



Zeitschrift für Interkulturellen
Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

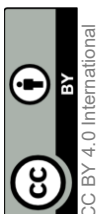
Jahrgang 28, Nummer 2 (Oktober 2023), ISSN 1205-6545

Aufsatz außerhalb des Themenschwerpunkts

Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und im eigenen Unterricht

Ina-Maria Maahs

Abstract: An Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden in der aktuellen Bildungsdebatte oft Erwartungen gestellt, die sie unabhängig von der Qualifikation nur aufgrund bestimmter (zugeschriebener) (sprach-)biografischer Erfahrungen erfüllen sollen. Dazu gehört die Idee, dass mehrsprachig sozialisierte Lehrkräfte automatisch einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht gestalten. Dieser Beitrag hinterfragt solche Prämissen kritisch und präsentiert die Ergebnisse einer qualitativen Befragung migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender zu ihren Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem sowie ihrer Haltung zu Mehrsprachigkeitsorientierung im eigenen Unterricht. Dabei werden (neo-)linguizistische Diskriminierungsprozesse offengelegt, die die angehenden Lehrkräfte im eigenen Unterricht vermeiden wollen. Gleichzeitig zeigen sich die Studierenden skeptisch gegenüber einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Gestaltung des eigenen Unterrichts.



Maahs, Ina-Maria (2023):
Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender auf Ansätze der Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrer eigenen Schulzeit, im Studium und im eigenen Unterricht.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 2, 245–266.

<https://doi.org/10.48694/zif.3544>

Perspectives of migrant multilingual student teachers on approaches to multilingualism orientation in their own school years, in their university studies and in their own teaching

In the current education debate, teachers with a migration background are often expected to fulfil specific functions only on basis of certain (ascribed) (language) biographical experiences, regardless of their qualifications. This includes the idea that teachers with a multilingual background automatically create multilingual oriented lessons. This article critically questions such premises and presents the results of a qualitative survey of migrant multilingual student teachers on their experiences with multilingualism in the German education system and their attitudes towards multilingual orientation in their own teaching. In the process, (neo-)linguistic discrimination processes are revealed, which the prospective teachers want to avoid in their own teaching. At the same time, the students show scepticism towards a multilingual didactic design of their own lessons.

Schlagwörter: Lehrkräftebildung, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeitsorientierung, Sprachprestige, (Neo-)Linguizismus; teacher education, teachers with a migration background, multilingual orientation, language prestige, (neo-)linguicism

1 Einführung

Um die sprachlich-kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer besser zu berücksichtigen, wird immer wieder gefordert, dass mehr Lehrkräfte mit sogenanntem *Migrationshintergrund*¹ eingestellt werden sollen (vgl. Ova/Stein/Zimmer 2020: 112–113; Rotter 2012: 205–207). Während diese Idee im Sinne einer besseren Repräsentanz der sprachlichen Vielfalt der Gesellschaft im Lehrer:innenzimmer grundsätzlich begrüßenswert ist, kann sie kaum als zentrale Lösung für ein strukturelles Problem des Bildungssystems dienen. Zudem kann an dem Ansatz problematisiert werden, dass durch externe Zuweisungen von Rollenbildern Oothering-Prozesse entlang der Differenzlinie Migration und Mehrsprachigkeit zum Tragen kommen. Ebenso ist fraglich, inwiefern die an deutschen Schulen und Universitäten sozialisierten Lehrkräfte für Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht eintreten, nur weil sie selbst mehrsprachig sind.

In diesem Beitrag wird daher die Perspektive von migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsenen Lehramtsstudierenden auf didaktische Mehrsprachigkeitsorientierung feinkörnig erfasst, um dahinterstehende Erfahrungen und Überzeugungen aufzudecken. Leitende Intention dabei ist, nicht pauschal über diese Zielgruppe und ihre möglichen Potenziale für das Bildungssystem zu diskutieren, sondern sie selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre eigenen Gedankengänge und Perspektiven zu analysieren. Die übergeordnete Forschungsfrage lautet: Wie mehrsprachigkeitsorientiert stellen angehende migrationsbedingt mehrsprachige Lehrkräfte ihr eigenes Denken und Handeln dar? Um darauf Antworten zu finden, wurden Lehramtsstudierende der Universität zu Köln in leitfadengestützten Interviews befragt, die mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Im Folgenden wird für eine theoretische Fundierung der Ergebnisse zunächst das didaktische Prinzip der Mehrsprachigkeitsorientierung vorgestellt (Kap. 2) und dann basierend auf dem aktuellen Forschungsstand kritisch die Idee der migrationsbedingt mehrsprachigen Lehrkräfte als Innovator:innen des Schulsystems diskutiert (Kap. 3). Anschließend wird das Forschungsdesign und die Methodik der vorliegenden Studie genauer erläutert (Kap. 4), um schließlich die Ergebnisse vorzustellen (Kap. 5) und in einer kritischen Diskussion in den aktuellen Diskurs einzuordnen (Kap. 6). Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit.

¹ Der Autorin ist die Problematik des Begriffs bewusst, gleichzeitig scheint eine Analyse und Argumentation unter völliger Vermeidung der Terminologie auch nicht sinnvoll, da sich zum einen auf Beiträge bezogen wird, die diesen verwenden, und zum anderen alternative Begriffe ebenfalls Beschränkungen und Konnotationen unterliegen. Als Markierung einer Distanzierung wird der Begriff daher im gesamten Artikel kursiviert.

2 Theoretische Hintergründe: Mehrsprachigkeitsorientierung und Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* im deutschen Bildungssystem

2.1 Mehrsprachigkeitsorientierung als didaktisches Prinzip

Die Intention der meisten monolingualen Sprachförderangebote ist der schnelle Aufbau von Kompetenzen in der deutschen Sprache, der eine barrierefreie Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen soll. Dahinter steht in der Regel ein relativ einseitiges Integrationsverständnis. Mehrsprachigkeitsorientierte Ansätze wie der des *pedagogical translanguaging* (vgl. Cenoz/Gorter 2022) eröffnen diesbezüglich eine neue Perspektive, die die Ermöglichung einer Kommunikation unter Einbezug aller zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel fordert. Auch hier werden zwar standardsprachliche Kompetenzen in der Umgebungssprache als Zielperspektive formuliert, um den mehrsprachigen Lernenden gute Teilhabechancen an Bildung und Gesellschaft zu eröffnen (vgl. Gantefort/Maahs 2020: 3). Es wird jedoch auch berücksichtigt, dass sprachliche Bildung v.a. dann zur Stärkung des persönlichen Selbstkonzepts von Mehrsprachigen beitragen kann, wenn alle Facetten des gesamtsprachlichen Repertoires im Unterricht wertschätzende Beachtung finden. Damit verbunden ist ein machtkritischer Diskurs, der sprachliche Hierarchien infrage stellt. So soll dadurch, dass allen Sprachen ein legitimer Raum in Schule und Unterricht zugebilligt wird, langfristig ein Sprachprestigedenken abgebaut und zur „sprachlichen Ermächtigung“ (Niedrig 2015: 85) unterprivilegierter und somit häufig migrantischer Sprecher:innengruppen beigetragen werden.

Forschungen zu Mehrsprachigkeit belegen zudem allgemeine kognitive Bereicherungen durch Mehrsprachigkeit, wie z.B. eine Kapazitätserweiterung des Arbeitsgedächtnisses (vgl. Kersten 2020: 92), sowie Vorteile beim Sprachenlernen selbst (vgl. Riehl 2006: 19). Entsprechend wird der Einbezug von Mehrsprachigkeit zunehmend als zentrales Element in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Goethe-Institut 2013) wie auch des sprachsensiblen Fachunterrichts verstanden und z.B. in Form von Sprachvergleichen als eine Möglichkeit des Scaffoldings eingesetzt (vgl. Bredthauer 2019). Dennoch ist davon auszugehen, dass die Umsetzung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze in der Praxis immer noch eher selten geschieht. Lehrkräften scheinen konkrete Ansätze zu fehlen, sie fühlen sich für die Aufgabe nicht ausgebildet oder von der Vielfalt der Sprachen überfordert (vgl. Bredthauer/Engfer 2018). Zudem bieten auch Lehrwerke nach wie vor wenig Mehrsprachigkeitsbezug (vgl. Marx 2014; Maahs/Triulzi 2020).

Zu erwarten ist außerdem, dass entsprechend eines Sprachprestigedenkens (vgl. Wamhoff/Maahs/von Dewitz 2022: 347–352) Mehrsprachigkeit in einigen Fällen von Lehrkräften unterschiedlich bewertet wird, je nachdem um welche Sprachkompetenzen es sich dabei

handelt. So werden Fähigkeiten in den klassischen Schulfremdsprachen häufig positiv bewertet, während die in typischen Migrationssprachen eher negativ bzw. hinderlich für den Spracherwerbsprozess im Deutschen eingeschätzt werden (vgl. Tajmel/Hägi-Mead 2017: 12), was demnach zu einem hierarchischen Verhältnis von Sprachen führt (vgl. Busch 2013: 107–112). Solche Denkstrukturen können zu (didaktischen) Handlungen führen, die einem (Neo-)Linguizismus zuzuordnen sind, also einer „speziellen Form des Rassismus [...], die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache [...] verwenden“ (Dirim 2010: 91), auszumachen ist. Dabei scheint zunehmend eine eher subtil wirksame Form des Neo-Linguizismus zu dominieren, der sich weniger in offenen Diskriminierungen, sondern eher in implizit ausgedrückten Assimilationserwartungen an die deutschsprachige Norm zeigt (vgl. Wamhoff et al. 2022: 351–352).

2.2 Migrationsbedingt mehrsprachige Lehrkräfte als Innovator:innen des Schulsystems?

Zum Anteil migrationsbedingt mehrsprachiger Lehrkräfte im deutschen Schulsystem gibt es bislang keine systematischen Erhebungen. Der Anteil des Bildungspersonals mit *Migrationshintergrund*² an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland beträgt laut Bildungsbericht 2022 jedoch 10,2 %, über eine ausländische Staatsbürgerschaft verfügten 2,8 % der Lehrkräfte (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 264; Tab.H1-19web). Das ist im Verhältnis deutlich weniger als der Anteil von Schüler:innen mit *Migrationshintergrund* an deutschen Schulen, der 2021 38,9 % ausmachte, sowie der Anteil ausländischer Schüler:innen, der 12,6 % betrug (vgl. Destatis 2022: 49).³

Es ist anzunehmen, dass dieser Lehrkräfteanteil u.a. aufgrund bildungspolitischer Bemühungen, Personen mit *Migrationshintergrund* für das Lehramt zu gewinnen, sowie Projekten zur zügigen Integration von geflüchteten Lehrkräften in das deutsche Schulsystem (vgl. Ova et al. 2020: 112–113; Rotter 2012: 205–207) in den nächsten Jahren weiter steigen wird. Allerdings ist ebenso zu konstatieren, dass a) Personen mit *Migrationshintergrund* in Deutschland deutlich seltener die Hochschulreife erlangen als Personen ohne *Migrationshintergrund* (vgl. Destatis 2022: 49) und daher gar kein Studium aufnehmen können, b) die Personen mit *Migrationshintergrund*, die ein Hochschulstudium beginnen, dieses häufiger abbrechen (vgl. Ebert/Heublein 2017) sowie sich c) unterproportional häufig für das Lehramt entscheiden (vgl. BAMF 2010: 91), und d) Initiativen, die ausländische Lehrkräfte ins

² Die Definition von Migrationshintergrund folgt in der Studie dem Staatsangehörigkeitskonzept (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, S. VIII).

³ Die Bedeutung statistischer Erfassungen von Faktoren wie Migrationshintergrund und Sprachigkeit, um einen Überblick über Bedarfe, Verteilungsprozessen etc. zu erhalten, sind offenkundig. Gleichzeitig sind statistische Repräsentationen entsprechender Konzepte auch kritisch zu hinterfragen (vgl. Busch 2015). Insbesondere gilt zu beobachten, welche bildungspolitischen Schlüsse aus diesen Daten gezogen werden.

Schulsystem integrieren möchten, mit vielen strukturell-bürokratischen Hürden (z.B. Anerkennung von Abschlüssen) zu kämpfen haben (vgl. George 2021: 52–61).

Im Kontext der Debatte zu Sprachprestige und Sprachhierarchien (vgl. Wamhoff et al. 2022: 347–352) könnte die bessere Abbildung der sprachlich-kulturellen Vielfalt der Gesellschaft im Schulsystem auf Ebene der Lehrkräfte zu einem Empowerment sonst unterprivilegierter Sprecher:innen beitragen. Schließlich würden sie mehr Schlüsselpositionen im Bildungsprozess besetzen und könnten Vorbildfunktionen ausüben. Allerdings setzt das implizit etwas voraus, das so nicht vorausgesetzt werden kann: Dass die Lehrkräfte sich selbst mit dieser Rolle identifizieren, sich gerne als Zugehörige der Sprecher:innengruppe zu erkennen geben und Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht einbringen möchten. Bildungspolitische Argumentationslinien, die Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* in diesem Kontext als „Hoffnungsträger:innen“, „Brückenbauer:innen“ oder „change agents“ (Ova et al. 2020: 112) feiern, berücksichtigen dies nicht und scheinen diesen Personen zudem allein aufgrund ihrer (zugeschriebenen) Biografie interkulturelle und sprachdidaktische Kompetenzen zuzuschreiben (vgl. Bräu/Georgi/Karakaşoğlu/Rotter 2013a: 7; Rotter 2012: 205–207). So heißt es z.B. in einem Handlungskonzept des Schulministerium NRW:

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte können durch ihre ‘Gatekeeper-Rolle‘ systematisch zum Abbau institutioneller Diskriminierung beitragen und symbolisch eine Kultur des Willkommen-Seins und der Anerkennung repräsentieren. Fachdidaktisch und fachmethodisch können sie neue interkulturelle Perspektiven in Fachunterricht und Schulkultur einführen. (MSW NRW 2010: 4)

An diese Lehrkräfte werden demnach Erwartungen gestellt, die an andere Lehrkräfte nicht gestellt werden. Sie werden zu Repräsentant:innen für etwas gemacht, ohne sich selbst dafür zu entscheiden. Es werden didaktische Kompetenzen erwartet, für die sie ggf. gar nicht ausgebildet wurden.

Diese Annahmen sind in mehrfacher Hinsicht kritisch zu hinterfragen. Zum einen haben migrationsbedingt mehrsprachige Lehrkräfte, die in Deutschland zur Schule gegangen sind und an einer deutschen Hochschule studiert haben, ein ähnliches Bildungsangebot und die gleiche monolinguale Bildungssozialisation erlebt wie Lehrkräfte, die nicht migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind. Es ist also nicht zu erwarten, dass sie per se ein anderes Wertesystem vertreten (vgl. Ova et al. 2020: 120) oder völlig andere didaktische Kompetenzen erwerben konnten. Es ist außerdem davon auszugehen, dass sie selbst in einem gegenüber Mehrsprachigkeit wenig aufgeschlossenen Schulsystem (vgl. Gogolin 2008) verstärkt auf Assimilationsstrategien (vgl. Wamhoff et al. 2022: 360) zurückgriffen, um bildungserfolgreich zu sein. Das bedeutet, dass sie mit einem verstärkten didaktischen Einbezug von Mehrsprachigkeit ihrer eigenen Erfolgsstrategie entgegen handeln müssten, was in jedem Fall erhebliche Reflexionsprozesse voraussetzt. Dazu passend verweisen

aktuelle Studien darauf, dass Mehrsprachigkeit auch von mehrsprachigen Lehrkräften eher in Randgesprächen des Unterrichts genutzt wird und sie sich tendenziell skeptisch gegenüber einem mehrsprachigen Agieren im Fachunterricht zeigen (vgl. Budke/Maier 2019: 36–37; Georgi/Ackermann/Karakaş 2011: 205–206).

Zum anderen liegt hier eine problematische Denkstruktur zugrunde, die das Potenzial hat, bestehende Stereotypisierungen zu vertiefen. So ist die Grundannahme der Argumentation, dass migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen migrationsbedingt mehrsprachige Lehrkräfte benötigen, die als Repräsentant:innen ihrer interkulturellen Lebensform fungieren. Dies verlagert die Herausforderung eines interkulturellen Zusammenlebens allein in die migrantischen Communitys und kennzeichnet diese zugleich als Abweichung von der monolingualen nicht-migrantischen Norm. Sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte werden somit zu „Migrationsanderen“ (Mecheril 2016: 15) stilisiert und die vermutlich progressiv intendierten bildungspolitischen Forderungen müssen demnach als versteckte *Othering*-Prozesse (vgl. Rotter/Schlickum 2013: 59) entlarvt werden. Es wäre daher nachvollziehbar, wenn die Betroffenen die ihnen zugewiesene Rolle nicht annehmen, sondern ohne Verbesonderung (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005: 601) als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert werden möchten. Als Teil dieser ist ein:e Fachlehrer:in schließlich nur für ihren bzw. seinen eigenen Fachunterricht zuständig und wird für ihre bzw. seine Fachexpertise geschätzt, statt Aufgaben der interkulturellen Bildung übernehmen zu müssen und primär „auf eine Experten- und Botschafterrolle für Integration und Verständigung reduziert“ (Bandorski/Karakaşoğlu 2013: 134) zu werden. Gleichzeitig ist es ebenfalls möglich, dass bestimmte Personen diese repräsentative Vorbildungsfunktion sehr gerne annehmen (vgl. Rotter 2012: 213). Problematisiert werden soll hier nur eine generalisierende Rollen- und Aufgabenzuweisung von außen, die auf biografischen Gruppenmerkmalen fußt.

Zwar ist grundsätzlich gut belegt, dass die Einstellungen von Lehrkräften ihr didaktisches Handeln beeinflussen (vgl. Reusser/Pauli 2014: 642). Aktuelle Forschungen zu Einstellungen und Perspektiven von (angehenden) Lehrkräften mit *Migrationshintergrund* liegen jedoch noch nicht in großer Zahl vor und sind überwiegend qualitativ ausgerichtet (vgl. Ova et al. 2020: 114). Sie thematisieren vorrangig ihr eigenes Selbstverständnis als (Fach-)Lehrkraft (vgl. Georgi et al. 2011; Schlickum 2013; Stein/Ceylan/Zimmer 2017), persönliche Wert- und Erziehungsvorstellungen (vgl. Ova et al. 2020; Karakaşoğlu-Aydın 2000) sowie den Umgang mit an sie gestellten Erwartungen (vgl. Rotter 2012) und wahrgenommenen Rassismen (vgl. Fereidooni 2016). Dabei wird das Thema Mehrsprachigkeit als Persönlichkeitsmerkmal, das sich auch auf das Selbstverständnis als Lehrkraft auswirkt und von außen mit bestimmten Erwartungen verknüpft wird, teils angesprochen, steht aber nicht im Fokus. Explizite Forschung zur Haltung von angehenden Lehrkräften gegenüber didaktischer Mehrsprachigkeitsorientierung stellen nur die Erhebungen von Schlickum dar, die Gruppendiskussionen mit Lehramtsstudierenden zum Umgang mit sprachlicher

Vielfalt im Unterricht führte. Auch sie bestätigt einen monolingualen Habitus bei den befragten Studierenden – unabhängig vom *Migrationshintergrund* (Schlickum 2013: 116). Thoma (2018) untersucht außerdem die Sprachbiografien von Germanistikstudierenden, die teils auch in den Lehrberuf gehen, und kann aufzeigen, dass die sprachbezogenen Erfahrungen aus der Kindergarten- und Schulzeit für die Studierenden bis heute prägend sind.

3 Forschungsdesign und Methodik

Anliegen der vorliegenden Studie⁴ ist es, pauschale Zuweisungen von Perspektiven sowie didaktischen Handlungsweisen zu hinterfragen und die Position migrationsbedingt mehrsprachiger Lehramtsstudierender gegenüber Mehrsprachigkeitsorientierung im Unterricht in ihrer Komplexität aufzuzeigen. Dafür wird ein qualitativer Zugang gewählt, der es ermöglicht, einen detaillierten Einblick in die Erfahrungswelt und Denkweise der Befragten zu erhalten. Die übergeordnete Fragestellung lautet: Wie mehrsprachigkeitsorientiert stellen angehende migrationsbedingt mehrsprachige Lehrkräfte ihr eigenes Denken und Handeln dar? Um diese besser operationalisieren zu können, wird sie hinsichtlich drei verschiedener Aspekte konkretisiert:

1. Welche Erfahrungen aus der Kindergarten- v.a. aber der Schulzeit haben die Perspektive der Lehramtsstudierenden auf das Thema Mehrsprachigkeitsorientierung geprägt?
2. Inwiefern wurde das Thema Mehrsprachigkeitsorientierung in ihrem Studium thematisiert und hat ggf. ihre Einstellung dazu beeinflusst?
3. Welche Schlussfolgerungen ziehen die Studierenden aus ihren eigenen Erfahrungen in Kindergarten, Schule und Studium in Bezug auf Mehrsprachigkeitsorientierung im eigenen Unterricht?

Das Sample setzt sich zusammen aus acht Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln, die alle migrationsbedingt mehrsprachig aufgewachsen sind. Die jeweiligen Sprachen sowie das Kompetenzniveau waren bei der Auswahl nicht entscheidend, wohl aber, dass die Befragten (1) in Deutschland geboren und hier in den Kindergarten und zur Schule gegangen sind, (2) das Praxissemester bereits absolviert haben, also bereits eigene Lehrerfahrungen sammeln konnten, (3) das sogenannte „DaZ-Modul“ abgeschlossen haben, somit mind. zwei Veranstaltungen zum Thema Deutsch als Zweitsprache und sprachliche Bildung absolviert haben müssen. Die angehenden Lehrkräfte befinden sich entsprechend alle am Ende ihres Masterstudiums. Da es sich um eine qualitative Studie für eine Theorie begrenzter Reichweite (vgl. Büttner 2021: 18) handelt, wurde keine repräsentative Besetzung des Samples angestrebt. Die Generierung erfolgte aus persönlichen Ansprachen und einem Schneeball-System, sodass die Zusammensetzung auf Zufall, aber auch dem Interesse der

⁴ Vielen Dank an Isabel Catharina Pilger für die sorgfältige Durchführung der Datenerhebung.

Angesprochenen fußt. Die Familiensprachen der Befragten sind Russisch (D1)⁵, Türkisch (N2; A3; G5), Punjabi (S4), Farsi (M6), Spanisch (D7) und Portugiesisch (J8).

Die Erhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Interviews im Sommer/Herbst 2020. Der Interviewleitfaden gliedert sich entsprechend der Fragestellung in vier thematische Blöcke: (1) das individuelle Sprachrepertoire der Person, (2) ihre Erfahrungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit aus der Kindergarten- und Schulzeit, (3) ihre Erfahrungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Studium, (4) der Einfluss der Erfahrungen auf das eigene Handeln und die persönliche Haltung als Lehrkraft. Alle Interviews wurden als Videokonferenz per Zoom durchgeführt, als Audiodatei aufgezeichnet und anschließend mit der Software f4 transkribiert. Alle Daten wurden pseudonymisiert und jedem Studierenden ein Code zugeordnet. Anschließend wurden die Transkripte mittels qualitativer Inhaltsanalyse mithilfe der Analysesoftware MAXQDA ausgewertet. Dabei wurde ein inhaltlich-strukturierender Zugang (vgl. Kuckartz 2016: 100) gewählt, der ein „datenreduzierendes, (...) systematisiertes und regelgeleitetes Vorgehen“ (Heins 2016: 305) ermöglicht. In mehrfachen Analysezyklen wurden zunächst deduktiv auf dem theoretisch begründeten Leitfaden aufbauende Oberkategorien analysiert, die anschließend durch weitere induktiv aus dem Material entwickelte Ober- und Unterkategorien ergänzt bzw. spezifiziert wurden. So entstand ein mehrgliedriges Kategoriensystem (siehe Abb. 1), das zur kommunikativen Validierung mit einem dreiköpfigen Kreis an Wissenschaftler:innen diskutiert wurde (vgl. Kruse: 2021).

⁵ In Klammern sind die Codes angegeben, die zur Pseudonymisierung an die Befragten vergeben wurden.

Spracherwerbs-situation	Deutsch als Zweitsprache
	Bilingual-simultaner Spracherwerb
Sprachgebrauch	definierte Lebensbereiche für Nutzung der Familiensprache
	Ein:e Sprecher:in - Eine Sprache
	Sprachmischungen
Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Familiensprachen im Kindergarten	Prozess des Deutschlernens
	Unsicherheiten durch andere Familiensprache als Deutsch
	keine negativen Erfahrungen
Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Familiensprachen in der Schule	Anerkennung durch Lehrkraft
	Ignoranz gegenüber Familiensprache(n)
	Sprachprestigedenken
	Zwang zu Sprachfördermaßnahmen
Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Familiensprachen im Studium	fachliche Seminare
	DaZ-Modul
	Interaktion mit Lehrpersonen und Kommiliton:innen
persönliche Einstellung zur Familiensprache	Separierung von formellen Kontexten
	Bewusstsein von Vorteilen
	zunehmendes Interesse an Familiensprache
	emotionale Bedeutung
Bedeutung für eigenen Unterricht	Einfluss auf methodisch-didaktische Kompetenz
	Einfluss auf Empathiefähigkeit gegenüber mehrsprachigen Schüler:innen

Abb. 1: Kategoriensystem der Inhaltsanalyse

Aufgrund des explorativen qualitativen Studienansatzes sind verallgemeinernde Schlüsse aus den Ergebnissen nur eingeschränkt möglich. Gerade durch den Detailblick in die persönliche Perspektive der Zielgruppe liefern sie jedoch einen wertvollen Debattenbeitrag, der die Wirkmacht bestimmter bildungspolitischer Maßnahmen sowie didaktischer Prinzipien im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem auf individueller Ebene aufzeigt. Gleichzeitig geht mit der Erhebung sowie Ergebnisdarstellung die Gefahr einher, dass die befragten Personen durch die Hervorhebung ihres

sprachbiografischen Hintergrunds erneut als „Migrationsandere“ (Mecheril 2016: 15) attribuiert werden. Damit bewegt sich auch dieser Beitrag im Rahmen eines Differenzdilemmas (vgl. Kuhn 2014) im Kontext von Migration und Zweitsprache, das sich nicht einfach auflösen lässt, hier aber zumindest klar benannt werden soll, um entsprechende Machtstrukturen sichtbar zu machen (vgl. Maahs/Winter/Maier 2022: 49).

4 Ergebnisse

4.1 Erfahrungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Kindergarten und Schule

Bis auf eine Befragte, die einen bilingualen Spracherwerb erlebte, gaben alle Interviewten an, dass sie als Kleinkinder zunächst nur mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufgewachsen sind. Deutsch haben sie gelernt als sie in den Kindergarten kamen: „Also meine Eltern haben mit mir zu Hause immer Portugiesisch gesprochen und (...) von der Außenwelt habe ich dann auch nicht wirklich viel Deutsch mitbekommen, dann erst im Kindergarten“ (J8). Allerdings fand dort keine gezielte Deutschförderung statt, sondern die Kinder wurden mit der Herausforderung des deutschen Spracherwerbs zumeist alleingelassen, was teils zu Scham und Verunsicherungen führte. Einige Befragte haben so schon im Kindergarten erfahren, wie sprachliche Barrieren zu mangelnden Teilhabemöglichkeiten führen können: „Ich weiß, dass ich oft das Gefühl hatte, gewisse Sachen nicht richtig zu verstehen (...) da habe ich mich irgendwie übergangen gefühlt, weil ich die Situation nicht richtig einschätzen konnte“ (M6). Zum Teil führten diese Verständigungsschwierigkeiten sogar zu aktiven Ausgrenzungsprozessen: „Ich kam in den Kindergarten und habe dann mit (...) den Kindern dort eben versucht, Russisch zu sprechen. Aber keiner konnte mich verstehen, dann haben die so komisch geguckt und gelacht und ich war dann (...) Außenseiter sofort“ (D1).

Keine:r der Befragten weiß von einem aktiven Einbezug der mehrsprachigen Kompetenzen in den Kindergartenalltag zu berichten, einige erzählen jedoch von Maßnahmen zur Unterbindung der Kommunikation in anderen Sprachen als Deutsch. Dies beförderte bei den Befragten jedoch nicht die deutsche Sprachkompetenz, sondern bewirkte ein „Silencing“ (Thomauske 2015: 103), führten also zu einer Sprachlosigkeit auf Seiten der Kinder, die sich in einem Verstummen äußerte: „Meine Schwester und ich wurden getrennt, weil wir (...) uns dann nur auf Türkisch unterhalten haben. Deshalb haben sie uns (...) in verschiedene Gruppen gesteckt, damit wir besser Deutsch lernen. (...) Ich weiß (...), dass meine Mutter meinte, dass ich drei Monate lang nichts gesagt habe“ (N2). Erfahrungen dieser Art führten dazu, dass einige der Befragten ihre Kompetenzen in der Familiensprache vom Kindergarten an versuchen zu verstecken, „weil es ja dann oft auch fiese Sprüche gab. Sowas wie ‚trinken deine Eltern viel Wodka?‘ (...). Deshalb habe ich das oft auch verborgen, ich habe das oft nicht zugegeben“ (D1).

Auch in der Schule erlebten die meisten Befragten ihre mehrsprachigen Kompetenzen eher als etwas Unerwünschtes denn als Ressource: „Beim Russischen als Muttersprache hatte ich nie den Eindruck, dass das gewünscht ist und mir wurde (...) nie das Gefühl gegeben, dass meine Muttersprache für mich irgendwie von Vorteil sein kann“ (D1). Häufig wurden mehrsprachige Kompetenzen einfach ignoriert, zum Teil erlebten die Befragten aber auch explizite Deutsch-Gebote: „Ganz oft hat die Lehrerin (...) gesagt, dass man bitte leise sein soll, wenn man nicht was Gutes auf Deutsch beitragen kann“ (J8). Unterschiede in solchen Handhabungen schreiben die befragten Studierenden weniger verschiedenen Lehrkräften als viel mehr den einzelnen Sprachen und ihrem jeweiligen Prestige in der deutschen Gesellschaft zu. Für diese These spricht, dass nur die Person, deren Familiensprache einer schulischen Fremdsprache entspricht, von einem didaktischen Einbezug ihrer Sprachkompetenzen zu berichten weiß: „Es wurde einfach gern gesehen, wenn ich mich im Spanischunterricht gemeldet habe. (...) Die Lehrerin hat versucht, mir dann eine Sonderrolle zu geben, sodass ich auch mal rumgehen (...) und helfen konnte“ (J8). Eine Befragte mit weniger prestigeträchtigen Familiensprache berichtet dagegen von einer schmerzhaft empfundenen Nichtbeachtung der eigenen Sprache, die ebenso auf Sprachhierarchisierungen im Schulalltag verweist und der befragten Person nachhaltig in Erinnerung geblieben ist:

Ich erinnere mich z.B. daran, dass wir uns morgens in der Grundschule immer auf unterschiedlichen Sprachen begrüßt haben. Da waren wirklich ganz viele verschiedene Sprachen dabei, also Italienisch, Griechisch, Türkisch, Französisch, Spanisch, Englisch und alles Mögliche. Aber Farsi war da nie dabei. Und ich wurde auch nie gefragt, (...) was „Hallo“ (...) auf Farsi heißt. (M6)

Ähnlich prägend für die heutigen Studierenden waren schulische Situationen, in denen ihnen allein aufgrund der Familiengeschichte mangelnde Deutschkompetenzen zugeschrieben wurden. Mehrere Befragte mussten verpflichtend an Deutsch-Förderangeboten teilnehmen, deren Zuweisung nicht anhand einer Sprachdiagnostik, sondern biografischer Merkmale erfolgte. Von den Befragten und ihren Eltern wurde das als Teil standardisierter schulischer Prozesse hingenommen: „Ich habe ja damals in Bayern gewohnt und da war das so üblich“ (N2). Trotzdem wurde die Behandlung auf persönlicher Ebene als sehr erniedrigend empfunden:

Da hat man schon das Gefühl gehabt, man wird irgendwie in eine Schublade gesteckt. (...) Ich konnte richtig gut Deutsch, (...) war aber eben trotzdem mit den Schülerinnen und Schülern in einer Förderklasse, die 4 oder 5 in Deutsch standen. Das hat mich damals (...) echt verletzt. (G5)

4.2 Prägung durch das Studium und persönliche didaktische Haltung

Auch im Lehramtstudiums der Befragten wurde Mehrsprachigkeit selten thematisiert. Erst im „DaZ-Modul“ erfuhren sie eine Wertschätzung ihrer familiensprachlichen Kompetenzen: „Da ging es viel um Mehrsprachigkeit und ich hatte schon das Gefühl, dass man da wertgeschätzt wird, wenn man mehrere Sprachen sprechen kann“ (D1). Außerdem regte das Modul bei einigen der Befragten Reflexionsprozesse an, die sie ihre mehrsprachigen Kompetenzen (erstmalig) als positive Ressource erkennen ließen. Das war zum Teil allerdings auch eine schmerzhaft Erfahrung: „Das hat mir im Nachhinein echt wehgetan, dass ich mir als Jugendliche nicht im Klaren darüber war, was ich eigentlich für Stärken und Vorteile habe, weil ich eben immer dachte, Türkisch sei minderwertig“ (G5). Eine Befragte betont in dem Kontext auch, dass sich solche Reflexionsprozesse nicht automatisch einstellen, sondern gezielt angeregt und angenommen werden müssen:

Damit meine ich, dass es (...) nicht nur auf Deine eigene Kindheit ankommt als Lehrkraft, sondern auch, wie sehr Du Dich mit Dingen im Studium wirklich aktiv auseinandersetzt. (...) Also man muss sich wirklich selbst reflektieren, (...) das funktioniert nicht automatisch in nur einem Seminar. (M6)

Trotz dieser Reflexionen und einer positiven Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit schreiben die meisten Befragten dieser wenig Bedeutung für den eigenen Unterricht zu. Didaktische Potenziale werden am ehesten im Fremdsprachenunterricht gesehen, aber auch das in zurückhaltender Weise:

Es kann sein, dass ich in meinem späteren Spanischunterricht auch fragen werde, ob schon jemand Spanisch kann, mit der Person würde ich es dann ähnlich handhaben wie meine Lehrerin bei mir früher. Insgesamt würde ich aber sagen, dass meine eigene Mehrsprachigkeit keinen großen Einfluss auf meinen Beruf haben wird. (D7)

Eine Person kann die Vorteile sprachvergleichender Arbeit sehr genau benennen, weist entsprechende Potenziale aber ebenso nur den Schul-Fremdsprachen zu: „Viele Wörter, gerade beim Vokabellernen, kann man ganz gut ableiten. Ich glaube, dass ich dann eher auf Französisch oder Englisch zurückgreifen werde, (...) auf die gängigen Sprachen, (...) also Russisch eher weniger“ (D1). Zu so einer Perspektive kann beitragen, dass viele der Befragten stark internalisiert haben, dass die Familiensprache einzig im privaten Bereich genutzt werden sollte: „Formale Kontexte (...) (sind) für mich strikt vom Portugiesischen getrennt, irgendwie habe ich das so gelernt, dass man da Portugiesisch vermeiden sollte“ (J8).

Eine Person berichtet jedoch, dass sie durch das DaZ-Modul angeregt wurde, einzelne Aspekte des Translanguaging im eigenen Unterricht im Praxissemester zu erproben: „Deswegen habe ich dann versucht, so ein paar kleine Sachen auszuprobieren. Das war didaktisch

nicht so super ausgefeilt wahrscheinlich, aber ich habe z.B. (...) mal in die Runde gefragt, wer denn noch eine andere Sprache (...) kann“ (M6). Drei Studierende geben außerdem an, während des Praxissemesters Mehrsprachigkeit in Beratungskontexten mit Eltern genutzt zu haben, was sie als sehr positiv erlebten und auch in Zukunft umsetzen möchten:

Manchmal habe ich auch meine wenigen Türkischworte ausgepackt (...). Und die Eltern haben dadurch direkt viel lockerer mit mir gesprochen (...) und hatten einfach viel weniger Angst (...). Das war richtig schön mitanzusehen, (...) dass man mit so kleinen Dingen so viel verändern kann. Das will ich mir unbedingt beibehalten (...). (A3)

Etwa die Hälfte der Befragten thematisiert eine Identifikation mit der Rolle eine:r Kulturvermittler:in. Sie schreiben sich selbst aufgrund der eigenen biografischen Erfahrungen mehr Offenheit in Bezug auf verschiedene Sprachen und Kulturen zu: „Man kennt sich in mehreren Kulturen (...) aus und kann dann auch andere Kulturen besser verstehen, weil man halt offener ist“ (J8). Eine Person formuliert dabei auch explizit eine Vorbildrolle für Schüler:innen mit *Migrationshintergrund*:

Man schleppt als Kind mit *Migrationshintergrund* einfach so ein Paket mit sich und das ist (...) schon schwer genug, einen Stempel quasi auf der Stirn zu tragen. Also zum einen bringe ich eben die sprachliche und sozioökonomische Perspektive mit, zum anderen habe ich es ja aber trotzdem geschafft einen akademischen Abschluss zu machen. (...) Das ist eine gute Grundlage, um Schülerinnen und Schülern später auch so viel Chancengleichheit wie möglich ermöglichen zu wollen. (M6)

5 Diskussion

In den Interviews zeigt sich, dass mehrsprachige Individuen bereits im Kindergarten äußerst prägende Erfahrungen mit Sprachbewertungen machen, was wiederum starke Effekte auf ihr Selbstkonzept haben kann. So unterstützten diese negativen Erfahrungen in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit bei den Befragten die Intention, ihre Familiensprache öffentlich zu verstecken (vgl. Thoma 2018: 162), was sich als Leitlinie bis ins Erwachsenenalter fortsetzte. Die Bedeutung, die dem Elementarbereich im Kontext einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin/Klinger/Lange/Lengyel/Michel/Neumann/Reich/Roth/Schwippert 2011) zukommt, ist demnach nicht zu unterschätzen. Er muss als erste Etappe des Bildungssystems ernstgenommen werden, um eine sprach(en)fördernde Wirkung entfalten zu können (vgl. Wendland, 2022), die unabhängig von den jeweiligen Familiensprachen das Selbstkonzept aller Kinder stärkt. Andererseits wird ein (neo-)linguizistisches System (vgl. Dirim 2010) unterstützt, das sich selbst immer wieder reproduziert, da auch die nächsten Generationen von klein auf entsprechend sozialisiert werden.

Eine rein monolingual ausgerichtete KiTa scheint zwar im Sinne eines Sprachbades bei einigen Lernenden zu einem schnellen Deutscherwerb beitragen zu können, kann jedoch auch Momente des Silencing (vgl. Thomauske 2015) provozieren, wie hier von den Befragten dargestellt. Befinden sich die Kinder plötzlich unvorbereitet in einem Setting, in dem ihrer bis dahin einzig vertrauten Sprache plötzlich keine Bedeutung mehr zukommt oder diese ggf. sogar lächerlich gemacht wird, verlieren sie ad hoc nicht nur einen erheblichen Teil ihrer Ausdrucks- und Kommunikationsmöglichkeiten, sondern es wird auch ein Teil ihrer Identität sowie ihr bisheriges Weltbild infrage gestellt. Dieser Effekt verstärkt sich, wenn der Erwerb der deutschen Sprache nicht gezielt unterstützt wird, sondern erwartet wird, dass die Kinder diese Aufgabe allein dadurch bewältigen, dass jede:r mit ihnen Deutsch spricht. So wird erschreckenderweise gerade die Bildungsinstitution für die Kinder zu einem Ort der Sprachlosigkeit (vgl. Dirim/Mecheril 2010).

Die Erfahrungen der befragten Studierenden stehen zudem im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen zu Sprachprestige und sprachlichen Hierarchisierungsprozessen: Ein hohes Prestige genießen Sprachen, die als Weltsprachen gelten und als Schul-Fremdsprachen unterrichtet werden, während typischen Migrations Sprachen ein eher niedriges Prestige zugesprochen wird (vgl. Dirim/Mecheril, 2010). Das schlägt sich im Unterricht z.B. darin nieder, dass Kompetenzen im Spanischen wertschätzend mit in den Unterricht einbezogen werden und den entsprechenden Schüler:innen in dem Fall eine privilegierte „Sonderrolle“ (J8) zukommt, während z.B. Kompetenzen in Farsi im Unterricht gar nicht thematisiert werden. Gerade im Schulkontext erlebten einige der Befragten jedoch nicht nur eine Nicht-Anerkennung ihrer familiensprachlichen Kompetenzen, sondern auch eine pauschale Nicht-Anerkennung ihrer Deutsch-Kenntnisse, die durch die Zuwanderungsgeschichte ihrer Eltern begründet wird (vgl. Thoma 2018: 211–218). Hier zeigt sich eine Parallele zur Hoffnungsträger:innen-Rhetorik in Bezug auf Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund*: In beiden Fällen wird Personen aufgrund eines biografischen Merkmals pauschal eine Kompetenz zu- oder abgesprochen.

Dazu ist außerdem kritisch anzumerken, dass in diesem Kontext zusätzlich oft eine unreflektierte Verknüpfung oder sogar Gleichsetzung von Kultur und Sprache erfolgt. Zwar besteht grundsätzlich eine große Nähe zwischen Sprache und Kultur, aber nicht im Sinne eines simplen Dreisatzes, der einem Land genau eine Sprache und eine Kultur zuordnet (vgl. Cramer 2019). Stattdessen können gerade im Alltagsleben von Individuen sehr persönliche Ausprägungen, Bedeutungszuordnungen und Identifikationen vorliegen. Besonders problematisch einzuordnen sind stereotype Zuweisungen, die Vorurteile gegenüber Individuen mit bestimmten natio-ethno-sozio-kulturellen Gruppenzugehörigkeiten reproduzieren und zu Differenzkonstruktionen beitragen (vgl. Ivanova/Aytekin/Epp 2021; Mecheril 2016). Das zeigt sich in den Interviews z.B. in der von einer Befragten (D1) berichteten Idee, alle russischsprachigen Personen würden viel Wodka trinken. Es wäre äußerst wünschenswert, diese Diskussion zu diversifizieren und auch migrantisch geprägte

Lernende wie Lehrkräfte als Individuen zu betrachten, statt sie auf ein Gruppenmerkmal zu reduzieren. Alles andere bedeutet Zuweisungs- und Generalisierungsprozesse, die als übergriffig und verletzend empfunden werden können. In der vorliegenden Befragung wird diesbezüglich z.B. deutlich, dass sich einige der Studierenden sehr wohl mit einer Rolle als Vermittler:in zwischen den Kulturen fühlen, andere jedoch weniger.

Überlegungen der Studierenden zum Einbezug von Mehrsprachigkeit finden sich fast nur für den Fremdsprachenunterricht sowie – entsprechend früheren Studien (vgl. Budke/Maier 2019: 36–37; Georgi et al. 2011: 205–206) – für Beratungssituationen mit Eltern. Die Befunde sprechen somit deutlich gegen die These, Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* agierten im Unterricht selbstverständlich mehrsprachigkeitsorientiert. Gleichzeitig sind sich alle Befragten darin einig, Degradierungserfahrungen von Schüler:innen aufgrund sprachlich-kultureller Zugehörigkeiten verhindern zu wollen. Teils scheinen die Studierenden einen inneren Widerspruch zwischen dem monolingualen Habitus der eigenen Schulzeit und den im Studium vermittelten Potenzialen von Mehrsprachigkeitsdidaktik zu erleben. Insbesondere Sprecher:innen von prestigearmen Sprachen wurde jahrelang gespiegelt, dass die eigene Mehrsprachigkeit etwas Negatives sei, sodass sie sie öffentlich verbargen. Ihre eigene Bildungsbiografie bestätigt ihnen, dass man als migrationsbedingt mehrsprachige Person im deutschen Bildungssystem erfolgreich sein kann, wenn man sich gut assimiliert. Während der Schulzeit erlebte Othering-Prozesse beeinflussen so bis heute das Denken und Handeln der angehenden Lehrkräfte (vgl. Thoma 2018: 214–215). Daher ist Forderungen zuzustimmen, die diesbezüglich eine Umgestaltung der Konzepte in Schule und Hochschule und mehrsprachigkeitsorientierte Öffnung (vgl. Dirim 2015) sowie Linguizismuskritik (vgl. Dirim 2017: 15–17) anstreben. Das würde bedeuten, sich noch stärker damit zu beschäftigen, inwiefern heute noch an Bildungsinstitutionen koloniale Denkstrukturen etabliert sind, die „unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen“ (Dirim 2017: 15) hindern.

Insgesamt sprechen die Befunde erneut gegen die These, dass Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* selbstverständlich mehrsprachigkeitsorientiert im Unterricht agieren. Gleichzeitig muss konstatiert werden, dass das Lehramtsstudium bei den Befragten zwar Reflexionsprozesse in Bezug auf die eigene Mehrsprachigkeit anregen, aber offensichtlich wenig konkrete didaktische Ideen zum Einbezug dieser Ressource in den Unterricht vermitteln konnte. Hier wäre zu diskutieren, ob ein Modul von 6 LP ausreichend ist, um sowohl Reflexionsprozesse zur eigenen Sprach(lern)biografie und didaktischen Haltung als auch fachdidaktisches Handlungswissen in Bezug auf sprachsensibles und damit auch mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichten zu vermitteln (Maahs et al. 2022: 48).

6 Fazit

Die Ergebnisse bieten einen detaillierten Einblick in die Gefühle, Gedanken sowie didaktischen Handlungsvorhaben acht angehender migrationsbedingt mehrsprachiger Lehrkräfte aus Köln in Bezug auf Mehrsprachigkeitsorientierung in Bildungsinstitutionen. Diese Befunde sind nicht grundsätzlich generalisierbar, aber sie legen (neo-)linguizistische Prozesse im deutschen Bildungssystem offen, die den Bedarf nach einer größeren Offenheit in Bezug auf eine sprachliche Diversität nahelegen. Zudem verdeutlichen sie, dass eine solche Öffnung nicht allein dadurch zu erwarten ist, dass mehr Lehrkräfte mit *Migrationshintergrund* im deutschen Schuldienst eingesetzt werden. Eine zentrale Rolle in dem Prozess könnte hingegen die Lehrkräfte- und auch Erzieher:innenbildung spielen, wenn sie Reflexionsprozesse der eigenen Haltungen anregt und didaktische Kompetenzen in der mehrsprachigkeitsorientierten und sprachsensiblen Lerner:innenförderung sowie interkulturellen Bildung vermittelt.

Die Universität wird von den Studierenden als offener gegenüber Mehrsprachigkeit beschrieben als Kindergarten und Schule. Monolinguale Strukturen werden jedoch auch hier reproduziert. So berichten die Studierenden zwar von der Wertschätzung ihrer Sprachkompetenzen, aber nicht von einem aktiven Einbezug dieser in die Seminare. Das ist ein Zustand, wie er aktuell auch verstärkt für die Schule beobachtet werden kann: Viele Lehrkräfte vertreten eine offene Haltung gegenüber der Sprachvielfalt im Klassenzimmer, aber es mangelt an konkreten Ideen, diese didaktisch zu nutzen (vgl. Bredthauer/Engfer 2018). Trotz positiver Entwicklungen bleiben für das Ziel einer durchgängigen Sprachbildung und aktiv gelebten Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin et al. 2011) in allen deutschen Bildungsinstitutionen daher noch einige Optimierungspotenziale in der Unterrichtspraxis, der Bildungsadministration sowie der Ausbildung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften. Gruppenspezifische Kompetenzzuweisungen aufgrund sprachbiografischer Merkmale sollten dabei sowohl auf Ebene der Lehrkräfte als auch der Lernenden vermieden werden, um individuellen Bedarfen wie Potenzialen besser gerecht zu werden und stereotypisierende Strukturen aufzubrechen.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf> (03.08.2022).
- Bandorski, Sonja & Karakaşoğlu, Yasemin (2013): Macht ‚Migrationshintergrund‘ einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu et al. (Hrsg.), S. 133–156.
- Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (2013a): Einleitung. In: Bräu et al. (Hrsg.) 2013, S. 8–14.
- Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakasoglu, Yasemin & Rotter, Carolin (2013b): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bredthauer, Stefanie (2019): Sprachvergleiche als multilinguale Scaffolding-Strategie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 1, 127–143. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/> (11.11.2022).
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? Köln: Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. kups.uni-koeln.de/8092/ (11.11.2022).
- Budke, Alexandra & Maier, Veit (2019): Multilingualität in Schule und Hochschule – Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie. *GW-Unterricht* 156, 30–40.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2010): *Bundeskongress –Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Potenziale gewinnen. Ausbildung begleiten. Personalentwicklung gestalten. Kongressdokumentation*. Nürnberg: BAMF.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas Verlag (UTB).
- Busch, Brigitta (2015): Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen: Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 45–67.
- Büttner, Sebastian (2021): *Theoretisieren in der Soziologie. Bezugskontexte und Modi soziologischer Theoriebildung*. Cornell University: SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/bj42k> (11.11.2022).
- Cenoz, Jasone & Gorter, Durk (2022): *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cramer, Rebecca Eva (2019): „Die Funktion von Sprache für Identitätskonstruktion und Akkulturationsprozesse“. *Projektbericht*. Marburg: Universität Marburg. https://www.uni-marburg.de/de/fb04/team-cohrs/abschlussbericht_cramer.pdf (11.11.2022).

- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine & Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell- pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim, İnci (2015): Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und - Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 299–316.
- Dirim, İnci (2017): Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 9: 1, 7–17.
https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2017_1_7.pdf (11.11.2022).
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 99–120.
- Ebert, Julia & Heublein, Ulrich (2017): Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf (11.11.2022).
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-13616-1> (11.11.2022).
- Gantefort, Christoph & Maahs, Ina-Maria (2020): *Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen*. Essen: ProDaZ-Kompetenzzentrum. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf (11.11.2022).
- George, Roman (2021): „Verschenkte Chancen?!“ Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. Frankfurt am Main: GEW. <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Themen/Migration/202108-Migrierte-Lehrkraefte-2021-A4-web.pdf> (11.11.2022).
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann, Münster.
- Goethe-Institut (2013): *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen*. München: Goethe-Institut.
<https://www.goethe.de/resources/files/pdf157/unterrichtsprinzipien12.pdf> (11.11.2022).

- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann, Münster.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, Inci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig*. Münster: Waxmann.
- Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 305–323.
- Höhne, Thomas; Kunz, Thomas & Radke, Frank-Olaf (2005): *Bilder vom Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt/Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Ivanova, Mishela; Aytekin, Vildan & Epp, André (2021): Zugriff auf natio-ethno-kulturelle Differenz(-konstruktionen) im Rahmen pädagogischer Forschung und Praxis. In: Gabriel, Sabine; Kotzyba, Katrin, Leinhos, Patrick; Matthes, Dominique; Meyer, Karina & Völcker, Matthias (Hrsg.): *Soziale Differenz und Reifizierung*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung 85. Springer VS: Wiesbaden, S. 77–100.
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkisch-muslimischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen*. Frankfurt a.M.: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Kersten, Kristin (2020): Der Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und Zweisprachigkeit im frühen L2-Erwerb: Individuelle und externe Faktoren. In: Böttger, Heiner; Festman, Julia & Müller, Tanja (Hrsg.): *Language Education & Acquisition Research: Blick auf den frühen Spracherwerb*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81–118.
- Kruse, Jan (2021) Validierung, kommunikative. In: Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.): *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Bern: Hogrefe: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/validierung-kommunikative> (05.05.2023).
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, Melanie (2014): Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In: Betz, Tanja & Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130–144.
- Maahs, Ina-Maria & Triulzi, Marco (2020): ‚Saber y ganar – ist das ein Quiz?‘. Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in zugelassenen Lehrwerken für Integrationskurse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 2, 419–445. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3310/> (11.11.2022).

- Maahs, Ina-Maria; Winter, Christina & Maier, Veit (2022): „Da keine SuS mit Deutsch als Zweitsprache in der Klasse waren, funktionierte die Unterrichtsstunde insgesamt relativ zufriedenstellend.“ Perspektiven von Lehramtsstudierenden auf sprachliche Heterogenität im Unterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 66, 34–51. <https://www.vep-landau.de/produkt/beitraege-zur-fremdsprachenvermittlung-66-2022/> (11.11.2022).
- Marx, Nicole (2014): Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19: 1, 8–24. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2291/> (11.11.2022).
- Mecheril, Paul (2016): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2010): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Fortschreibung des Handlungskonzepts. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Handlungskonzept.pdf> (11.11.2022).
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 69–86.
- Ova, Aylin; Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2020): Wertorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. *PFLB – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung* 2: 1, 110–125. <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3947/3922> (11.11.2022).
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen E. & Reiberg, Ludger (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit macht Schule*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 15–23.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642–661.
- Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 58: 2, 204–222.
- Rotter, Carolin & Schlickum, Christine (2013): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Forschungsgegenstand: Fortschreibung einer Differenzmarkierung? In: Bräu et al. (Hrsg.), S. 59–68.
- Schlickum, Christine (2013): Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In: Bräu et al. (Hrsg.), S. 107–117.

- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2021. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220217004.pdf;jsessionid=AB98A48234888A7112E034C0E7328431.live712?_blob=publicationFile#page=49 (03.08.2022).
- Stein, Margit; Ceylan, Rauf, & Zimmer, Veronika (2017): Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8, 48–63. <https://doi.org/10.13109/hikm.2017.8.1.48> (11.11.2022).
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017): *Sprachbewusste Unterrichtsplanung: Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster: Waxmann.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: Transcript.
- Thomauke, Nathalie (2015): Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In: Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hrsg.) (2015): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 85–108.
- Wamhoff, Daniela; Maahs, Ina-Maria & von Dewitz, Nora (2022): „Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler*innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 27: 1, 345–368.
<https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3377/> (11.11.2022).
- Wendland, Marlen (2022): *Alltagsintegrierte sprachliche Bildung*. Basiswissen sprachliche Bildung. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/alltagsintegrierte-sprachliche-bildung/> (11.11.2022).

Kurzbio:

Ina-Maria Maahs ist schwerpunktmäßig in der Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext sprachlicher Bildung tätig und beschäftigt sich mit Fragen bedarfsorientierter Lehr-Lern-Gelegenheiten für eine langfristige Steigerung der Bildungschancen aller Lernenden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen derzeit im Bereich mehrsprachigkeitsorientierter Didaktik, sprachsensibler Unterrichtsgestaltung, Potenzialen und Herausforderungen digitaler Medien sowie diversitätssensibler Bezeichnungspraktiken im Kontext von Migration und Zweitsprache.

Anschrift:

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de