern, sondern sich damit abzufinden, nicht immer alles zu verstehen, was die Schüler*innen untereinander sprechen. Es ist somit eher das Ausbleiben einer Handlung, das hier als die Aufgabe der Lehrperson beschrieben wird. Mit dem direkten Ansprechen der Schüler*innen im Imperativ („Schafft's euch [...] eure Räume.“) zeigt sich, dass der aktive Handlungspart, also die Erschaffung dieser Sprachräume, erneut allein bei den Schüler*innen verortet wird. Die Lehrperson kann die Schüler*innen nur durch Empowerment dazu animieren, sich diese Räume selbst zu schaffen, sich diesen Platz zu nehmen. Die Handlung, mit der das Schaffen solcher Räume durchgeführt werden soll, ist das ‚Sprechen der Erstsprachen‘. Konkret wird es als „wenn ihr was miteinander spricht's“ beschrieben, und der klare Bezug auf einen Raum außerhalb des Regelunterrichts, nämlich „am Häusl¹¹“, deutet darauf hin, dass diese Gesprächsinhalte eher als etwas imaginiert wird, das nicht direkt mit Unterrichtsinhalten in Verbindung gebracht wird. Das macht auch die Aussage „die Autoritätsperson [...] muss da nicht immer eingeweiht sein“ noch einmal deutlich: das, was gesprochen wird, scheint für die Autoritätsperson nicht relevant zu sein, da sie nicht unbedingt „eingeweiht sein“ muss. Gemeint sind scheinbar eher private, für die Lehrperson unwichtige Gesprächsinhalte. Sich die kleinen, privaten Sprachräume zu schaffen, besonders auch an Orten, die nicht direkt dem

¹¹ Bayerisch/österreichischer dialektaler Ausdruck für: „die Toilette“.

Unterrichtsgeschehen zugehörig sind, kann aus der Passage also als der widerständige Akt gegen das ‚Deutsch-Gebot‘ in der Schule herausgelesen werden.

Was hier jedoch nicht aufgezeigt wird, ist ein Szenario, in dem die Lehrperson vielleicht doch eingeweiht ist, obwohl die Schüler*innen in anderen Sprachen als Deutsch sprechen. Und zwar nicht, weil sie diese Sprachen alle verstehen kann, sondern weil sie beispielsweise explizit den Auftrag an die Schüler*innen gegeben hat, diese Sprachen zu nutzen, um sich Unterrichtsinhalte anzueignen. Andere Sprachen als das Deutsche müssten dadurch nicht mehr nur in Widerstandsräumen außerhalb des Unterrichts Platz finden, sondern könnten in den großen, allen gemeinsamen Sprachraum einbezogen werden, den die Lehrperson aktiv für alle Schüler*innen eröffnet.

6.6. Zwischenfazit

In der zweiten Gruppendiskussion begegnet Mehrsprachigkeit den Lehrpersonen in unterschiedlichen geplanten und ungeplanten Situationen. Einerseits durch das aktive Thematisieren oder Wertschätzen der Erstsprachen durch die Lehrperson, oder wenn die Schüler*innen untereinander in den Erstsprachen sprechen, entweder im außerunterrichtlichen Raum oder um sich im Unterricht gegenseitig zu unterstützen. Auch in persönlichen Gesprächen mit den Schüler*innen oder mit deren Eltern kommt Mehrsprachigkeit eine Funktion zu. Dabei ist das Verständnis von Mehrsprachigkeit im schulischen Raum aber noch sehr klar in einer ‚DaZ-Perspektive‘ verortet, da das Thema hauptsächlich im Zusammenhang mit Schüler*innen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, relevant gesetzt wird. Innerhalb dieses Verständnisses sind andere Sprachen in der Schule nur in Form von kleinen, widerständigen Sprachräumen denkbar, die jedoch nicht in die Lernprozesse des Regelunterrichts hineinreichen. Nicht vorstellbar scheint die Schaffung eines großen, für alle zugänglichen, mehrsprachigen Sprachraumes an der Schule.

7. Von ‚nur Deutsch‘ zu ‚Deutsch Plus‘: Verschiebungen von Überzeugungen

Bei der Auswertung der inhaltlichen Zusammenhänge der Kategorien wurde ersichtlich, dass in beiden Diskussionsgruppen der Raum Schule als nach wie vor einsprachig-deutschsprachiger Raum konzipiert wird, in dem andere Sprachen als Deutsch zwar unterschiedliche Rollen spielen, ihnen aber kein eigener Bildungsauftrag zukommt. Es zeigen sich jedoch an einigen Stellen inhaltliche Verschiebungen im Vergleich der beiden Gruppendiskussionen, die im Zusammenhang mit dem Thema Mehrsprachigkeit stehen, welche in diesem Kapitel dargestellt werden. Die Verschiebungen sind:

- *Verschiebung von Begrifflichkeiten*
- *Verschiebung der Bedeutung von anderen Sprachen als Deutsch*
- *Verschiebung von Verantwortung*

7.1. Verschiebung von Begrifflichkeiten

Diese Verschiebung betrifft vor allem die Bezeichnung für die Sprache(n), welche von mehrsprachigen Schüler*innen gesprochen werden. Während sich in der ersten Diskussion durchwegs der Begriff ‚Muttersprache‘ findet, ist in der zweiten Diskussion von den ‚Erstsprachen‘ oder den ‚Alltagssprachen‘ der Schüler*innen die Rede. Mit der Bezeichnung ‚Muttersprache‘ geht eine Vorstellung von Sprache als ‚von der Mutter übergeben‘ einher, welche einen eingeschränkten und stark biologischen Blick auf Sprachaneignung offenlegt, in dem Sprache quasi durch die Geburt erworben wird und die vielfältigen sozialen und gesellschaftlichen Dimensionen der Sprachaneignung außer Acht gelassen werden. Außerdem wird die Vorstellung transportiert, dass der spätere Erwerb einer Sprache nie dem Niveau der ‚Muttersprache‘ gleichkommen könne, da sie nicht von der ‚Mutter‘, also quasi durch die ‚Geburt‘ erworben wurde (vgl. dazu auch die Diskussion bei Khakpour, 2016, S. 210; Springsits, 2015, S. 102). Mit dem Begriff ‚Erstsprache‘ wird zwar auch eine gewisse Hierarchisierung von Sprachen ausgedrückt, die in mehrsprachigen Kontexten oft

nicht die Realität abbildet, da auch mehrere Sprachen als Erstsprache erworben werden können (vgl. dazu Dettki & Schuler, 2024, S. 147), jedoch geht von diesem Begriff keine so starke biologische, familiäre Assoziation wie mit dem Begriff ‚Muttersprache‘ einher.

Diese Verschiebung zeigt sich auch bei der Präzision der verwendeten Begrifflichkeiten. So wird in der ersten Diskussionsrunde an einer Stelle auf einsprachig deutschsprechende Schüler*innen mit dem Ausdruck „das sind zwei Deutschsprechende, die heißen wirklich Meyer, und Sophia“ (D1; Z. 2557) Bezug genommen. An einer weiteren Stelle, an der über die nachlassenden Kompetenzen von allen Schüler*innen im Deutschunterricht gesprochen wird, wird mit den Worten „Ah du sagst aber bei deutschsprechenden Kindern“ (D1; Z. 801) danach gefragt, ob dies auf alle Schüler*innen oder nur auf Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zutrifft. Mit der Bezeichnung von einer bestimmten Gruppe von Schüler*innen als ‚deutschsprechende‘ wird allen anderen Schüler*innen diese Bezeichnung nicht zugesprochen. Schüler*innen die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen werden im Umkehrschluss also zu ‚nicht-deutschsprechenden‘ Schüler*innen, womit ihnen jegliche Kompetenzen im Deutschen abgesprochen werden. Die Gleichsetzung des Begriffs ‚einsprachig deutschsprachig‘ mit ‚deutschsprachig‘ lässt außer Acht, dass es auch nicht-einsprachig deutschsprachige Schüler*innen gibt, die Kompetenzen in der deutschen Sprache aufweisen.

In der zweiten Diskussionsrunde zeigt sich demgegenüber bereits eine höhere Differenzierung der verwendeten Begriffe. Wenn Schüler*innen mit anderen Erstsprachen adressiert werden, so geschieht dies meist mit Begrifflichkeiten wie „Deutsch als Erstsprache-Sprechende“ (D2; Z.146), oder mit einer präzisen Beschreibung der sprachlichen Situation: „wenn die Schüler*innen in Österreich sozialisiert werden und die Alltagssprache eine andere ist als Deutsch“ (D2; Z. 518). Und auch in folgender Beschreibung wird eine reflektierte sprachliche Markierung sichtbar: „eins von den, ich sag mal einsprachigen (.) deutschsprachig einsprachigen Kindern (.) ein anderes Kind ausgebesert hat [...]“ (D2; Z. 801).

Die erste Verschiebung zeigt auf, dass die Teilnehmer*innen der zweiten Gruppendiskussion bereits einen Zugang zu differenzierteren Begrifflichkeiten, den

dahinterstehenden Konzepten und deren Bedeutungen, sowie den damit einhergehenden (Nicht-)Zuschreibungen haben.

7.2. Verschiebung der Bedeutung von anderen Sprachen als Deutsch

Die zweite Verschiebung tritt bei der Bedeutung von anderen Sprachen als Deutsch im schulischen Umfeld hervor. In der ersten Diskussionsrunde wurde in der Subkategorie *Bedingungen für den optimalen Deutscherwerb* analysiert, wie die nicht-deutsche ‚Muttersprache‘ der Schüler*innen zu einer ‚Gefahr‘ wird, da die Annahme besteht, dass sie den Erwerb der deutschen Sprache verlangsamt oder verhindert, wenn sie im schulischen Umfeld zum Einsatz kommt. In der zweiten Gruppendiskussion konnte in der Subkategorie *Unterstützung für DaZ-Schüler*innen* dagegen herausgearbeitet werden, dass die Erstsprachen durchaus als wichtiges Instrument gelten, um Verständigungsschwierigkeiten zu überwinden. Dies geschieht dabei entweder durch den Wechsel in die Erstsprache im Unterricht, um die deutschsprachigen Inhalte verständlicher zu machen, oder in der Kommunikation mit den Eltern. Dabei zeigt sich eine Verschiebung von ‚Muttersprache als Gefahr‘ hin zu ‚Erstsprachen als Ressource‘ im schulischen Raum.

7.3. Verschiebung von Verantwortung

Die dritte Verschiebung, die bei der Analyse hervortritt, zeigt sich bei der Frage nach der Verantwortung für die sprachliche Situation an der Schule. Diese wird in der ersten Gruppendiskussion sehr klar bei der Schul- und Bildungspolitik lokalisiert, die mehr finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung stellen muss:

SAB: Und ich hoff halt einfach (..) dass/ [...]der Fokus mal gelegt wird darauf, dass Schule ein wahnsinnig (..) ähm wichtiger Ort ist [...]und dass man da erkennt, dass man da mehr Geld, mehr Lehrer, mehr (..) Aufmerksamkeit hingeben muss weil sonst wird's schwierig glaube ich.

(D1; Sabine, Z. 1941-1950)

Die Bezugnahme an dieser Stelle auf ein nicht näher bestimmtes „man“ macht deutlich, dass die Handlungsmacht hinsichtlich notwendiger Veränderungen nicht im eigenen Möglichkeitshorizont der Lehrpersonen, sondern in einem Außen, durch die Bereitstellung von mehr finanziellen und personellen Ressourcen, verortet wird. Darauf verweist auch, dass an einigen Stellen eine gewisse ‚Hilflosigkeit‘ der Lehrpersonen in der ersten Gruppendiskussion sichtbar wird, wenn es um die Integration von Schüler*innen in den Unterricht geht, die kaum Deutsch sprechen („irgendwann (.) habe ich dann auch ein bisschen resigniert“ D1; Z. 714).

Auch in der zweiten Gruppendiskussion wird die Verantwortung für die sprachliche Situation an der Schule im weiteren Sinne bei der Bildungspolitik platziert. Die Forderung, die an diese gestellt werden, sind hingegen anders gelagert:

CYN: [...] das was in Österreich fehlt was es in Deutschland glaub ich, schon gibt, dass in allen/ wenn du Lehramt studierst wurscht was du für ein Lehramt studierst, du hast auch Deutsch als Zweitsprache (.) im Studium integriert. Ich kann nicht/ keine Ahnung meine Kolleginnen die Geografie und Geschichte studieren, die dann politische Bildung bei uns unterrichten, aber keine Ahnung haben wie sie einen (.) einen Unterricht so, scaffolding mäßig aufbauen für die (.) 25 oder 20 Kinder die nicht Deutsch als Erstsprache sprechen einfach.

(D2; Cynthia, Z. 1858-1867)

In Bezug auf die sprachliche Situation in der Schule wird hier ebenfalls das Fehlen einer Ressource thematisiert, jedoch wird diese Ressource nicht in erster Linie im finanziellen und personellen Bereich verortet, sondern im Kompetenzbereich der Lehrpersonen. Die Forderung nach mehr adäquaten Kompetenzen ist an die Lehrer*innenbildung gerichtet, die dafür sorgen soll, dass Lehrpersonen besser auf sprachlich heterogene Klassen vorbereitet sind. Dadurch wird den Lehrpersonen selbst mehr Handlungsspielraum zugeschrieben, als dies in der ersten Gruppendiskussion der Fall ist. Das zeigt sich auch an anderen Stellen im Material, beispielsweise wenn eine Lehrperson aus der zweiten Gruppendiskussion beschreibt, dass sie für die Schüler*innen, die noch nicht gut genug Deutsch sprechen um den Unterricht folgen zu können, „wirklich auch extra Material erstellt“ hat, „immer passend zu dem Thema das wir gemacht haben“ (Z. 1225). Abgesehen davon, dass eine solche Herangehensweise eine singuläre Einzelleistung einer Lehrperson darstellt und somit kein Ersatz für institutionell verankerte und

nachhaltige Lösungen für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität ist, tritt hier doch – im Gegensatz zu der oben skizzierten ‚Hilflosigkeit‘ – eine größere Handlungsfähigkeit und Involviertheit in Bezug auf die sprachliche Situation in der Schule hervor. An dritter Stelle zeigt sich also eine Verschiebung von ‚fehlenden (finanziellen) Ressourcen‘ zu ‚fehlenden Kompetenzen für den Umgang mit DaZ-Schüler*innen‘, wodurch die Verantwortung, aber auch die Zuschreibung von Handlungsfähigkeit stärker in den Raum der einzelnen Lehrpersonen verlagert wird, wenn auch nur in Bezug auf den Umgang mit einer bestimmten Gruppe an Schüler*innen.

Diese drei prägnantesten Verschiebungen, die bei der Analyse des Materials sichtbar werden, zeigen sich durch einen besseren Zugang zu differenzierten Begrifflichkeiten, durch die grundsätzliche Akzeptanz von anderen Sprachen als Deutsch im Raum Schule und durch das größere Bewusstsein für die eigene Handlungsfähigkeit als Lehrperson. Übergreifend auf das Thema Mehrsprachigkeit in der Schule bezogen kann die Verschiebung als eine Bewegung von ‚nur Deutsch‘ hin zu ‚Deutsch Plus‘ beschrieben werden, wodurch sich aber auch eine ‚Nicht-Verschiebung‘ zeigt: die Sprache Deutsch wird nach wie vor als die dominierende Sprache verstanden, als einzige Sprache, in der unterrichtliche Lernprozesse stattfinden können. Diese gilt es entsprechen zu fördern, um die Schüler*innen dabei zu unterstützen, sich an die monolinguale Norm anzupassen.

8. Zusammenführung und Einordnung der Ergebnisse

Often, it seems that we oversimplify matters in our work: we are standing in our own way if we continue to use the traditional method of description that focuses on individual languages. The multilingual speaker does not follow us: he or she is way ahead of us. (Franceschini, 2016, S. 99)

Mehrsprachigkeit im Raum Schule bedeutet für die Lehrpersonen immer noch in erster Linie – so konnte mit den Ergebnissen aufgezeigt werden – der Umgang mit Schüler*innen, welche die Sprache Deutsch nicht auf einem bestimmten Niveau beherrschen, und die innerhalb dieser sprachlichen Defizitorientierung zu ‚DaZ-Schüler*innen‘ gemacht werden. Dadurch wird Mehrsprachigkeit im Raum Schule gleichgesetzt mit ‚Deutsch als Zweitsprache‘, die Relation von allen anderen Sprache(n) zum Deutschen bleibt dominant. Die Überzeugungen und Einstellungen von den an den Diskussionsrunden beteiligten Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit können somit als an einer „monolingualen Normalitätsvorstellung“ (Hägi-Mead et al., 2021, S. 26) orientiert beschrieben werden.

Innerhalb dieser grundlegenden Einstellungen konnten mehrere bedeutsame Verschiebungen sichtbar gemacht werden, die sich als eine Verschiebung von ‚nur Deutsch‘ hin zu ‚Deutsch Plus‘ zusammenfassen lassen. Darin zeigt sich, dass die Lehrpersonen der zweiten Gruppendiskussion bereits differenziertere Zugänge zu den Wissenssystemen rund um das Thema Mehrsprachigkeit haben, was es ihnen ermöglicht, die (nicht-deutschen) Sprache(n) der Schüler*innen als zusätzliche Ressource zumindest im schulischen Umfeld zu akzeptieren und teilweise auch zu integrieren – jedoch noch nicht in den Unterricht und für Lernprozesse selbst.

Der unterschiedliche Zugang kann vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass ein recht großer Altersunterschied zwischen den Lehrpersonen in den beiden Gruppendiskussionen lag und sich das in der Lehrer*innenbildung vermittelte Wissen und die Kompetenzen aber auch die Perspektive auf Mehrsprachigkeit in dieser Zeit gewandelt hat. Vor der monolingualen Normalitätsvorstellung von schulischer Bildung scheint der Wandel jedoch Halt gemacht zu haben – wie anhand der Daten aufgezeigt werden konnte.

Damit spiegelt sich in den Ergebnissen dieser Arbeit das Spannungsverhältnis wider, in dem sich laut Dettki & Schuler (2024) der Diskurs um Mehrsprachigkeit in der Schule aktuell befindet. Die Autorinnen verorten dieses Spannungsverhältnis innerhalb zweier sich gegenüberstehender Perspektiven auf Sprache und sprachliche Bildung, was auch bereits im Theoriekapitel dieser Arbeit dargelegt wurde. Auf der einen Seite steht die systemlinguistisch ausgerichtete „DaZ-Perspektive“, die sich hauptsächlich auf den kompensatorischen Aus- und Aufbau (bildungs)sprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache konzentriert. In dieser Perspektive spielen Spracherwerbshypothesen eine wichtige Rolle, welche Faktoren identifizieren für eine möglichst schnelle und effektive Zweitsprachaneignung (vgl. Dettki & Schuler, 2024, S. 146). Dadurch tritt ein nationalsprachlich reduzierter Blick auf Sprache(n) hervor und die Annahme, dass diese immer nacheinander und getrennt voneinander erworben und auch gesprochen werden (vgl. ebd., S. 147). Die „DaZ-Perspektive“ orientiert sich somit an einer einsprachigen Norm, an welche die Schüler*innen assimiliert werden sollen. Besonders die erste Gruppendiskussion kann klar in einer solchen „DaZ-Perspektive“ verortet werden, da in ihr ein an monolingualen Standards orientiertes Sprachverständnis hervortritt und Mehrsprachigkeit nahezu ausschließlich auf der Basis von förderbedürftigen Kompetenzen der Sprache Deutsch thematisiert wird.

Dieser Perspektive stellen Dettki & Schuler (2024) die eher ressourcenorientierte „Mehrsprachigkeitsperspektive“ gegenüber, die sich an der Soziolinguistik und damit an konkreten (mehrsprachigen) Sprachpraxen orientiert (vgl. ebd., S. 142). Ihr liegt ein Verständnis zugrunde, das Sprache als soziale Praxis begreift und weniger als abgeschlossenes System, wodurch die Vorstellung von Sprache(n) als voneinander abgegrenzten Nationalsprachen hinterfragt wird (vgl. ebd., S. 150). Konzeptualisierungen zu sprachlicher Bildung nehmen darum die „translinguale Sprachpraxis mehrsprachiger Sprecher*innen als Ausgangspunkt“ (ebd., S. 150) und beziehen das gesamte sprachliche Repertoire der Schüler*innen in Bildungsprozesse mit ein.

Die zweite Gruppendiskussion bewegt sich genau innerhalb dieses Spannungsverhältnisses zwischen den beiden Perspektiven. Die Teilnehmer*innen weisen bereits

wichtiges Wissen über mit der „DaZ-Perspektive“ verbundene Zuschreibungen und Diskriminierungsmechanismen auf und erachten den Einbezug der Erstsprachen der Schüler*innen in den Raum Schule als wichtig für ein wertschätzendes Miteinander. Dennoch sind Lernprozesse nur im Medium einer Sprache vorstellbar, woraus sich die Forderung nach mehr Kompetenzen für Lehrpersonen ergibt, um besser mit sprachlich als defizitär markierten „DaZ-Schüler*innen“ umgehen zu können. Die Vorstellung eines mehrsprachigen Sprachraums an der Schule, an dem alle sprachlichen Praktiken der Schüler*innen den Ausgangspunkt für sprachliche Bildungs- und Lernprozesse bilden, zeigt sich auch hier nicht. Letztlich bleibt also auch die zweite Gruppendiskussion in der „DaZ-Perspektive“ verhaftet.

Damit können die Bedenken der aufkommenden Forschung zur Evaluation der sogenannten „DaZ-Module“ für die Lehrer*innenbildung im deutschsprachigen Raum bestätigt werden. Diese Bedenken bündeln sich in der Frage, ob die Vermittlung von Kompetenzen speziell für den Umgang mit Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache nicht letztlich wieder eine als „anders“ markierte Gruppe hervorbringt und so das Risiko einer Defizitperspektive auf mehrsprachige Schüler*innen verstärkt (vgl. Busse, 2020, S. 289; Döll et al., 2021, S. 15; Hägi-Mead et al., 2021, S. 213)

Wie in der theoretischen Einordnung dieser Arbeit aufgezeigt wurde, basieren Konzepte zu sprachlicher Bildung in der Schule auf stark homogenisierenden schulpolitischen Entwicklungen, welche ein bis heute wirksames monolinguales Selbstverständnis der Schule hervorbrachten. Dieses Selbstverständnis orientiert sich an einem als „traditionell“ bezeichneten Verständnis von Sprache als normorientiertes, festgelegtes linguistisches System. Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Arbeit zeigt sich, dass sich die Einstellungen und Überzeugungen von den hier befragten Lehrpersonen nach wie vor innerhalb des monolingualen Selbstverständnisses von Schule bewegen. Es scheint ein grundlegender Perspektivenwechsel notwendig, damit Bildungsprozesse auf der Grundlage von Sprache als sozialer Praxis gedacht werden können und sprachliche Bildung ausgehend von den tatsächlichen (mehrsprachigen) Sprachpraktiken der Schüler*innen stattfinden kann. Tanja Tajmel

(2019) bringt in Bezug auf einen solchen Perspektivenwechsel den Vorschlag einer „Diskursumkehr“ ein:

Wenn Mehrsprachigkeit die Normalität sein soll und als Normalität erkannt werden soll, dann sollten wir weniger über Mehrsprachigkeit sprechen. Wenigersprachigkeit ist nicht nur ein anderer Begriff für dieselbe Sache, sondern stellt etwas anderes, eine andere Personengruppe, in den Fokus. Wenigersprachigkeit [...] zu benennen, zu problematisieren und damit zum Thema zu machen, wäre ein Versuch, den Diskurs umzukehren oder zumindest den aktuellen Diskurs nicht weiter zu befördern. (Tajmel, 2019, S. 30–31)

Abgesehen von der Umkehr des Diskurses stellt sich die Frage, wie ein solcher Perspektivenwechsel konkret gelingen kann. Dies betrifft die schulpolitische und curriculare Ebene, die Ebene der Lehramtsausbildung und besonders auch die Handlungsebene von Lehrpersonen, die mitunter die wichtigsten Akteur*innen im schulischen Alltag sind (vgl. Heinemann & Mecheril, 2018, S. 265). Erste Ansatzpunkte, wie ein Perspektivenwechsel auf dieser Ebene stattfinden kann, sehen Dettki & Schuler (2024) oder Hägi-Mead et. al. (2021) in der Entwicklung einer „mehrsprachigkeitsbezogenen Reflexionskompetenz“ (Hägi-Mead et al., 2021, S. 29). Diese könne es Lehrpersonen ermöglichen, mit Zuschreibungen verbundene Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) in der Migrationsgesellschaft kritisch zu reflektieren (vgl. ebd., S. 25-26) und sie dazu befähigen, „ein Bewusstsein bezogen auf die Vielschichtigkeit migrationsgesellschaftlicher sprachlicher Phänomene auszubilden“ (Dettki & Schuler, 2024, S. 154). Es gilt daher, sowohl angehende Lehrpersonen als auch Lehrpersonen, die bereits seit längerer Zeit in der Schule tätig sind, über ihre gesamte berufliche Laufbahn hinweg bei der Entwicklung einer solchen Reflexionskompetenz zu unterstützen. Die vorliegende Arbeit kann als Anstoß zu weiterer Forschung auf diesem Gebiet gesehen werden.

9. Conclusio

Das Ziel dieser Arbeit war es, Einstellungen und Überzeugungen von Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit im Raum Schule zu untersuchen. Dazu folgte zuerst eine Einordnung schulischer Sprachverhältnisse, in der aufgezeigt werden konnte, dass das bis heute wirksame monolinguale Selbstverständnis der Schule auf einer ‚traditionellen‘ Vorstellung von Sprache(n) als klar voneinander abgegrenzte Nationalsprache(n) basiert. Mit Blick auf aktuelle linguistische Forschung wurde dargelegt, dass ein solches Sprachverständnis nicht den tatsächlichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Sprecher*innen entspricht. Für das Gelingen von schulischen Lernprozessen unter Einbezug des gesamtsprachlichen Repertoires der Schüler*innen wurde daher die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels dargestellt. Die Datenerhebung erfolgte anschließend mittels einem qualitativen Forschungsdesign und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode, bei der die Offenheit gegenüber den aufkommenden Themen der teilnehmenden Lehrpersonen im Zentrum stand. Die Ergebnisse dieser Arbeit belegen, dass die Einstellungen der Lehrpersonen zu Mehrsprachigkeit nach wie vor stärker in einer defizitären ‚DaZ-Perspektive‘ verhaftet sind und einem traditionell monolingualen Verständnis von Sprache unterliegen. Gleichzeitig ist aber auch ein Wandel hin zu einem differenzierteren und ressourcenorientierten Zugang zu Mehrsprachigkeit zu beobachten. Die Integration der tatsächlichen sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Schüler*innen in schulische Bildungsprozesse ist notwendig, um Bildungsungleichheit aufgrund sprachlicher Voraussetzungen entgegenzuwirken und so die sprachliche Vielfalt der Gesellschaft anzuerkennen. Auch wenn die Daten aufgrund des qualitativen Zugangs nicht verallgemeinerbar sind, eröffnen sie wertvolle Perspektiven besonders für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.

Diese Arbeit ist nicht nur das Ergebnis einer akademischen Untersuchung, sondern soll auch einen Anstoß zur Veränderung der Perspektive auf das Verhältnis zwischen Sprache und Bildung darstellen, denn: Unsere Gesellschaft ist und war schon immer mehrsprachig, und es ist an der Zeit, dass auch unsere Schulen dieser Realität

gerecht werden. In diesem Sinne möchte ich abschließend die Worte Kübra Gümüşays heranziehen, um eine Einladung zum Umdenken auszusprechen:

Wenn nun aber jede Person aus ihrer Perspektive spricht und alle Geschichten voraussetzungsreiche sind, nicht von allen unmittelbar verstanden werden können – wie sollen Menschen einander überhaupt verstehen? Der Einwand wird vonseiten derjenigen kommen, die es nie gewohnt waren, andere *nicht* zu „verstehen“ – weil es ihre Perspektive war, aus der die Welt betrachtet wurde. Für alle anderen war die Welt schon immer komplex. Sie sprachen schon immer mehrere Sprachen, sie hörten schon immer Geschichten, in denen niemand vorkam, der ihnen ähnelte. Sie *können* es. In einer Welt leben, in der sich ihnen nicht alles erklärt. In der nicht alles auf ihren Blick genormt ist. Eine Welt, in der ihnen bewusst wird, dass ihre Perspektive auch nur eine von sehr vielen ist. (Gümüşay, 2021, S. 163)

Literaturverzeichnis

- Amann, K., & Hirschauer, S. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumann, B. (2017). Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung—Ein deutschlandweiter Überblick. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 9–26). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 492–502). München: Juventa.
- Brandt, H. (2021). *Sprachliche Heterogenität im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bredthauer, S., & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, 9, 104–121.
- Bringmann, M. (2025). Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. In D. Wittek, J. Korte, D. Matthes, & H. Pallesen (Hrsg.), *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen*

- zur Professionalisierung von Lehrpersonen (S. 228–249). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder: Niemand ist einsprachig. Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien*. Klagenfurt: Drava.
- Busse, V. (2020). Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 287–292). Wiesbaden: Springer VS.
- Canagarajah, S. (2007). After Disinvention: Possibilities for Communication, Community and Competence. In S. Makoni & A. Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (S. 233–239). Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, D. (2022). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 7–21). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Daase, A., Hinrichs, B., & Settinieri, J. (2014). Befragung. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier García, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 103–122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Darsow, A., Wagner, F. S., & Paetsch, J. (2017). Konzepte für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 187–202). Münster: Waxmann.

- Dettki, C., & Schuler, R. (2024). Zwischen Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache—Auf dem Weg zu einer reflexiven Professionalität im Fach DaZ. *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 8, 142–159.
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İ., & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 201–225). Stuttgart: utb.
- Dirim, İ., & Knappik, M. (2018). Deutsch in allen Fächern. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 227–245). Stuttgart: utb.
- Döll, M., Guldenschuh, S., & Sonnberger, S. (2021). Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen – Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37, 7–24.
- Döll, M., Hägi-Mead, S., & Settinieri, J. (2017). „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? - Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In M. Becker-Mrotzek, P. Rosenberg, C. Schroeder, & A. Witte (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung* (S. 203–215). Münster: Waxmann.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Hrsg.), *Individual*

- Differences and Cultural and Contextual Factors* (S. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Fives, H., & Gill, M. G. (Hrsg.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Franceschini, R. (2016). Multilingualism research. In V. Cook & L. Wei (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (S. 97–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–91). Wiesbaden: Springer.
- Gantefort, C. (2020). Nutzung von Mehrsprachigkeit in jedem Unterricht: Das Beispiel „Translanguaging“. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 201–206). Wiesbaden: Springer.
- García, O. (2007). Intervening Discourses, Representations and Conceptualizations of Language. In S. Makoni & A. Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (S. xi–xv). Clevedon: Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R., & Rosa, J. (2021). Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. *Critical Inquiry in Language Studies*, 18, 203–228.
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon.

- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gogolin, I. (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: G. Narr.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2019). Das Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). *DDS – Die Deutsche Schule*, 111, 340–343.
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 69–88). Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit—The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist*, 66, 137–153.
- Gümüşay, K. (2021). *Sprache und Sein*. München: btb.

- Habermas, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft* (S. 36–51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hägi-Mead, S., Peschel, C., Atanasoska, T., Ayten, A. C., & Knappik, M. (2021). Einstellungen zu Mehrsprachigkeit(en) bei angehenden Lehrkräften: Reflexionsprozesse im Schreiben sichtbar machen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 37, 25–44.
- Heinemann, A. M. B., & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 247–270). Stuttgart: utb.
- Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule. Eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann.
- Khakpour, N. (2016). Die Differenzkategorie Sprache. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer.
- Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: utb.
- Krüger-Potratz, M. (2016). Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 13–41). Wiesbaden: Springer.

- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion: Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lange, I. (2020). Bildungssprache. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 53–58). Wiesbaden: Springer.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 114–123). Narr.
- Maak, D., Ricart Brede, J., & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache—Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2014* (S. 263–282). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). Chapter 1. Disinventing and Reconstituting Languages. In S. Makoni & A. Pennycook (Hrsg.), *Disinventing and Reconstituting Languages* (S. 1–41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mecheril, P. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 151–178). Bielefeld: Transcript.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht?: Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Pokitsch, D. (i.E.). Schule als Normalisierungsinstanz. Ein normalisierungstheoretischer Blick auf sprachliche Bildung (in) der Migrationsgesellschaft. In A. Daase & A. Mattfeldt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Widerspruch. (Un-)Doing linguistic and cultural differences. Sprachliche Praktiken in der Migrationsgesellschaft*. Münster u.a.: Waxmann.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment: Ein Studienbericht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (5. Aufl.). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Reich, H. H., & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-*

- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–32). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S. 162–180). Tübingen: Narr.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweisprache. Eine Einführung* (S. 33–46). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schroedler, T., Rosner-Blumenthal, H., & Böning, C. (2023). A mixed-methods approach to analysing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20, 11–30.
- Schuler, R., Guadatiello, A., Scharfenberg, J., Weiß, S., & Kiel, E. (2022). Der Weg vom monolingualen Habitus zur diversitätssensiblen Schule – zentrale Ressourcen zur Ermöglichung von Teilhabe aus Sicht der Lehrpersonen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38, 126–141.
- Sitter, M. (2016). *PISAs fremde Kinder*. Wiesbaden: Springer.
- Springsits, B. (2015). »Nein, das kann nur die Muttersprache sein.«. In N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis* (S. 89–108). Bielefeld: Transcript.
- Stadt Wien. (2023). *Integrations- und Diversitätsmonitor*. Wien: Integration und Diversität.

- Strübing, J. (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft. Grundzüge einer reflexiven Physikdidaktik und kritisch-sprachbewussten Praxis*. Wiesbaden: Springer.
- Tajmel, T. (2019). Wenigersprachigkeit – ein Beitrag zur Diskursumkehr. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35, 23–32.
- Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München u.a.: Piper.
- Wei, L., & García, O. (2022). Not a First Language but One Repertoire: Translanguaging as a Decolonizing Project. *RELC Journal*, 53, 313–324.
- Wischmeier, I. (2012). „Teachers’ Beliefs“: Überzeugungen von (Grundschul-) Lehrkräften über Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund – Theoretische Konzeption und empirische Überprüfung. In W. Wiater & D. Manschke (Hrsg.), *Verstehen und Kultur* (S. 167–189). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Woerfel, T., Küppers, A., & Schroeder, C. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 207–212). Wiesbaden: Springer.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022)	S. 47
Abbildung 2: Kategorien Gruppendiskussion 1	S. 52
Abbildung 3: Kategorien Gruppendiskussion 2	S. 52
 Tabelle 1: Informationen zu den Teilnehmer*innen der GD 1	 S. 53
Tabelle 2: Informationen zu den Teilnehmer*innen der GD 2	S. 78

Anhang

Anhang A: Ausschreibungstext

Teilnehmer*innen für Gruppendiskussion gesucht!

Thema: Mehrsprachigkeit in der Schule

Ich bin Studentin im Master „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Wien und beschäftige mich im Rahmen meiner **Masterarbeit** mit dem **Thema Mehrsprachigkeit in der Schule**. Dafür suche ich Lehrpersonen,

- die seit mindestens 3 Jahren im Schuldienst tätig sind
- und dazu bereit sind, sich im Rahmen einer Gruppendiskussion zum Thema Mehrsprachigkeit mit anderen Lehrkräften auszutauschen.

Mich interessiert vor allem, welche Einstellungen Lehrpersonen zum Thema Mehrsprachigkeit haben, wie sie Mehrsprachigkeit und den Umgang damit im Schulalltag erleben und wie ihre Perspektive auf den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs um Mehrsprachigkeit ist.

Details zur Gruppendiskussion:

- Gruppendiskussion mit 3-5 Lehrkräften
- Dauer: ca. 90 Minuten
- Zeitraum: Ab Ende Januar 2024
- Ort: Wien, in Präsenz
- Die erhobenen Daten werden im Rahmen meiner Masterarbeit anonymisiert ausgewertet, analysiert und interpretiert und auf Wunsch den Teilnehmer*innen im Anschluss zur Verfügung gestellt.

Ich würde mich sehr über das Interesse an der Teilnahme freuen!

Kontakt:

Hannah Körner



Betreuerin der Masterarbeit:

Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch



Anhang B: Einverständnis- und Datenschutzerklärung

Informationsblatt für Teilnehmer*innen

Gruppendiskussion zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Schule“

Projekt: Masterarbeit im Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Thema: Mehrsprachigkeit in der Schule
Institution: Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z
Forscherin: Hannah Körner ([REDACTED])
Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch ([REDACTED])

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

das folgende Informationsblatt dient zur Aufklärung über das Ziel und den Ablauf der empirischen Studie sowie über die Verarbeitung der erhobenen Daten. Nach sorgfältiger Lektüre des Informationsblattes und der Klärung aufgekommener Fragen bitte ich Sie, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterschreiben, wenn Sie mit der Teilnahme einverstanden sind.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können Ihre Bereitschaft zur Teilnahme bis zum Erscheinen der Masterarbeit jederzeit, ohne Angabe von Gründen, zurückziehen. Ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Ziel der Studie:

Im Rahmen meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit dem Thema Mehrsprachigkeit in der Schule. Im Zentrum stehen dabei die Wahrnehmungen und die Perspektiven von Lehrpersonen auf den aktuellen Diskurs um Mehrsprachigkeit, da diese Perspektiven in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema noch eher unterrepräsentiert sind. Die Daten werden mittels Gruppendiskussionen erhoben.

Bei einer Gruppendiskussion diskutieren mehrere Teilnehmer*innen anhand von verschiedenen Gesprächsimpulsen zu einem Thema. Die Forscherin nimmt in der Diskussion eher die Rolle einer Moderatorin ein. Eine Gruppendiskussion ist darum auch keine Befragung im klassischen Sinne, sondern hat zum Ziel, ein selbstständiges Gespräch unter den Teilnehmer*innen entstehen zu lassen.

Ablauf der Studie:

Die Diskussionsrunde wird in den Räumlichkeiten der Universität Wien durchgeführt. Die ungefähre Dauer wird auf 90 Minuten angelegt, wobei der zeitliche Rahmen nach hinten offen ist, je nachdem wie die Diskussionsrunde verläuft. Vor Beginn werden alle Teilnehmer*innen gebeten, einen Kurzfragebogen zur Erhebung personenbezogener Daten auszufüllen. Die Moderatorin wird den Ablauf der Diskussion anhand von vier thematischen Abschnitten leiten. Die Gruppengröße der Diskussionsrunde beträgt zwischen drei und fünf Personen. Die Diskussionen werden mittels Audio- und Videoaufzeichnung aufgenommen, wobei die Videoaufzeichnung lediglich zur Unterstützung der Transkription dient und nach Fertigstellung dieser sofort gelöscht wird.

Umgang mit den Daten:

Alle erhobenen Daten unterliegen den gesetzlichen Bestimmungen zum Datenschutz (§2f Abs 5 FOG) und werden pseudonymisiert¹². Das bedeutet, dass die Personen anhand von (selbstgewählten) Kürzeln in der Präsentation der Daten aufscheinen und sie von forschungsfremden Personen nicht identifiziert werden können. Alle Aussagen zu Daten, Orten oder Zeiträumen, die eine eventuelle Identifikation möglich machen, werden ebenfalls pseudonymisiert. Die Daten werden nur im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet, weswegen nur ich persönlich Zugang zum vollständigen Material habe. Die pseudonymisierten Transkripte können von meiner Betreuerin bzw. von den Begutachter*innen der wissenschaftlichen Arbeit für Zwecke der Leistungsbeurteilung eingesehen werden.

Nach der Transkription und Pseudonymisierung der Aufzeichnungen werden die Daten qualitativ ausgewertet und Ausschnitte der Transkripte in der Masterarbeit präsentiert.

Bei weiteren Fragen zum Projekt können Sie mich jederzeit gerne kontaktieren. Nach Wunsch können Sie über die Ergebnisse der Untersuchung nach Fertigstellung der Masterarbeit informiert werden.

Ich bedanke mich sehr herzlich für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme!

Hannah Körner

¹² Im Unterschied zu **anonymisierten** Daten, welche auch vom Forschungsteam nicht mehr den Personen zugeordnet werden können, ist es bei **pseudonymisierten** Daten möglich, Personen und Daten zuzuordnen, allerdings nur von der Forscherin selbst. Im Rahmen von qualitativen Studien ist eine vollständige Anonymisierung der Daten nicht möglich.

Einverständniserklärung
zur Erhebung personenbezogener Daten in einer Gruppendiskussion

Ich, _____, bestätige hiermit, dass ich mit der Teilnahme an der Gruppendiskussion (inklusive Kurzfragebogen) zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Schule“ sowie mit der Aufzeichnung, Transkription und der anschließenden Verwendung der pseudonymisierten Daten im Rahmen der Masterarbeit von Hannah Körner einverstanden bin.

Ich bin ausführlich und verständlich über die Zielsetzung und den Ablauf der Studie sowie über den Umgang mit den Daten und deren Weiterverarbeitung aufgeklärt worden (Informationsblatt) und aufgekommene Fragen wurden ausreichend beantwortet.

Mir ist bekannt, dass meine Teilnahme freiwillig erfolgt und ich mein Einverständnis zur Teilnahme jederzeit bis zur Publikation der Masterarbeit ohne Angabe von Gründen zurückziehen kann.

Eine Kopie des Informationsblattes für Teilnehmer*innen und der Einverständniserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

Ort, Datum

Unterschrift des Teilnehmers/der Teilnehmerin

Ort, Datum

Unterschrift der Studienleitung (Hannah Körner)

Anhang C: Kurzfragebogen

Kurzfragebogen zur Gruppendiskussion:

Name: _____ Pronomen: _____ Geburtsdatum: _____

Selbstgewählter Name als Pseudonym: _____

(wenn nicht angegeben, wird von der Forscherin ein Pseudonym erstellt)

- Im Alltag verwende ich folgende Sprache(n):

- Arbeitserfahrung gesamt in der Schule (Angabe in Jahren):

- In welcher Schulform wird aktuell unterrichtet? Bitte ankreuzen.

☐ Volksschule ☐ NMS ☐ PTS ☐ Berufsbildende Schule/Berufsschule ☐ AHS ☐ Sonstiges:

- Falls zutreffend: in welcher Schulform wurde früher unterrichtet? Bitte ankreuzen.

☐ Volksschule ☐ NMS ☐ PTS ☐ Berufsbildende Schule/Berufsschule ☐ AHS ☐ Sonstiges:

- Welche Unterrichtsfächer wurden und/oder werden aktuell unterrichtet?

Anhang D: Topic Guide/Diskussionsleitfaden

10´	Organisatorisches • Eintreffen • Einverständniserklärung/Datenschutzerklärung/Kurzfragebogen einsammeln (vorab geschickt/ausgefüllt, jetzt nur noch einsammeln und Fragen klären) • Vorstellung meiner Person und Erklärung meiner Rolle als Moderation (Wunsch nach eigenständiger Diskussion unter den Teilnehmenden) • Vorstellung des Forschungsinteresses: • Rahmenbedingungen besprechen ○ Zeitlicher Rahmen, ca. 90 Minuten ○ Ansprache (du/Sie), Kärtchen mit wahlweise Vorname, Nachname, Pronomen (wie sie angesprochen werden wollen von den anderen) • Zeit für Rückfragen
5´	Einstieg • Icebreaker-Frage (um alle Diskussionsteilnehmer*innen zum Sprechen zu bewegen): ○ Wenn ihr euch wünschen könntet, eine weitere Sprache fließend zu sprechen, welche wäre das und warum?
15´	Verständnis von Mehrsprachigkeit: • Welche Assoziationen habt ihr zum Thema Mehrsprachigkeit? • In welcher Form habt ihr mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag zu tun? <i>Überleitung: Raum Schule</i>
20´	Schule und Sprache: <i>Welche Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in der Schule?</i> • Verschiedene Zitate, Aussagen, Impulse bereitstellen, auswählen lassen, offene Diskussion zu den Themen, die aufkommen!

10´	Verantwortung: <i>Aufgabe/Rolle der Schule, als Institution, Verantwortlichkeitsbereiche der Akter*innen</i> • Wo seht ihr die Verantwortung für diese Themen/für die sprachliche Situation? Was ist die Aufgabe der Schule, der Schulleitung, der Lehrpersonen, der Politik? • Was kann/sollte die Schule eurer Meinung nach leisten? • Wenn ihr euch in Bezug auf die aktuelle sprachliche Situation an eurer Schule eine Sache wünschen könntet, welche wäre das? An wen wäre sie gerichtet? <i>Überleitung: Gesellschaft, Politik...</i>
15´	Gesellschaftlicher Diskurs: <i>Welche Perspektive auf den Diskurs wird sichtbar?</i> • Wie schätzt ihr den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs zum Thema Mehrsprachigkeit ein? Sind eurer Meinung nach Tendenzen auszumachen, wie Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft aktuell verhandelt wird? Wie wird über Mehrsprachigkeit gesprochen? • Inwiefern hat dieser (mediale, politische, ...) Diskurs Einfluss auf euren Arbeitsalltag? (Bei Schüler*innen, bei Eltern, politische Debatte an der Schule, auf der Metaebene?)
5´	Schlussfrage(n): • Wie sieht die (mehr)sprachliche Situation in der Schule in 30 Jahren eurer Einschätzung nach aus? Wie stellt ihr euch die Situation vor?
5´	Abschluss: • Gibt es noch etwas, das ihr ansprechen wollt? • Wie habt ihr den Austausch heute empfunden?

Abstract

Mehrsprachige Lebensrealitäten sind im amtlich deutschsprachigen Raum integraler Bestandteil des schulischen Alltags, doch schulpolitische Entwicklungen reagieren nach wie vor mit sprachlicher Homogenisierung und verstärkter Deutschförderung, anstatt Mehrsprachigkeit als Ressource für Lernprozesse zu begreifen. Die Forschung der letzten Jahre zeigt, dass die mehrsprachigen Sprachpraxen der Schüler*innen in die Konzeption von Unterricht miteinbezogen werden müssen, um allen Schüler*innen sprachliche Teilhabe und Bildungserfolg zu ermöglichen. Lehrkräften kommt dabei eine zentrale Rolle zu, da sie den schulischen Alltag unmittelbar erleben und aktiv mitgestalten.

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte die Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Die Datenerhebung erfolgte mittels qualitativer Gruppendiskussionen, bei denen die Offenheit gegenüber den Erfahrungen und Perspektiven der Lehrkräfte im Fokus stand. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Einstellungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit in der Schule oft noch dominant in einer defizitären ‚DaZ-Perspektive‘ verankert und von einem monolingualen Sprachverständnis geprägt sind. Im Vergleich zweier Gruppendiskussionen wurde jedoch auch ein Wandel hin zu einem differenzierteren und ressourcenorientierteren Umgang mit Mehrsprachigkeit erkennbar. Die Arbeit zeigt auf, dass Lehrkräfte dazu befähigt werden müssen, ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit sprachlicher Phänomene in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln, um die mehrsprachigen Kompetenzen ihrer Schüler*innen aktiv in Lernprozesse im Unterricht zu integrieren. Damit bieten die gewonnenen Erkenntnisse wertvolle Perspektiven für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit.