

Fakultät 15: Kulturwissenschaften
Institut für Diversitätsstudien
Erstprüferin: Prof. Dr. Barbara Mertins
Zweitprüferin: Dr. Kerstin Leimbrink
Sommersemester 2021

 technische universität
dortmund

 Kognition n Literatur n Medien n Sprache
diversitätsstudien

 psycholinguistics
eyetracking laboratory

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Education (M. Ed.)

Nehmen Lehrkräfte Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Überforderung wahr?

Eine empirische Studie.

Annika Hoppe

Matrikelnummer: 

LABG 2016 – Master of Education: Gymnasium und Gesamtschule

Studienfächer: Deutsch, Philosophie

Fachsemester: 5

E-Mail: annika.hoppe@tu-dortmund.de

Abgabedatum: 22.08.2021

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|-------|---|----|
| 1. | Einleitung | 1 |
| 2. | Mehrsprachigkeit..... | 2 |
| 2.1 | Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit..... | 3 |
| 2.2 | Kognitive Vorteile von Mehrsprachigkeit..... | 5 |
| 2.3 | Mehrsprachigkeit und Identität..... | 7 |
| 3. | Mehrsprachigkeit und Schule – ein Spannungsverhältnis? | 8 |
| 3.1 | Monolinguale Fiktion | 8 |
| 3.2 | Monolingual-orientierte Schule..... | 9 |
| 3.3 | Mehrsprachigkeit als Überforderung?..... | 10 |
| 3.4 | Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte | 14 |
| 3.5 | Monolingualität und Monokulturalität | 16 |
| 4. | Forschung | 18 |
| 4.1 | Fragestellung und Hypothesen | 18 |
| 4.2 | Forschungsdesign und Untersuchungsablauf | 19 |
| 4.3 | Fragebogen | 19 |
| 4.3.1 | Pilotierung und Pretest | 20 |
| 4.3.2 | Variablendarstellung..... | 22 |
| 4.3.3 | Beschreibung der Stichprobe..... | 25 |
| 4.3.4 | Ergebnisse des Fragebogens..... | 26 |
| 4.3.5 | Diskussion der Ergebnisse des Fragebogens | 31 |
| 4.4 | Interviews | 38 |
| 4.4.1 | Auswertung der Interviews..... | 39 |
| 4.4.2 | Ergebnisse der Interviews..... | 44 |
| 4.5 | Diskussion der Ergebnisse und Gesamtreflexion der Forschung | 51 |
| 5. | Fazit..... | 55 |
| 6. | Literatur | 58 |
| | Anhang | 64 |

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitätskoeffizienten der Skalen und Einzelitems | 27 |
| Abbildung 1: Mittelwertsunterschiede der Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht im Zusammenhang mit Geschlecht, Schulform und dem Unterrichten einer Sprache | 35 |
| Tabelle 2: Probandenübersicht der durchgeführten Interviews | 43 |

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in Deutschland als Einwanderungsland ein polarisierendes und viel diskutiertes Thema. Während die Mehrsprachigkeitsforschung äußerst positive Forschungsergebnisse aufzeigt, wird der Diskurs über sprachliche Heterogenität von Einwandererinnen und Einwanderern¹ erster, zweiter oder dritter Generation an Schulen häufig aus Perspektive der Einsprachigkeit als Normalfall und aus dem Blickwinkel einer Defizitorientierung geführt. Mehrsprachigkeit wird damit nicht nur zu einem sprachwissenschaftlichen Diskussionsthema, sondern auch zu einem politischen. Hartnäckig halten sich im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Bilingualismus Vorurteile, die wissenschaftlich nicht haltbar sind. In Praktika an Schulen insbesondere im ländlichen Raum konnte beobachtet werden, dass diese Vorurteile nach wie vor zirkulieren und es erschweren, mehrsprachiges Potenzial zum einen überhaupt zu erkennen und zum anderen gesellschaftlich stärker wertzuschätzen und zu fördern, insofern andere Sprachen als die bekannten Bildungssprachen selten Einbezug in die Schulen und den Unterricht finden. Dabei sind auch kleine Schulen immer stärker mit mehrsprachigen Schülern konfrontiert. Scheinbar gelingt es nicht, aus einer optimistischen psycholinguistischen Grundlage heraus die entsprechenden pädagogischen Schlüsse zu ziehen, denn die Beobachtungen legen ein Gefühl der Überforderung der Lehrkräfte durch Mehrsprachigkeit von Schülern nahe. In dieser Arbeit werden daher die pädagogische Praxis und die Überzeugungen der Lehrkräfte über Mehrsprachigkeit beleuchtet sowie die Mechanismen, die es erschweren, dass Lehrkräfte andere Sprachen mehrsprachiger Schüler akzeptieren, zulassen oder einbeziehen können und wollen, wodurch Mehrsprachigkeit zu einer potenziellen Überforderung für Lehrkräfte wird.

Dafür wird zunächst umrissen, wer eigentlich „mehrsprachig“ ist und warum migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext mit Widrigkeiten zu kämpfen hat. Die folgenden Kapitel stellen dar, welche kognitiven Vorteile Mehrsprachigkeit mit sich bringt und warum die Akzeptanz der Mehrsprachigkeit von Menschen auch aus identitärer Perspektive heraus von Bedeutung ist. Das anschließende Kapitel zeigt, inwiefern Mehrsprachigkeit gesamtgesellschaftlich faktisch vorhanden ist und verdeutlicht, warum das Festhalten an einer monolingualen Fiktion die Anerkennung dieser Mehrsprachigkeit erschwert. Diskutiert wird, inwiefern die Schule als Institution von monolingualen Einstellungen und Mechanismen durchdrungen ist und welche Lösungsansätze das Bildungssystem zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt sieht.

Das Kapitel *Forschung* widmet sich dem empirischen Teil der Arbeit: Zunächst werden die Herleitung der Forschungsfrage und der Hypothesen geschildert, ehe die Erläuterung des Mixed-Methods-Forschungsdesigns veranschaulicht, wie diesen Fragen nachgegangen wird. Detailliert werden Erstellung, Durchführung und Auswertung von einem quantitativen Online-Fragebogen und qualitativen

¹ Die Bezeichnungen der Gruppen und Einzelpersonen werden der Einfachheit halber überwiegend in der maskulinen Form realisiert. Andere Geschlechter sind hiermit ebenso angesprochen, um dem Anspruch nach Heterogenität gerecht zu werden.

Leitfadeninterviews, beides mit Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden durchgeführt, geschildert. Eine Gesamt-reflexion setzt die Ergebnisse beider Erhebungsphasen in Bezug zueinander und reflektiert zusammenfassend das methodische Vorgehen. Ein abschließendes Fazit fasst die Thematik zusammen und beantwortet die Forschungsfrage.

2. Mehrsprachigkeit

Die Debatte rund um Mehrsprachigkeit beginnt häufig bei dem Versuch der Definition des Begriffes selbst. Wer ist eigentlich mehrsprachig? Heißt „mehrsprachig sein“ zwei oder mehr Sprachen zu sprechen? Ist Mehrsprachigkeit eine Frage der perfekten Beherrschung einer Sprache oder heißt es womöglich sogar, keine Sprache „richtig“ sprechen zu können?

Mehrsprachig können Menschen auf verschiedene Weise werden. Im Kontext von Migration ist Deutsch, z. B. für Kinder, häufig eine in Kita, Schule usw. erworbene Zweitsprache (L2). Wachsen die Kinder von Beginn an mit zwei verschiedenen Erstsprachen (L1) oder Muttersprachen – also bilingual – auf, wird vom doppelten Erstspracherwerb gesprochen (vgl. Hoffmann et al. 2017: 75). Selbstverständlich beschränken sich diese Möglichkeiten nicht nur auf Kinder: Auch im Erwachsenenalter gibt es jederzeit die Möglichkeit, mehrsprachig zu werden. Neben Migrationsprozessen und der Tatsache, dass viele Länder mehrere Kommunikationssprachen haben, können auch berufliche Möglichkeiten, Heirat, die Familienkonstellation, Bildung, Religion, Sprachunterricht usw. zu Sprachkontakt und individueller Mehrsprachigkeit führen – es gibt kein „upper age limit“ (Grosjean 2015: 577) zum Aneignen von Sprachen. Das zeigt unmittelbar, dass es nicht sinnvoll ist, an einem besonders engen Verständnis von Mehrsprachigkeit festzuhalten. Ein engstirniges Denken manifestiert sich z. B. in Definitionen wie der von Bloomfield (1933), der eine „native-like control of two languages“ (ebd.: 56) zum Maßstab für Mehrsprachigkeit macht. Dabei ist der „monolinguale Mensch“, der „dank der Konzentration auf eine Sprache über perfekte Kenntnisse oder über ein einziges widerspruchsfreies grammatisches System verfügt“ (Tracy 2009: 167), eher eine Seltenheit. Gerade mit Blick darauf, dass Sprache vier Modalitäten bedient (Sprechen, Verstehen, Schreiben und Lesen), kann kaum jemand von sich behaupten, einen perfekten Beherrschungsgrad vorweisen zu können. Eine scharfe Trennung der Begriffe *einsprachig* (monolingual) und *mehrsprachig* (multilingual) erscheint nicht erstrebenswert, da sich zwischen diesen Polen bewegt werden kann.

Neben dem Beherrschungsgrad gibt es weitere Variablen, anhand derer Mehrsprachigkeit oder Bilingualismus zu definieren versucht werden, z. B. das Erwerbalters bzw. Zeitlichkeit, der sozioökonomische Hintergrund oder der Wortschatz. Weinreich (1979) zeigt sich in seiner Definition flexibel, indem nicht länger der Beherrschungsgrad der Marker für Mehrsprachigkeit ist, sondern der Gebrauch verschiedener Sprachen: „The practice of alternately using two languages will be called BILINGUALISM, and the persons involved, BILINGUAL“ (ebd.: 1; Hervorh. im Orig.). Um einfangen zu können, dass verschiedene Sprachen auch im einzelnen Gebrauch die Handlungsmöglichkeiten eines Jeden im täglichen

Leben erweitern und „zur sprachlichen Verständigung beitragen“ (Hoffmann et al. 2017: 71), wird für diese Arbeit Grosjeans weiter gefasste Definition von Mehrsprachigkeit herangezogen, die Handlungsfähigkeit in den Fokus rückt: „bilinguals are those who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives“ (Grosjean 2015: 573). Das bedeutet auch, dass Dialekte in dieser Arbeit als vollständige Sprachen betrachtet werden. Vergessen werden darf nicht, dass Mehrsprachigkeit nicht automatisch Einheitlichkeit bedeutet: „individuals speak languages that they learned at different stages of their lives, to different degrees of proficiency, for different purposes“ (Bialystok 2009: 54).

Unterschieden wird in dieser Arbeit nicht explizit zwischen den Termini Mehrsprachigkeit und Bilingualismus. Erwähnt sei, dass mit Mehrsprachigkeit aber wie angedeutet verschiedene Erwerbs- und Spracherziehungsszenarien einhergehen können, die sich unterschiedlich auf die Sprachkompetenz und den -gebrauch auswirken. Sicherlich macht es (für den schulischen Kontext) einen Unterschied, ob ein Kind wie beschrieben bilingual mit Deutsch und einer weiteren Sprache aufwächst und damit voraussichtlich zum Schuleintritt Kompetenzen in beiden Sprachen erworben hat oder ob es Deutsch als Zweitsprache erst im Jugendalter erwirbt. Im Folgenden wird der Terminus *Mehrsprachigkeit* verwendet, um den prozesshaften Charakter von Sprache(n) einzufangen, Sprachen als weniger „zählbar“ und nicht als Summe von Einzelsprachen darzustellen und die Offenheit des Begriffs gegenüber multilingualen Sprechern zu gewährleisten, insofern *Bilingualismus* die Assoziationen zu lediglich zwei Sprachen nahelegt. Dieser Begriff wird nur weiterverwendet, wenn er explizit von Autoren genutzt wird.

2.1 Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit

Wird Mehrsprachigkeit zum Diskussionsthema, geht es häufig um den Bildungssektor und Bildungserfolg. Dieser ist u. a. von den sprachlichen Kompetenzen, die bei Schülern mit nicht-deutschen Familiensprachen wiederum besonders kritisch beäugt werden, abhängig. Andere, „in der Familie erworbene[...] Sprachen“ (Brehmer, Mehlhorn 2018: 9), werden als *Herkunftssprachen* bezeichnet. Dieser Begriff hat sich in der Literatur etabliert, bleibt aber als Terminus dahingehend zu kritisieren, dass die Frage nach Herkunft verstärkt wird und damit insgesamt der belastete Begriff des Migrationshintergrunds in den Fokus der Debatte rückt. Die Frage nach Herkunft kann aber spätestens bei der dritten Generation irreführend sein kann.

Dirim und Khakpour (2018: 207) bezeichnen mit „migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ nicht nur den Gebrauch von Migrationssprachen, sondern „auch alle anderen Sprachen in bestimmten migrationsgesellschaftlichen Zusammenhängen“. Anhand des Differenzierungsmerkmals *Sprache* werden jedoch „Gruppen des majoritären ‚Wir‘ und des damit verbundenen minoritären ‚Nicht-Wir‘“ (ebd.) erzeugt. Die Betonung dieser konstruierten Differenz bezeichnen Fereidooni und El (2017: 481) auch als „Othering“. Dieser Umstand trifft aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit den Kern, der Mehrsprachigkeit zu einer konstruierten Problematik im schulischen Kontext werden lässt und soll daher als

grundlegendes Verständnis im Laufe der Arbeit in Erinnerung behalten werden, wenn von Mehrsprachigkeit oder auch Herkunftssprachen die Rede ist.

Problematisch sind dabei in erster Linie nicht die Sprachen selbst, sondern die ihnen auferlegten Sprachideologien, die als „weitverbreitete Einstellungen, Gefühle oder Ideale, die sowohl den Sprachgebrauch als auch das soziale Verhalten leiten“ (Piller 2020: 335), verstanden werden können. Aus Perspektive der Sprecher haben Herkunftssprachen im familiären Kontext eine hohe emotionale Bedeutung und stellen in diesem Zusammenhang eine wichtige Kommunikationssprache dar. Die sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen dieser Sprecher sollten in der Herkunftssprache genauso wenig unterschätzt werden wie in der Umgebungssprache (z. B. Deutsch). Die Sprecher variieren zwischen ihren Sprachen, sodass Herkunftssprecher nicht mit dem Anspruch zu betrachten sind, „doppelt einsprachige“ Personen“ (Mehlhorn 2020: 24) zu sein. Kennzeichnend sind „Transfer aus der Umgebungssprache“ (ebd.) sowie Sprachverlust, womit das Verschwinden bereits erworbener Formen oder Funktionen gemeint ist. Potenziale in der Nutzung multilingualer Ressourcen von Herkunftssprechern, „die ihre Sprache von Geburt an ungesteuert erwerben“ (ebd.), liegen gegenüber Fremdsprachenlernenden z. B. in den Bereichen der Aussprache, des Wortschatzes, der früh beherrschten grammatischen Strukturen oder in der informellen Kommunikation.

Diese Vorzüge finden allerdings häufig wenig Anklang, weil im schulischen Kontext vor allem Orthografie und Schriftsprache (vorwiegend in der deutschen Sprache) bedeutend sind – Bereiche, in denen Herkunftssprecher laut Mehlhorn (2020) den höchsten Lernbedarf aufweisen (vgl. ebd.). Allerdings spielen Herkunftssprachen ohnehin in Schulen häufig nur eine marginale Rolle, was sich auf die Haltung der Sprecher zur eigenen Mehrsprachigkeit auswirken kann. Kropp (2017: 114) beschreibt das lernerseitige Ausblenden der Sprachen, „die nicht der jeweiligen Mehrheits- und Schulsprache entsprechen“ als „school language effect“. Das Anerkennen von Herkunftssprachen als Ressource der Schüler bleibt eher eine Seltenheit.

Einzelnen aufgegriffen wird migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit an dieser Stelle, da insbesondere diese Form von Mehrsprachigkeit mit einer Wertigkeit von Sprachen zu kämpfen hat: Delucchi Danhier und Mertins (2018: 165) weisen darauf hin, dass die Tatsache, dass „linguistisch gesehen alle Sprachen gleichwertig sind“, von der Gesellschaft verkannt wird, denn es zeigen sich Unterschiede in der Bewertung von Bildungssprachen (z. B. klassische Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch etc.) und sogenannten Migrationssprachen (z. B. Türkisch, Polnisch, Russisch, Albanisch, Varianten des Arabischen). Erstere erfahren große Wertschätzung durch ihre Einbettung in den Fremdsprachenunterricht und die Bedeutung für die globalisierte Berufswelt. Den beschriebenen Migrationssprachen kommt dieses Prestige nicht zu, obwohl diese Sprachen „die in Deutschland [...] meist-gesprochenen Zweit- und Drittsprachen repräsentieren“ (ebd.). Die Autorinnen beschreiben stattdessen Unsicherheiten und Schamgefühle der betroffenen Sprechergruppen beim Sprechen ihrer Sprachen in der Öffentlichkeit (vgl. ebd.).

2.2 Kognitive Vorteile von Mehrsprachigkeit

Die Debatte rund um Mehrsprachigkeit erfährt auch dadurch Brisanz, dass sie sich nach wie vor mit zahlreichen Mythen auseinandersetzen muss. Autoren wie der Soziologe Esser (2009) befeuern dabei hartnäckig Vorurteile und eine *skewed perspective* – obwohl es aus psycholinguistischer Perspektive keine Gründe gibt, Mehrsprachigkeit nicht wertzuschätzen. Dies betrifft nicht nur die beschriebene ungerechtfertigte Wertigkeit von Sprachen. Mit Blick auf kognitive sowie metasprachliche Fähigkeiten wird deutlich, dass „Bilingualismus in jedem Lebensalter für die Sprechenden Vorteile mit sich bringt“ (Delucchi Danhier, Mertins 2018: 169) und mehrsprachige Sprecher monolingualen in Nichts nachstehen – sogar im Gegenteil: Bialystok (1999) untersucht in einer Studie mit 60 Mono- und Bilingualen die exekutiven Funktionen von Kindern im Alter von durchschnittlich 4,3 und 5,5 Jahren und kann hier einen Vorsprung der zweisprachigen Probanden vorweisen:

Nonetheless, on tasks in which distracting information made the solution difficult, bilingual children were more skilled than monolinguals. These results replicate earlier research and add empirical support to the proposition that bilingual children are privileged compared to their monolingual peers in their ability to solve problems that are based on conflict and attention (ebd.: 642).

Diese Vorteile im Bereich der exekutiven Kontrolle und selektiven Aufmerksamkeit gelten für Bilinguale über die gesamte Lebensspanne (vgl. Bialystok 2009: 58). Irreführend ist auch die Annahme, dass Mehrsprachige im Gegensatz zu gleichaltrigen Monolingualen einen geringeren Wortschatz haben. Zwar kann der Wortschatz der jeweiligen Sprache kleiner ausfallen und der lexikalische Abruf schlechter sein (vgl. Bialystok 2009: 55), wird jedoch die Summe des Vokabulars beider Sprachen betrachtet, wird deutlich, dass dieses „insgesamt mindestens so groß ist wie das eines gleichaltrigen monolingualen Kindes, wenn nicht sogar größer“ (Delucchi Danhier, Mertins 2018: 172).

Fälschliche Ansichten über den vorhandenen Wortschatz und das Sprachvermögen zeigen sich auch im bereits in Kapitel 2.1 angedeuteten Mythos, Mehrsprachige seien doppelt halbsprachig. Dies läuft dem Prinzip lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zuwider: Mehrsprachigkeit zeichnet sich nicht ausschließlich durch die Kompetenz der Sprecher in den Einzelsprachen aus, sondern zeigt sich vor allem in dem Vermögen, „verschiedene Sprachen und Register in unterschiedlichen Ausprägungsgraden und verschiedenen Trennungen und Mischungen derselben, je nach Erfordernis und Kontext, zu verwenden“ (Dirim, Khakpour 2018: 210). Eine defizitorientierte Beurteilung dieses Sachverhalts und die Annahme zweier getrennter monolingualer Kenntnissysteme kann daher nur aus einer monolingualen Perspektive heraus erfolgen, die verkennt, dass in einer Sprache fehlende Bereiche auch von der anderen Sprache abgedeckt sein können (vgl. ebd.). Tracy und Gawlitzek-Maiwald (vgl. 2000: 501) plädieren daher für die Annahme einer Komplementarität zwischen den Sprachen.

Auch funktional werden Vorteile deutlich: Zur Bewältigung ihrer kommunikativen Bedürfnisse und Situationen können Mehrsprachige „auf mehr als eine Sprache zurückgreifen und verfügen somit über ein größeres sprachliches Repertoire“ (Kropp 2017: 109), wenngleich auch die Teilkompetenzen wie gesagt

nicht gleichermaßen ausgeprägt sein müssen. Häufig ist eine der Sprachen der Sprecher ihre dominante, Delucchi Danhier und Mertins (2018) verweisen hier auf ein größeres Vokabular sowie einen besseren Stil (vgl. ebd.: 166). Dennoch können sich Mehrsprachige Situationen entsprechend sprachlich anpassen und zwischen monolingualem Modus und bi- oder multilinguaalem Modus wechseln.

Dieser Wechsel wird nur allzu gerne als ein Zeichen mangelnder Sprachkompetenz missverstanden. Beispielsweise ist das Switchen für Weinreich (1979) ein Beleg für das unzureichende Beibehalten einer Sprache in einer konstanten Sprechsituation – der „ideale Zweisprachige“ wechsle nie die Sprache in einer unveränderten Sprechsituation oder gar innerhalb eines Satzes (vgl. ebd.: 73f.). Eine solche Tendenz hängt für den Autor mit einer „falschen“ bilingualen Erziehung zusammen. Im Gegenteil stellt Code-Switchen als das Wechseln in eine andere Sprache für ein Wort, eine Phrase oder einen ganzen Satz aber eine chancenreiche Fähigkeit dar (vgl. Grosjean 2015: 580). Es sind hierbei immer zwei (oder mehr) beteiligte Sprachen gleichzeitig aktiv, was bedeutet, dass eine Sprache stets unterdrückt werden muss. Dabei entstehen (bei allen bilingualen Sprechern) sogenannte „Switching Costs“, womit die Zeit gemeint ist, die eine Sprache auszuwählen und die Inhibition der anderen (nicht relevanten) Sprache aufzulösen (vgl. Abutalebi, Green 2008: 560). Je höher der Beherrschungsgrad der L2 ist, desto geringer sind diese „Kosten“ und der Prozess automatisiert sich zunehmend (vgl. Costa, Santesteban 2004: 504f.). Entsprechend ist das Code-Switchen definitiv kein Zeichen unzureichender Sprachbeherrschung, sondern ein natürliches Phänomen, das die kognitive Kontrolle beansprucht und eine „bessere kognitive Lenkung der Aufmerksamkeit“ (Delucchi Danhier, Mertins 2018: 169) bewirkt.

Wissenschaftlich gar nicht mehr haltbar ist darüber hinaus die Annahme, der doppelte Erstspracherwerb eines Kindes könne negative Folgen für seine Sprachentwicklung haben (vgl. Delucchi Danhier, Mertins 2018: 170). Wichtig für das erfolgreiche Aneignen zweier oder mehrerer Sprachen ist in diesem Zusammenhang allerdings „echter Sprachinput in Form von Interaktion“ (ebd.: 172) in beiden Sprachen. De Houwer (2014) stellt zudem die Menge des Inputs als bedeutsam für Spracherwerbsprozesse heraus und verweist darauf, dass nicht angebliche Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Sprechern angesprochen werden müssen, sondern vielmehr die Variabilität in der Häufigkeit des Sprachinputs (vgl. ebd.: 54). Das Erwerbsalter stellt biologisch betrachtet in Bezug auf Mehrsprachigkeit anders als häufig angenommen ebenso keine Hürde dar (vgl. Delucchi Danhier, Mertins 2018: 175).

Es zeigt sich, dass Mehrsprachigkeit aus sprachwissenschaftlicher Perspektive keine negativen Konsequenzen für Kinder oder Erwachsene hat und mit Blick auf das Bildungssystem durchaus als Ressource betrachtet werden kann. Denkbar ist aber, dass sich die vielen beschriebenen Vorurteile auf die Konnotation von Mehrsprachigkeit auswirken und ohne eine professionelle Bearbeitung zu negativen Überzeugungen über Mehrsprachigkeit bei Lehrkräften führen können.

2.3 Mehrsprachigkeit und Identität

Über die kognitiv-sprachlichen Aspekte hinaus ist die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit eines Kindes bzw. eines Schülers auch in anderer Hinsicht von Bedeutung: der Identitätsfindung. Wird die Annahme geteilt, dass Sprache als zentrales „Medium zwischenmenschlicher Kommunikation [fungiert], in dem und durch das personale und soziale Identitäten konstruiert werden“ (Kresić 2016: 122), so bieten sich insbesondere Mehrsprachigen vielfältige Möglichkeiten, die eigene Identität bewusst zu gestalten. Die individuelle Unabhängigkeit kann gestärkt werden, indem durch Mehrsprachigkeit die „enge Bindung an die eigene ‚Sprachgruppe‘“ (Oppenrieder, Thurmair 2003: 52) gelockert werden kann. Nicht immer muss die zuerst erworbene Sprache diejenige bleiben, die im Zentrum des Individuums steht, auch weitere Sprachen können an Bedeutung für die Selbstvorstellung gewinnen (vgl. Krumm 2020: 133).

Kresić (2016) weist auf die Bedeutung von Sprache in der Identitätsentwicklung hin, was ebenso im Kontext von Mehrsprachigkeit wichtig ist: Mit ihren Sprachen eröffnen sich Kindern „neue, auch sprachliche Handlungsräume“ (ebd.: 135), die z. B. das Realisieren kommunikativer Absichten und das Entwickeln einer individuellen Sprechweise ermöglichen. In der Jugendzeit und im Erwachsenenalter gewinnt das Verwenden „verschiedener sprachlicher Varietäten und Einzelsprachen“ (ebd.: 136) an Bedeutung: Es ermöglicht den Sprechern das Ausprobieren verschiedener Rollen und Gruppenzugehörigkeiten. Auch ein erneuter Blick auf das Phänomen des Code-Switchings ist mit Blick auf identitäre Optionen interessant. Hier kann das Wechseln der Sprache eine aktive Veränderung (auch neue Investition in) der sozialen und sprachlichen Identität bedeuten, sprachlich Nähe oder Distanz erzeugen, was zum aktiven Einbezug oder Ausschluss von Gesprächspartnern führen, Emotionen vermitteln, Gruppenidentität markieren kann usw. Code-Switching kann demnach als sprachliches Mittel zur Aushandlung von Identitätsoptionen verstanden werden. Gleichzeitig äußern Autoren wie Blackledge und Pavlenko (2004), dass mit zunehmenden verfügbaren Identitätsoptionen auch die Bedeutung von Sprachen als Mittel sozialer Kontrolle zunimmt und Sprachideologien nicht neutral sind (vgl. ebd.: 2f.). Erfahren Sprachen Wertigkeiten, dann erfahren auch personale Identitäten diese. Krumm (2020: 134) weist auf eine entscheidende Bedingung hin:

Selbstbewusste multilinguale Sprecher/innen sind am ehesten zu erwarten in gesellschaftlichen Umgebungen, die ihrerseits Mehrsprachigkeit als konstitutives Merkmal ihrer Verfasstheit ansehen.

Ein faktisch mehrsprachiger Staat mit implizit monolingualer Ideologie wie Deutschland mit Deutsch als einzige Amts- und Bildungssprache kann diese Verfasstheit nicht vorweisen. Insbesondere im Bildungssystem schlägt sich die (gewollte) gesellschaftliche Beschaffenheit nieder, Schule wird zum Ort der Einflussnahme. Das Ignorieren bzw. Nicht-Wertschätzen von Mehrsprachigkeit verhindert in diesem Zusammenhang die Möglichkeit des Aushandelns von Identitätsoptionen und begünstigt das fälschliche Zuschreiben von vermeintlichen Identitätsmerkmalen. Gleichzeitig muss bei dem Versuch der Wertschätzung und Thematisierung von Mehrsprachigkeit in der Schule Zurückhaltung dahingehend

geübt werden, schulische Übungen nicht mit „Identitäts- und Kulturthemen zu versehen“ (Dirim, Khakpour 2018: 2020), indem Fremdzuschreibungen vorgenommen, eine homogene Majoritätskultur suggeriert und Identität mit Nationalität und Ethnie verbunden werden. Für die Schüler muss Raum für eine *eigene* Positionierung bleiben. Mehlhorn (2017) fasst prägnant die emotionale Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Schule zusammen:

Die in Schule und Unterricht erfahrene Wertschätzung der Herkunftssprachen ist ein von den Lernenden sehr bewusst wahrgenommenes Zeichen des persönlichen Respekts und somit wichtige Grundlage für Lernmotivation und Leistungsbereitschaft (ebd.: 51).

3. Mehrsprachigkeit und Schule – ein Spannungsverhältnis?

Wenn es aus psycholinguistischer und identitärer Perspektive keine Anhaltspunkte gibt, Mehrsprachigkeit nicht wertzuschätzen, warum ist das Thema im schulischen Kontext nach wie vor problematisch? Die folgenden Kapitel beleuchten sowohl den Irrglauben, dass gesellschaftliche Einsprachigkeit die Realität darstellt als auch die Mechanismen in der Schule, die diese Illusion begünstigen und somit ein Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit und der Institution Schule erschaffen.

3.1 Monolinguale Fiktion

Ein vielzitiertes Werk in diesem Zusammenhang ist Ingrid Gogolins *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* aus dem Jahr 1994, in dem die Autorin die Herausbildung eines monolingualen Selbstverständnisses des deutschen Bildungssystems, welches sich im Kontext zunehmender Pluralisierung von Schule und Schülerschaft als dysfunktional erweist, erläutert (vgl. Gogolin 2008: 3). Die Herausbildung des monolingualen Habitus hängt dabei zusammen mit der Herausbildung eines nationalstaatlichen Bildungswesens, mit dem „Deutsch sprechen“ und „deutsch sein“ verbunden sind (vgl. ebd.: 18). Die Errichtung öffentlicher Schulen als Orte sprachlicher Homogenisierung sollte den Erfolg des europäischen Nationalstaates gewährleisten (vgl. Born et al. 2019: 68). Durch diesen Kontext erfährt die Schule eine prinzipiell monolinguale Ausrichtung:

Deutsch ist die Sprache, in der das schulisch kodifizierte Wissen gelehrt wird. Zugleich wird diese Sprache auf Basis der vorgängigen Annahme unterrichtet, daß sie im Grunde beherrscht werde, daß es in der Schule also allenfalls um die Verfeinerung, Optimierung ihrer Kenntnis und ihres Gebrauchs gehe, aber nicht um ihre grundlegende Vermittlung (Gogolin 2008: 24f.).

Das „Problem Mehrsprachigkeit“ wird damit nicht als „sprachpolitisches Problem der Institution“ (Busch 2017: 157) verortet, sondern auf mehrsprachige Sprecher verschoben. Der Habitus als „Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkmatrix“ (Gogolin 2008: 31) – ein auf Pierre Bourdieu zurückgehendes Konzept – bzw. seine innewohnenden „Praktiken und Praxisformen“ (ebd.) ermöglichen es den Lehrkräften, „unvorhergesehenen und fortwährend neuartigen Situationen entgegenzutreten“ (ebd.). Der

Habitus bewirkt einen zwar wenig reflektierten, aber effizienten Umgang mit neuen Situationen im Alltag, der damit weiterhin monolingual konstruiert bleibt. In der Realität ist kulturelle und sprachliche Heterogenität aber keine Ausnahme, sondern der Regelfall und erfordert eine veränderte pädagogische Praxis, die allerdings vom monolingualen Habitus geprägt bleiben kann und weiterhin nur bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache als Bildungsziel anstrebt.

Allein bei einer Gegenüberstellung aus demografischem Blickwinkel wird allerdings ersichtlich, dass Monolingualität nicht der Normalfall sein *kann*: Bei 193 anerkannten Staaten gibt es gleichzeitig global betrachtet ca. 3000 – 4000 Sprachen, Delucchi Danhier und Mertins (2018: 162) sprechen daher von einer „monolingualen Fiktion“. Auch in Deutschland selbst wird die Sprachenvielfalt unterschätzt: Die Gesamtsprache Deutsch bildet zahlreiche Varietäten im Hinblick auf räumlich bedingte, soziokulturelle und situative Unterschiede ab (vgl. Girnth 2007: 188f.). Konkret manifestiert sich die Gesamtsprache demnach in verschiedenen Dialekten, Soziolekten, Ideolekten, Fachsprachen, Registern und unterschiedlichen Stilen (vgl. Delucchi Danhier, Mertins 2018: 162; vgl. Girnth 2007: 187ff.). Nicht umsonst verzeichnet Wandruszka (1971, zitiert nach Oomen-Welke, Dirim 2018: 8): „Mehrsprachig sind wir schon in unserer Muttersprache“. Mit Blick auf diese innere Mehrsprachigkeit bleibt daher auch fraglich, was im schulischen Kontext genau unter „Standardsprache“ zu verstehen sein soll (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (NRW) 2019). Trotz dieser Diskrepanz stehen Lehrkräfte in der Pflicht, „die sprachlichen Produkte von anderen zu korrigieren, manchmal auch zu benoten“ (Davies 2017: 125) und werden damit nicht nur automatisch zu Sprachnormautoritäten, sondern auch zu expliziten Vertretern eines monolingualen Systems, das einen bestimmten Sprachgebrauch festlegt.

3.2 Monolingual-orientierte Schule

Nicht nur Lehrkräfte, sondern auch das deutsche Schulwesen an sich spiegelt die monolinguale Fiktion wider: Geht es um sprachliche Vielfalt, geht es häufig primär darum, diese durch Deutschförderunterricht zu überwinden. In bilingualen Schulen kommt Mehrsprachigkeit zwar eine positivere Rolle zu, allerdings ist häufig nur die Kombination der Sprachen Englisch und Deutsch vorzufinden: „Bilingual teaching in Turkish or Russian, the languages most commonly spoken by migrants in Germany, is rare“ (Wischmeier 2012: 172). Die Sprachen, die einer größeren Wertschätzung bedürften, bleiben weiter außen vor. Diese Hierarchisierung von Sprachen in der Schule findet sich auch in den Schulcurricula wieder: Dort sind Herkunftssprachen üblicherweise nicht gleichermaßen integriert, sondern werden „als außerschulische Angebote aus dem regulären Schulalltag ausgelagert“ (Kropp 2017: 113). Hier konkurrieren sie dann mit anderen Freizeitangeboten für Kinder oder Jugendliche (vgl. Mehlhorn 2017: 45).

Grundsätzlich ist Herkunftssprachenunterricht (HSU), der – sofern er „nicht als zweite bzw. dritte Fremdsprache anerkannt ist“ (ebd.) – in der Umsetzung auch nicht unkompliziert. Als Schwierigkeiten gelten an kleineren Orten insbesondere die Teilnehmerzahl, die bedingt, ob der HSU überhaupt

angeboten wird, jahrgangsstufenübergreifendes Unterrichten, Anfahrtswege bei einer Auslagerung der Kurse sowie „heterogene Vorkenntnisse und sprachliche Kompetenzen“ (ebd.). Während andere Bundesländer sich offenbar nicht stark in der Verantwortung sehen, HSU-Angebote auszubauen, beweist das Land NRW zumindest in der Theorie Größe: So sieht der Erlass *Herkunftssprachlicher Unterricht* von 2016 HSU mit bis zu fünf Wochenstunden und einer Sprachprüfung nach Klasse neun oder zehn vor, zusätzlich gibt es die Möglichkeit der Fortführung der entsprechenden Herkunftssprache als fortgeführte Fremdsprache in der gymnasialen Oberstufe. Die größte Schwierigkeit bleibt die angesprochene Teilnehmerzahl: Der HSU

wird [erst] eingerichtet, wenn in der Primarstufe mindestens 15 und in der Sekundarstufe I mindestens 18 Schülerinnen und Schüler mit derselben Herkunftssprache angemeldet werden (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW o. J.).

Auch bleibt bisher das Wertes von „Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen“ (Tracy 2009: 186) in Zeugnissen eher ein Vorschlag als gelebte Realität. Stattdessen wird sich auf Defizite von mehrsprachigen Lernern im Sinne einer „Rotstiftperspektive“ (Klein 2000, zitiert nach Tracy 2009: 188) fixiert. Dabei steht jedem Schüler laut Schulgesetz NRW das Recht auf individuelle Förderung zu; individuelle Voraussetzungen sollen berücksichtigt, Entfaltungsmöglichkeiten gefördert und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – das wie beschrieben mehrsprachig ist – ermöglicht werden (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2021: § 1, Abs.1; § 2, Abs. 4). Mehrsprachigkeit sollte demnach beibehalten werden dürfen und Förderung erfahren. Poarch und Bialystok (2017) sprechen eine Ermutigung zum Fortsetzen der Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund aus, während sie beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt würden. Das Beibehalten der Herkunftssprache stelle nämlich keine Gefahr für den Erwerb der Mehrheitsprache Deutsch dar und um von den beschriebenen kognitiven Vorteilen profitieren zu können, sollten die Kinder „as bilingual as possible“ (ebd.: 187) gemacht werden bzw. sein dürfen. Insgesamt wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule immer hinter der Vorrangstellung des Deutschen zurückbleibt: „Das bildungssprachliche Deutsch ist der Maßstab, an dem der Wert anderer Sprachformen bemessen wird“ (Dirim, Khakpour 2018: 217). Dies ist aktuell z. B. deutlich sichtbar an der Regelung, Englischunterricht an Grundschulen in NRW zugunsten der Deutschförderung nicht mehr ab der ersten, sondern erst ab der dritten Klasse stattfinden zu lassen.

3.3 Mehrsprachigkeit als Überforderung?

So angespannt demnach die Verhältnisse sind zwischen in der Theorie wertgeschätzter Mehrsprachigkeit und ihrer faktisch fehlenden Anerkennung in der Schule, so uneinheitlich präsentiert sich auch das Bild, das aktuelle Studien rund um Einstellungen zu Mehrsprachigkeit von Schülern nachzeichnen. Wischmeier (2012) zeigt in ihrer Studie mit 111 Grundschullehrkräften zu Überzeugungen über Bilingualismus, dass sprachliche Vielfalt im Unterricht eine „source of uncertainty“ (ebd.: 185) darstellt –

über 80 Prozent der befragten Lehrkräfte gaben an, sich nicht darauf vorbereitet zu fühlen, mit einer sprachlich vielfältigen Klasse umzugehen. Dazu passend verzeichnet die Autorin große Unsicherheiten in Bezug auf das Fachwissen rund um die Themen Erst- und Zweitspracherwerb und weist bei den entsprechenden Skalen auf eine relativ große Nutzung (ca. 30 Prozent der Befragten) der Antwortkategorie „weiß nicht“ hin. Aus Sicht der Autorin deutet dies auf unklare und unsichere Vorstellungen über den Erst- und Zweitspracherwerb und Bilingualismus hin (vgl. ebd.: 182).

Das Gefühl fehlender Vorbereitung spiegelt sich auch in der Studie von Fischer und Ehmke (2019) wider, die Überzeugungen 161 Lehramtsstudierender zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht untersuchten. Die Autoren halten einen signifikant positiven Zusammenhang von Lerngelegenheiten zu den erfassten Überzeugungen (epistemologische Überzeugungen, Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie Überzeugungen zur Lehrerrolle) fest (vgl. ebd.: 425). Wird aber bedacht, dass das Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Lehrerbildung an Universitäten in NRW für alle Lehramtsstudiengänge erst 2009 verpflichtend eingeführt wurde (vgl. KMK 2017: 36), muss davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der aktuell berufstätigen Lehrkräfte eher wenige (verpflichtende) Lerngelegenheiten in diesem Bereich im Rahmen des Studiums genossen hat. Ebenso können Lange und Pohlmann-Rother (2020) für berufstätige Grundschullehrkräfte signifikante Zusammenhänge von Überzeugungen zu nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht und informellen und non-formalen Lerngelegenheiten vorweisen:

Je mehr Fremdsprachenkenntnisse und je mehr DiDaZ [Didaktik des Deutschen als Zweitsprache]-bezogene Aus- und Weiterbildungen eine Lehrkraft besucht hat, desto eher dominieren erstsprachenintegrierende Überzeugungen. [...] Je wichtiger die Lehrkräfte den Kontakt mit Fremdsprechen [sic!] beurteilen, desto eher stehen sie der Einbindung der Erstsprachen im Unterricht positiv gegenüber (ebd.: 56).

Fehlen entsprechende Gelegenheiten, die zum einen Überzeugungen positiv beeinflussen können und zum anderen Expertise im Hinblick auf Fachwissen und -didaktik generieren, ist nachvollziehbar, dass der Umgang mit Mehrsprachigkeit von Schülern für Lehrkräfte herausfordernd sein kann. Interessanterweise können Hammer et al. (2016: 166) nachweisen, dass „Studierende mit Praxiserfahrungen [...] positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit als Studierende ohne Praxiserfahrungen“ haben, was für die Annahme spricht, dass der praktische Umgang mit Mehrsprachigkeit (zumindest für Studierende) so machbar ist, dass er sich nicht in negativen Überzeugungen niederschlägt. Fraglich ist daher angesichts der Unsicherheiten der Probanden in den Studien von Wischmeier (2012) und Lange und Pohlmann-Rother (2020), ob es einen Punkt gibt, ab dem Praxis- und Berufserfahrung wiederum negative Überzeugungen bedingen.

Hammer et al. (2016) können darüber hinaus nachweisen, dass „Studierende mit hoher DaZ-Kompetenz [...] auch positivere Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit“ (ebd.: 160) aufweisen und vermuten daher eine positive Auswirkung steigenden Wissens auf die Überzeugungen der Studierenden. Die Autorinnen ermitteln zudem in ihrer Studie mit Lehramtsstudierenden Typen mit verschiedenen

Überzeugungsprofilen und filtern in diesem Zusammenhang drei Typen heraus: erstens den *erfahrungsarmen Fachorientierten* (14,8 Prozent der Stichprobe), zweitens den *naiven Beschützer* (28,3 Prozent) und drittens den *bewussten Beschützer* (59,9 Prozent). Während sich der Typ I wenig für Sprachförderung im Unterricht zuständig sieht, wenig sprachsensibel ist und geringe Wertschätzung für Mehrsprachigkeit aufbringt, hat Typ II zwar positivere, aber professionell nicht genug durchdachte Tendenzen. Typ III hat die ausgeprägtesten Überzeugungen, wertschätzt Mehrsprachigkeit und fühlt sich für Sprachförderung zuständig (vgl. ebd.: 163f.). Wenngleich Typ III am stärksten vertreten ist, zeigt die Studie dennoch, dass es auch angehende Lehrkräfte der Sorte Typ I gibt. Ähnlich identifiziert Edelmann (2006) in ihrer Studie zum Umgang von Schweizer Primarlehrkräften mit kultureller Heterogenität in Schulklassen sechs verschiedenen Typen, wobei in dieser Studie keine Aussage über die quantitative Verteilung der Typen gemacht wird. Auch hier reicht die Bandbreite vom „abgrenzend-distanzierte[n] Typus“ (ebd.: 242), für den die kulturelle Heterogenität keine Bedeutung hat, bis hin zum „kooperativ-synergieorientierte[n] Typus“ (ebd.), der diese Bedeutung anerkennt.

Mit Blick auf konkrete Maßnahmen zum Einbezug von Mehrsprachigkeit können Heyder und Schädlich (2014) in ihrer Studie zum Thema Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität mit 297 Fremdsprachenlehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen sehr positive Einstellungen zu Sprachvergleichen und -transfers, zumindest im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, verzeichnen und zeigen, dass die befragten Lehrkräfte alle Sprachen in diesem Zusammenhang für geeignet halten (vgl. ebd.: 188). Allerdings geben die Lehrkräfte mit Blick auf die Praxis eine

einschränkende Wertung ab, als sie der Überzeugung sind, dass sie die Sprachen, die Gegenstand sprachvergleichender Arbeiten sind, auch selbst beherrschen sollten (ebd.).

Auffällig ist, dass die Zustimmung zu den Items sinkt, je expliziter die Fragen formuliert werden, was die Autorinnen am Beispiel des Lernvorteils durch Transferaktivitäten darstellen (vgl. ebd.: 189). Ähnlich verhält es sich mit der Zustimmung zur konkreten Umsetzung: Die Befragten geben zwar größtenteils an, Sprachvergleiche vorzunehmen, allerdings beschränkt sich dies auf spontane Verweisungen auf andere Sprachen und mehrheitlich selten auf einen geplanten Einsatz (vgl. ebd.: 189f.). In der Praxis seien „[m]ehrsprachigkeitsbezogene methodisch-didaktische Verfahren [...] durchaus präsent, jedoch in sehr uneinheitlicher Frequenz“ (ebd.: 193). Insgesamt heben die Autorinnen positive Grundhaltungen gegenüber Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität hervor.

Kann nun davon gesprochen werden, dass Mehrsprachigkeit eine Überforderung darstellt? Die Literatur rund um *Überforderung* von Lehrkräften bewegt sich häufig im Kontext von Belastung, oft auch im Zusammenhang mit Burnout etc. So weit soll dieses Begriffsverständnis in dieser Arbeit explizit nicht gehen. Vielmehr kann eine Überforderung von Lehrkräften durch Mehrsprachigkeit von Schülern so zu verstehen sein, als dass persönliche oder institutionelle Schwierigkeiten und Hindernisse das Wertschätzen, Einbeziehen von und Umgehen mit dieser Mehrsprachigkeit erschweren. Angelehnt an diese Aspekte kann Überforderung auch verstanden werden als eine „individuell empfundene Beanspruchung“

(Van Dick, Stegmann 2013: 44), wobei bestimmte Situationen und Kontexte „die adaptiven Mittel einer Person“ (ebd.: 55) überschreiten und es nur bedingt Bewältigungsressourcen bzw. Möglichkeiten gibt, eine Situation zu bewältigen (vgl. ebd.: 46, 51). Im Zusammenhang mit diesen Ressourcen steht der Begriff der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Das bekannte COACTIV-Modell fächert diesbezüglich im Rahmen eines nicht-hierarchischen Modells vier Aspekte – Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen und Selbstregulation – als zentrale Bestandteile auf (vgl. Baumert, Kunter 2011: 32).

In Bezug auf diese Aspekte und Kompetenzbereiche klingt in den Studien aus Sicht der Verfasserin durchaus an, dass sich Lehrkräfte durch Mehrsprachigkeit, Migrationshintergründe, kulturelle und sprachliche Diversität etc. belastet fühlen können – möglicherweise, weil Lerngelegenheiten, Vorbereitung und Wissen fehlen, die Unsicherheiten und Unregelmäßigkeiten in der konkreten Realisierung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit bedingen. Auch kann der Anspruch, dass

der Einbezug der Sprachenvielfalt in den Unterricht zur Voraussetzung habe, dass sie [die Lehrkräfte] selbst all die vorhandenen Sprachen beherrschen müssten (Fischer, Ehmke 2019: 416),

Druck verursachen und mit einer Asymmetrie im Klassenzimmer auf Lerner- und Lehrerseite einhergehen, die „zu Überforderung und Unsicherheit hinsichtlich der Expertenrolle“ (Kropp 2017: 121) führen kann. Die Interview-Studie von Becker-Mrotzek et al. (2012) spiegelt dies wider. Rund 66 Prozent der Befragten geben an, sich nicht ausreichend auf den Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen vorbereitet zu fühlen, für 68 Prozent war Sprachförderung in der universitären Ausbildung kein Thema und entsprechend führen 61 Prozent der Befragten auch keine Sprachförderung in ihrem Unterricht durch (vgl. ebd.: 5ff.).

Bei allen Ausführungen muss präsent bleiben, dass es in der Schule nicht nur um das Gefühlserleben von Lehrkräften geht, sondern auch das sprachliche Selbstkonzept der Schüler tangiert wird. Überraschende Ergebnisse zeigt in diesem Zusammenhang die Studie von Binanzer und Jessen (2020) mit ca. 300 ein- und mehrsprachigen Sek-II-Schülern. Während neben Lehrkräften auch einsprachigen Schülern in dieser Studie eine monolinguale Orientierung attestiert wird, weil sie unbekannte „Herkunftssprachen als informelles Kommunikationsmittel“ (ebd.: 238) ablehnen und sich deutlich für Deutsch als Einheitsprache aussprechen, scheint sich dieses Denken auf die mehrsprachigen Schüler auszuwirken, wenngleich sie sich weniger durch die Mehrsprachigkeit in der Klasse gestört fühlen. Die Autorinnen führen als mögliche Gründe für dieses Denken Empathie gegenüber Mitschülern, die entsprechende Sprachen nicht verstehen und das Verhindern-wollen von Missverständnissen an, stellen aber auch zur Diskussion, ob nicht unbewusste Assimilierungsprozesse in Gang gesetzt und negative Überzeugungen über Mehrsprachigkeit adaptiert werden (vgl. ebd.: 239). Die Befragten wünschen sich eine stärkere Beachtung ihrer Herkunftssprachen (vgl. ebd.: 242).

Von Wichtigkeit ist im Zusammenhang mit dem gedanklichen Festhalten an einer monolingualen Gesellschaft, einer monolingual-orientierten Institution und einem daraus resultierenden Belastungserleben

der Lehrkräfte durch Mehrsprachigkeit die Gefahr einer *self-fulfilling prophecy*. Die Erwartung, die Menschen daran haben, wie eine Person ist, beeinflusst den Umgang mit ihr. Die betreffende Person ist dadurch veranlasst, sich entsprechend des erwarteten Verhaltens zu benehmen, wodurch die Erwartung erfüllt wird (vgl. Aronson et al. 2014: 69). Beispielsweise produzieren Lehrpersonen Effekte selbsterfüllender Prophezeiungen bei Schülern mit niedrigerem sozioökonomischem Hintergrund, wenngleich mit kleinen Effektstärken (vgl. Jussim, Harber 2005: 143). Während sich die selbsterfüllende Prophezeiung also tatsächlich in schlechteren Schülerleistungen niederschlagen kann, weisen andere Studien auf Diskriminierung hin: Lüdemann und Schwerdt (2013) zeigen, dass Einwanderer der zweiten Generation, also Schüler mit Migrationshintergrund, auch nach Kontrolle der objektiven Messungen kognitiver Fähigkeiten schlechtere Schulnoten bekommen als ihre einheimischen Mitschüler, sodass der soziale Hintergrund als Effekt relevant wird. Wichtig zu betonen bleibt an dieser Stelle vor allem, dass dieses Problem nicht in der Mehrsprachigkeit der Schüler, sondern im sozioökonomischen Status als Hintergrundvariable liegt.

3.4 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte

Seit 2007 thematisieren auch die Kultusminister mit dem Nationalen Integrationsplan oder das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte bzw. Migrationshintergrund und bemühen sich um eine verstärkte Ansprache entsprechender Lehrkräfte im Bewerbungsprozess für den Lehrerberuf. Die größere Einbindung dieser Lehrkräfte ist mit der Erwartung verbunden, nicht nur eine interkulturelle Öffnung von Schule und die Repräsentation von Vielfalt im Lehrerzimmer herzustellen, sondern auch einen besonderen Zugang zu Schülern mit Zuwanderungsgeschichten und Migrationsbiografien zu ermöglichen, wobei sich die angesprochenen Lehrkräfte insbesondere durch ihre „spezifischen bikulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen sowie [...] ihr Vorbild-Sein“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2010: 3) auszeichnen. Masumi (2014) differenziert diese Fähigkeiten:

Aufgrund der eigenen Biografie sind Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte prädestiniert, einen sensiblen und bewussten Umgang mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt zu zeigen. Das kann ihnen einen leichteren Zugang zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und auch zu deren Eltern zu [sic!] verschaffen (ebd.: 88).

Die bereits angesprochene Studie Edelmanns (2006) zum Umgang von Schweizer Primarlehrkräften mit kultureller Heterogenität in Schulklassen zeigt in diesem Zusammenhang, dass die Sichtweisen von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit ihrer Biografie stehen und sie ihre Kompetenzen in das Schulgeschehen einbringen können. Insbesondere die persönlichen Erfahrungen, ihre Funktion als Vorbild und ihr bilingualer Hintergrund ermöglichen den Lehrkräften besondere Empathiefähigkeit und Verständnis sowie die Möglichkeit, in der Sprachförderung zu unterstützen (vgl. ebd.: 244ff.). Strasser und Steber (2010) sehen darüber hinaus auch die Förderung „ein[es] Klima[s] der

Wertschätzung von Vielfalt“ (ebd.: 116) als eine mögliche Ressource von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Damit können gleichermaßen Schüler ohne Zuwanderungsgeschichte oder Migrationshintergrund von einem kulturell heterogenen Lehrpersonal profitieren, indem sie

ein potentiell positiveres Bild von Minderheiten erlangen, ein realistisches Konzept der sich entwickelnden multikulturellen Gesellschaft erwerben und selbst ein Verständnis für unterschiedliche kulturelle Hintergründe entwickeln (ebd.: 97).

Ergänzend weisen Panagiotopoulou und Rosen (2016) aber auch auf die Unterscheidung quasi-natürlicher Fähigkeiten biografischer Ressourcen und der Entwicklung pädagogisch-professioneller Qualifikation hin (vgl. ebd.: 244). Die Autoren machen in Bezug auf die Zuweisung dieser Rolle auf Gefahren aufmerksam: Für die Lehrkräfte selbst bestehe die „Gefahr der Deprofessionalisierung“ (Rotter 2014: 111), wenn die eigene Biografie die Nähe zu Schülern und das professionelle Handeln bestimme. Ähnlich beschreibt Massumi (2014: 90) den „Verlust einer professionellen Distanz“ zu Schülern im Zusammenhang mit der Betonung dieser besonderen Kompetenzen. Ebenso würden auch Schüler mit Zuwanderungsgeschichte oder Migrationshintergrund durch die Betonung einer solchen Nähe aus der Gesamtgruppe aller Schüler eher ex- als inkludiert (vgl. Rotter 2014: 108).

Das Zuschreiben dieser Sonderrolle durch die Schule oder Kollegen bedeutet auch das Herstellen „fremdbestimmter Differenzzuschreibungen [...], in denen stereotype Kulturvorstellungen zum Tragen kommen“ (Massumi 2014: 91). Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte oder Migrationshintergrund zu sein, heißt demnach nicht automatisch, sich zwei Kulturen zugehörig zu fühlen oder zwangsläufig mehrsprachig zu sein – ein Prinzip, das gleichermaßen auch für Schüler gilt. Insbesondere Grosjean (2015) weist wie bereits angeführt darauf hin, dass Menschen jederzeit mehrsprachig oder multikulturell werden können, sich aber genauso keiner Kultur zugehörig fühlen können oder müssen (vgl. ebd.: 575ff.). Die Kategorien *Migrationshintergrund* und *Zuwanderungsgeschichte* daher automatisch als Kompetenz darzustellen, greift zu weit. Hachfeld et al. (2012) zeigen passend dazu in ihrer Studie mit Lehramtsanwärtern mit und ohne Migrationshintergrund, dass eben nicht der Migrationshintergrund per se die erklärende Variable ist. Vielmehr sind „höhere motivationale Orientierungen [...] und niedrigere Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund“ (ebd.: 114) bei angehenden Lehrkräften mit Migrationshintergrund auf ihre multikulturellen Überzeugungen zurückzuführen. Diese Überzeugungen fallen bei Lehramtsanwärtern mit Migrationshintergrund signifikant höher aus als bei Lehramtsanwärtern ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Weiter zeigen Hachfeld et al. (2015), dass multikulturelle Überzeugungen angehender Lehrkräfte im Gegensatz zu egalitären Überzeugungen mit einem größeren Enthusiasmus für das Unterrichten von Schülern mit Migrationshintergrund und einer größeren Bereitschaft, den Unterricht an eine kulturell vielfältige Schülerschaft anzupassen, verbunden sind. Darüber hinaus verzeichnen die Autoren einen signifikant negativen Zusammenhang zwischen multikulturellen Überzeugungen und der Vorstellung von Stereotypen gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. ebd. 50ff.).

Wenngleich die Debatte zwar selbst Kritik erfährt, so legt das Zusprechen dieser besonderen Kompetenzen trotzdem die Annahme nahe, dass Lehrkräfte, die über entsprechende Eigenschaften nicht verfügen, eine solche Kompetenz nicht vorweisen können und damit womöglich auch nicht einen besonderen Zugang zu mehrsprachigen und/oder multikulturellen Schülern haben. Bedeutet das, dass monolinguale und/oder monokulturelle Lehrkräfte grundsätzlich weniger sensibel für die Mehrsprachigkeit von Schülern sind? Strasser und Leutwyler (2020) betonen in diesem Zusammenhang die Bedeutsamkeit von Differenzerfahrungen. Begegnungen mit Unbekanntem oder Neuem können hier erfahrungsbasierte Deutungsmuster und damit „bestehende Fixierungen und Generalisierungen“ (ebd.: 129) aufbrechen. Die Hoffnung, dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte solche Erfahrungen in ihrem Lebenslauf gemacht haben, diese in professionelles Wissen umwandeln konnten und damit eine integrativere Haltung gegenüber multikultureller Vielfalt entwickelten, bestätigte sich in der Interviewstudie der Autoren nicht: „Ein unmittelbarer Transfer eigener Differenzerfahrungen auf das spätere schulische Handeln [ist] kaum erkennbar“ (ebd.: 141). Dennoch weisen die Autoren darauf hin, dass sich die Erfahrungen in den pädagogischen Prinzipien der Lehrkräfte (z. B. Vermeiden von Diskriminierung oder Integrations-, Assimilationsstrategien) niederschlagen (vgl. ebd.: 139ff.). Auch Fischer (vgl. 2018: 36) betont den Zusammenhang von Überzeugungen und persönlichen Erfahrungen, weist aber ebenso auf die Veränderbarkeit von Überzeugungen hin, insbesondere durch angeeignetes Wissen.

Die statistische Analyse der Prätest-Daten von Oomen-Welkes Modell der *Kultur der Mehrsprachigkeit* (2019) zeigt, dass es eine Tendenz für die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Monolingualität und dem Wertschätzen von Mehrsprachigkeit gibt, indem sich hier eine negative Korrelation für die beiden Faktoren *Kultur der Mehrsprachigkeit* und *Monolingualer Habitus* zeigt: „Personen mit einer starken Ausprägung des monolingualen Habitus [weisen] eine geringere Ausprägung mit Blick auf die Kultur der Mehrsprachigkeit [auf]“ (Born et al. 2019: 69). Allerdings weisen andere Werte (Reliabilität, Faktorenstruktur) darauf hin, dass das Modell im Gesamten nicht besonders belastbar ist, weswegen diese Annahme mit Vorsicht zu genießen ist. Damit gibt es zum einen an dieser Stelle „Hoffnung“ für monolinguale und/oder -kulturelle Lehrkräfte, zum anderen bleibt – trotz grundsätzlich positiver Überzeugungen – angesichts der beschriebenen Unsicherheiten der Lehrkräfte in Bezug auf Wissen und Didaktik rund um Mehrsprachigkeit, der Beschaffenheit des Schulsystems und daraus resultierenden Erfahrungen die Frage im Raum stehen, ob Monolingualität und -kulturalität problematisch für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt in der Schule sind.

3.5 Monolingualität und Monokulturalität

Zum besseren Verständnis werden die Begriffe *Monolingualität* und *Monokulturalität* an dieser Stelle noch einmal explizit aufgegriffen. *Monolingualität* könnte – wenn beispielsweise Grosjeans (2015) beschriebene Definition von Mehrsprachigkeit konträr betrachtet wird – einfacherweise verstanden werden als das Verwenden von nur einer Sprache oder eines Dialekts im täglichen Leben. Tracy und

Gawlitzeck-Maiwald (2000) diskutieren im Gegensatz dazu, inwiefern die Frage nach Monolingualität überhaupt sinnvoll ist, weil – und das zeigt auch das Kapitel *Monolinguale Fiktion* – der vermeintlich einsprachige Sprecher in der Regel gleichermaßen Sozio- oder Dialekte oder verschiedene Register usw. bedient (vgl. ebd.: 502). Relevanter und als Kategorie brauchbarer ist Monolingualität unabhängig von der eigenen Sprachigkeit daher aus Sicht der Verfasserin im Zusammenhang mit Spracheinstellungen, denn Sprachen können Überzeugungen über Sprecher und ihre Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe auslösen, was wiederum zu stereotypen Annahmen über Gemeinsamkeiten dieser Gruppenmitglieder führen kann (vgl. Garrett 2010: 33). Wird hier also das Selbstverständnis, welches sich (bei Lehrkräften) aus berufsbezogenen Rollenvorstellungen, Kommunikations- und Handlungspraxis, Haltungen, Erfahrungen und Wissensbeständen zusammensetzt, monolingual konstruiert, auch wenn es faktisch mehrsprachig ist, dann kann das aus Sicht der Verfasserin durchaus die beschriebenen Probleme hervorrufen und weiter begünstigen (vgl. Freisler-Mühlemann, Paskoski 2016: 111; Kanitz et al. 2014: 735). Ebenso kann der monolinguale Habitus verschiedene Bereiche professioneller Überzeugungen beherrschen. Fischer (vgl. 2018: 39f.) macht für Lehrkräfte sieben solcher Dimensionen aus, z. B. Überzeugungen zu den Lernenden, dem Unterrichten oder zur Lehrerausbildung, die jeweils für sich Bereiche darstellen, in denen monolinguale Überzeugungen aufgebaut oder abgebaut werden können. Eng im Zusammenhang mit dem Selbstverständnis steht daher der Begriff der Professionalisierung, den Huxel (2018: 111) als eine „Reflexion und Veränderung des sekundären, beruflichen Habitus in Bezug auf Mehrsprachigkeit“ versteht.

Gleichermaßen vorstellbar ist eine solche Herangehensweise an die Unterscheidung der Begrifflichkeiten für *Multilingualität*. Z. B. zieht Wei (2005) bei der Frage danach, wer eigentlich bilingual ist, in Erwägung, dass eine mögliche Kategorisierung als mehrsprachig auch über Selbstwahrnehmung und -kategorisierung stattfinden kann (vgl. ebd.: 4).

Weitergesponnen werden kann dieses Prinzip auch für die Kategorie der Kultur und damit für die Begriffe *Monokulturalität* und *Multikulturalität*. Hier definiert Grosjean (2015) *Multikulturalität* über das Teilnehmen (zu unterschiedlichen Graden) am Leben von zwei oder mehr Kulturen sowie das Adaptieren (zumindest in Teilen) von Haltungen, Verhalten, Werten, Sprachen dieser Kulturen. Multikulturelle Menschen seien in der Lage, Aspekte beider (oder mehrerer) Kulturen zu kombinieren und zu vermischen (vgl. ebd.: 575). Eine Definition monokultureller Personen müsste demnach bedeuten, sie als Individuen zu verstehen, die nur an einer Kultur teilnehmen und von dieser Kultur Haltungen, Verhalten, Werte und Sprachen adaptieren. Der Aspekt des Vermischens und Ausblendens entfällt dementsprechend. Das suggeriert jedoch, dass sich Kulturen trennscharf voneinander abgrenzen lassen müssten, was eine „Fixierung[...] auf eine (als homogen) konstruierte ‚Kultur‘“ (Dirim, Khakpour 2018: 220) begünstigen würde. Multikulturalität (bzw. Monokulturalität dann als das entsprechende Gegenteil) könnte im Hinblick auf den Berufsalltag von Lehrkräften zugleich als eine Form von *multicultural awareness*, also multikultureller Bewusstheit, gesehen werden. Diese bezieht sich nach Ponterotto et al.

(vgl. 1998: 1003) auf das Bewusstsein und die Sensibilität der Lehrkräfte für Fragen des kulturellen Pluralismus in der Klasse, wobei sich ein hohes Bewusstsein in der Ansicht, kulturelle Vielfalt als Stärke zu betrachten und in dem Gefühl der Verantwortung, multikulturelle Themen im Unterricht zu behandeln, widerspiegelt. Passend sehen Chen und Padilla (vgl. 2019: 3) in Bikulturalität positive Bewältigungsstrategien für eine von Rassismus durchzogene Gesellschaft.

Die beiden Konzepte müssen nicht zusammen gedacht werden, d. h. Mehrsprachigkeit und Multikulturalität sind nicht zwangsläufig zusammengehörige Konstrukte. Dennoch ermöglicht eine solche Betrachtung dieser Begrifflichkeiten sie nicht länger ausschließlich als *fiktive* Gegensatzpaare behandeln zu müssen und sie sind somit weiterverwendbar. Der Fokus auf die *eigene* Verortung zwischen den Polen Monolingualität – Multilingualität und Monokulturalität – Multikulturalität, die aber wie oben beschrieben verstanden werden sollen, soll angesichts des Problems der Kulturalisierung Fremdschreibungen vermeiden (vgl. Fereidooni, El 2017: 478) und so eine problemlose Verwendung der Begriffe in einer empirischen Studie gewährleisten.

4. Forschung

Die theoretische Rahmung der Arbeit verdeutlicht, dass schülerseitige Mehrsprachigkeit – trotz zahlreicher Vorteile und hoher individueller und emotionaler Bedeutung – zum einen institutionell nur bedingt Anklang findet und zum anderen ein diversitätssensibler Umgang mit Mehrsprachigkeit, der diese als Ressource anerkennt, in der Praxis keine Selbstverständlichkeit ist. Die im Folgenden präsentierte Studie ist daran interessiert, die angesprochenen Probleme vor dem Hintergrund einer monolingualen und/oder -kulturellen Orientierung empirisch näher zu untersuchen.

4.1 Fragestellung und Hypothesen

Die Studie beschäftigt sich übergeordnet wie erwähnt mit der Frage, inwiefern Mehrsprachigkeit eine Überforderung für Lehrkräfte darstellt und im Detail mit der Leitfrage, inwiefern eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern durch ein monolinguales und/oder monokulturelles Selbstverständnis von Lehrkräften beeinflusst wird. Um dieser Forschungsfrage empirisch nachzugehen, wurden folgende Hypothesen formuliert:

H1: Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen, sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen.

H2: Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen, haben stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Mehrsprachigkeit als Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen.

H3: Lehrkräfte mit schwachen Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte mit starken Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

H4: Lehrkräfte mit schwachen multikulturellen Überzeugungen sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte mit starken multikulturellen Überzeugungen.

H5: Lehrkräfte mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen.

H6: Studierende haben stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und höhere Selbstwirksamkeitserwartungen bezogen auf Mehrsprachigkeit als Lehrkräfte im Dienst.

4.2 Forschungsdesign und Untersuchungsablauf

Für diese Studie wurde ein Mixed Methods-Verfahren angewandt, d. h. es wurden quantitative und qualitative Verfahren kombiniert, um das Thema in seiner Gänze zu erfassen. Ein quantitativer Online-Fragebogen liefert dabei im Rahmen einer Masterarbeit die notwendige Breite und ermöglicht, die formulierten Hypothesen zu überprüfen, während anschließende Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften die Ergebnisse des Fragebogens vertiefen. Die Erhebung der Daten erfolgte entsprechend sequenziell. Den quantitativen Daten kommt dabei mehr Gewicht zu als den qualitativen (vgl. Hussy et al. 2013: 299). Die Leitfaden-Interviews haben explanativen Charakter: Sie geben Aufschluss über die Prozesse, „die den Ergebnissen der quantitativen Phase zugrunde liegen“ (ebd.: 304) und machen ausgewählte Aspekte differenzierter erfassbar (vgl. Schreier, Odağ 2010: 270). Das Mixed-Methods Verfahren verfolgte entsprechend das Ziel der Erweiterung des Gegenstandsbereichs (vgl. ebd.: 268). Die Ergänzung des quantitativen Fragebogens um qualitative Anteile ermöglichte zusätzlich das Schaffen von Kontexten, was als wichtig für die Betrachtung von Überzeugungen von Lehrkräften erachtet wird (vgl. Safrudiannur, Rott 2020: 1).

4.3 Fragebogen

Vor dem Hintergrund, dass sprachsensibler Fachunterricht inzwischen Aufgabe aller Lehrkräfte ist, richtete sich der Fragebogen an Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulformen. Außerdem wurden sowohl bereits berufstätige Lehrkräfte als auch Lehramtsstudierende befragt. Bis auf Einzelfälle wurden bei den Lehramtsstudierenden nur diejenigen befragt, die bereits das Praxissemester absolviert hatten, um sicherzustellen, dass mehr als bloß vereinzelte Wochen Unterrichtserfahrung vorhanden war und die Fragen keinen hypothetischen Charakter für die Studierenden hatten (vgl. Porst 2011: 100).

Das Erstellen des Online-Fragebogens mit LimeSurvey erfolgte in mehreren Schritten. Zunächst wurden bestehende Studien und Fragebögen gesichtet und mit Blick auf verwendete Konstrukte, Skalen und

statistische Kennwerte analysiert. Um eine möglichst hohe Reliabilität bei den Skalen des Fragebogens zu generieren, erfolgte eine Auswahl der verwendeten Skalen aus dieser analysierten Sammlung, die im Anschluss adaptiert wurden. Hierbei wurde zum einen Wert auf eine einheitliche gendersensible Darstellung der Personengruppen (Schüler*innen, Lehrkräfte) gelegt; zum anderen wurde bei allen Items darauf geachtet, den Fokus auf die Mehrsprachigkeit der Schüler zu legen, weil sich die Leitfrage auf eine potenzielle Überforderung durch *Mehrsprachigkeit* bezieht. Items, die sich in ihren originalen Formulierungen auf „ausländische“ oder „neu zugewanderte“ Kinder bezogen, wurden aus diesem Grund verändert. Items aus den Originalskalen, die sich explizit nicht auf die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern bezogen (z. B. Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften), wurden nicht in den Fragebogen integriert. Alle verwendeten Originalskalen haben eine gute interne Konsistenz (Cronbach's Alpha von $\alpha = .75$ bis $\alpha = .87$) und eigneten sich daher zur Weiterverwendung.

4.3.1 Pilotierung und Pretest

Vor Beginn der finalen Erhebungsphase wurden einzelne Teile des Fragebogens pilotiert. Die umfassendsten Änderungen erfuhren hierbei Teil eins und zwei des Fragebogens, der die Variablen Monolingualität und Monokulturalität umfasste. Hier waren ursprünglich Skalen angesetzt worden mit jeweils vier Items, die das Merkmal in verschiedenen Facetten erfassen sollten (z. B. Item „Ich verwende nur eine Sprache oder einen Dialekt in meinem alltäglichen Leben“). In der Pilotierungsphase wurden Mitglieder des Laborteams gebeten, diese einzelnen Items auf zwei Kontinuen (monolingual – multilingual/monokulturell – multikulturell) einzuordnen. Hierbei stellte sich erstens heraus, dass die selbstformulierten Items nicht immer eindeutig den Endpunkten der Kontinuen zuzuordnen waren. Daraus wurde gefolgert, dass die Bereiche definitiv als Kontinuum und nicht als sich gegenseitig ausschließende Pole begriffen werden können. Zweitens wurden – anders als angenommen – gleiche Items von den Befragten nicht zwangsläufig den gleichen Polen zugeordnet. Beispielsweise ordneten einige Befragte das oben genannte Beispielitem eindeutig dem monolingualen Pol zu, für andere Befragte schien dies allerdings eine multilinguale Aussage zu sein. Daher musste anerkannt werden, dass die Items in der bisherigen Form nicht eindeutig Monolingualität oder -kulturalität abbildeten. Die Skalen wurden daher ersetzt durch Einzelitems, mit denen sich die Teilnehmenden direkt auf den beschriebenen Kontinuen selbst verorten konnten, um den Fragebogen an dieser Stelle nicht unnötig zu verkomplizieren und ein offenes Verständnis, wie in Kapitel 3.5 beschrieben, zu ermöglichen. Eine dritte Annahme, die aus dieser Pilotierungsphase resultierte, ist die, dass die Zuordnung zu den beschriebenen Kategorien auch maßgeblich vom eigenen Wissensstand abhängt.

Der Pretest des Gesamtfragebogens zeigte im Anschluss, dass die Befragten für die Bearbeitung des Fragebogens etwa zwischen zehn und 15 Minuten benötigen. Das stellte eine zufriedenstellende Länge für einen Fragebogen dar, sodass nur eine geringe Gefahr des Abbruchs aus Zeitgründen befürchtet

werden musste. Die adaptierten Items waren für die Befragten allesamt verständlich, sodass auch hier die Formulierungen der Items nur noch geringfügig optimiert wurden.

Es wurde außerdem im Anschluss an den Pretest nachgefragt, was die Befragten unter den „anderen Sprachen“ der in den Items erwähnten mehrsprachigen Schüler verstanden. Diese Bezeichnung war vorab gewählt worden, um die unterschiedlichen Termini der Originalskalen (Muttersprache, Familiensprache, Herkunftssprache etc.) zu vereinheitlichen. Die ursprünglich überlegte Nutzung des Begriffs *Herkunftssprachen* wurde innerhalb des Fragebogens verworfen, um nicht direkt die alleinige Assoziation zu Migrationssprachen herzustellen. Die Befragten äußerten im Pretest, in ihren Überlegungen nicht über den Begriff gestolpert zu sein und benannten Assoziationen wie „nicht-deutsche Sprachen“, „Sprachen wie Türkisch und Arabisch, aber ich habe auch an eine spanisch-sprachige Schülerin aus dem Praxissemester gedacht“ oder „alle Muttersprachen der Schüler“. Dies waren nachvollziehbare Assoziationen, die zwar durchaus in Richtung Migrationssprachen tendieren, andere Sprachen aber nicht so explizit ausschlossen wie der Begriff der Herkunftssprache, weswegen an dieser Stelle keine Veränderungen mehr vorgenommen wurden.

Diskutiert wurde im Rahmen des Pretests auch noch einmal eine ausführlichere Beschriftung der Kategorien *monolingual*, *multilingual*, *monokulturell* und *multikulturell* für den ersten und zweiten Teil des Fragebogens, in dem die Befragten sich wie beschrieben auf den entsprechenden Kontinuen selbst verorten sollten. Zugunsten der Offenheit für die Teilnehmenden wurde auf eine aufgeführte Definition der Endpunkte des Kontinuums verzichtet. Die Teilnehmenden des Pretests gaben verschiedene Gründe für ihre Zuordnung an, denen eine vorgegebene Definition im Rahmen des Fragebogens nicht gerecht geworden wäre. So ordnete sich eine Befragte z. B. ganz links als monokulturell ein, u. a. mit der Begründung, nicht interessiert an oder begeisterungsfähig für andere Kulturen zu sein. Eine andere Befragte begründete ihre Verortung damit, sich durch das Großwerden mit Eltern aus zwei verschiedenen Kulturen zwar wahrscheinlich multikultureller zu fühlen als andere, gleichzeitig aber beide Kulturen nicht mehr „richtig zu leben“. Zwei Befragte machten ihre multikulturellere und multilingualere Verortung fest an Interesse an und Kontakt zu verschiedenen Kulturen und Sprachen in Fußballvereinen oder im Umgang mit der unterrichteten Schülerschaft.

Demnach war erkennbar, dass die Befragten nicht nur die eigene Lingualität und Kulturalität in ihre Verortung einbezogen, sondern auch das grundsätzliche Interesse an Sprachen und Kulturen und ihre alltägliche durch Sprachen und Kulturen beeinflusste Umgebung etc. Die Teilnehmenden hatten darüber hinaus die Verortung nicht entsprechend der *Anzahl* der Sprachen und Kulturen, die sie sprechen oder denen sie sich verbunden fühlen, vorgenommen (also z. B. keine Verortung auf Punkt zwei, weil zwei Sprachen gesprochen werden oder sie mit zwei Kulturen aufgewachsen sind). Daher wurde zum einen bei den Kontinuen im Gegensatz zu allen anderen Skalen auf eine (für die Befragten sichtbare) numerische Beschriftung der Verortungsmöglichkeiten verzichtet. Um die Bandbreite von Gedanken nicht durch starre Definitionen (z. B. *multilingual* = ich beherrsche mehrere Sprachen perfekt) zu

unterbrechen, wurde – trotz der Gefahr, dass nicht alle Teilnehmenden exakt das gleiche Verständnis der Begriffe haben würden – zum anderen auf eine erläuternde Beschriftung der Endpunkte verzichtet. Der Fragebogen mit insgesamt 46 Items ist als Anhang A einzusehen. Anders als in der Online-Version wurden die Items hierbei zum besseren Verständnis mit ihren Fragencodes sowie ihrer entsprechenden Polung in den Skalen versehen; die Skalen wurden in dieser Version mit ihren Namen beschriftet.

4.3.2 Variablendarstellung

Zur Erfassung der abhängigen latenten Variable **Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern** wurden die Skalen *Innovationsblockade* und *Verunsicherung* von Gogolin (2008) herangezogen, die in ihrer Erhebung mit Hamburger Lehrkräften spekulative Prämissen über hypothetische Ansichten bzw. Eigenschaften eines „potentiell monolingual orientierten Lehrers“ (ebd.: 116) formuliert. Die adaptierte Skala *Verunsicherung* maß durch insgesamt sieben Items, inwiefern sich die Lehrkräfte in Situationen im Unterricht und allgemein in der Schule belastet fühlen. Dabei fragten drei Items ab, ob die Mehrsprachigkeit der Schüler explizit als Mittel der Belustigung oder Provokation eingesetzt wird („Mehrsprachige Schüler*innen benutzen ihre anderen Sprachen im Unterricht meist, um ihre Lehrkräfte zu provozieren“; „Wenn mehrsprachige Schüler*innen sich in ihren anderen Sprachen unterhalten, machen sie sich häufig über Lehrkräfte lustig“; „Mehrsprachige Schüler*innen verwenden ihre anderen Sprachen oft, um ungestraft Unverschämtheiten zu sagen“). Darüber hinaus wurde mit zwei Items die individuell empfundene Gefühlslage in mehrsprachigen Situationen erfasst („Ich fühle mich unbehaglich, wenn mehrsprachige Schüler*innen in der Stunde ihre anderen Sprachen sprechen“; „Es macht mich nervös, wenn die Schüler*innen in meinem Unterricht eine Sprache sprechen, von der ich nichts verstehe“). Ein Item erhob das grundsätzliche Belastungsempfinden durch Sprachen an der Schule („Manchmal empfinde ich diese Sprachenvielfalt in unseren Schulen als Belastung“). Das Item „Es ist verständlich, dass Lehrkräfte verunsichert sind, wenn sich mehrsprachige Schüler*innen in ihren anderen Sprachen unterhalten“ am Ende der Skala wurde eingesetzt, um zu erheben, inwiefern die Lehrkräfte die Verunsicherung nicht nur als ein individuelles Problem sehen, sondern insgesamt auf die Berufsgruppe der Lehrkräfte übertragen.

Die Skala *Innovationsblockade* erfasste anhand von zehn Items, wie unzugänglich die Lehrkräfte für Veränderungen bedingt durch Mehrsprachigkeit in der Schule und im Unterricht sind. Zum einen wird hierbei die rechtliche Komponente angesprochen („Eltern mehrsprachiger Schüler*innen sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, dass ihr Kind in der Schule auch seine anderen Sprachen lernen kann“). Zum anderen wird der Aufgabenbereich der Schule als Ganzes in Bezug auf Mehrsprachigkeit abgesteckt (u. a. „Es gibt Wichtigeres zu finanzieren als herkunftssprachlichen Unterricht für mehrsprachige Schüler*innen“, „Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe unserer Schule“). Es wurde erfasst, in welchem Umfang die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in der Schule tolerieren („Mehrsprachige Schüler*innen sollten in der Schule ihre anderen Sprachen in vollem Umfang pflegen

können“, „Der Schulalltag sollte nicht zu sehr von den Sprachen und Kulturen mehrsprachiger Schüler*innen durchdrungen sein“) und inwiefern sie die Sprachenvielfalt auch für Einsprachige und Jüngere für sinnvoll halten („Für Grundschüler*innen ist es eine Überforderung, sie auch noch mit zusätzlichen Sprachen zu konfrontieren“, „Für die einsprachigen Schüler*innen wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der mehrsprachigen Schüler*innen lernen würden“). Konkretisierend erfasst wurde die Wertigkeit und der Einbezug einzelner Sprachen in Schule und Unterricht („Türkisch oder Arabisch sollte im Regelunterricht bis zum Abitur für alle Schüler*innen angeboten werden“, „Die Schule ist vor allem für die Förderung der deutschen Sprache verantwortlich, denn auf sie kommt es für den Schulerfolg an“).

Als unabhängige Variable wurde das **Selbstverständnis der Lehrkräfte** gemessen. Um diese latente Variable messen zu können, wurde sie in drei Dimensionen aufgeteilt und im Fragebogen entsprechend durch drei Skalen erfasst. Adaptiert wurde hierfür zunächst die Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Erstsprachen im Unterricht* mit insgesamt sieben Items von Lange und Pohlmann-Rother (2020), die in ihrer Studie die Überzeugungen von Grundschullehrkräften im Zusammenhang mit formalen und informellen Lerngelegenheiten untersuchten. Fünf Items erfassten, wie die Befragten grundsätzlich zur Verwendung anderer Sprachen der Schüler als Kommunikations- und Lernmittel stehen (u. a. „Mehrsprachige Lernende sollten im Unterricht die Möglichkeit haben, sich von Zeit zu Zeit in ihren anderen Sprachen auszutauschen“, „In der Schule sollte nur die deutsche Sprache erlaubt sein, damit mehrsprachige Schüler*innen leichter Deutsch lernen“). Ein weiteres Item erfasste explizit den Kontrollverlust der Lehrkraft, wenn mehrsprachige Schüler ihre anderen Sprachen verwenden. Ein letztes Item erfasste, wie aufgeschlossen die Lehrkräfte dem Einsatz nicht-deutschsprachiger Lernmaterialien gegenüberstehen („Im Unterricht sollten mehrsprachige Schüler*innen auch Lernmaterialien (z. B. Bücher) in ihren anderen Sprachen nutzen dürfen“). Da der Fokus nicht nur auf Erstsprachen liegen sollte, wurde die Skala für diese Arbeit umbenannt in *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht*.

Um im Selbstverständnis auch die kulturelle Komponente erfassen zu können, wurde die Skala **Multi-kulturelle Überzeugungen** nach Hachfeld et al. (2012) herangezogen, deren Studie bereits im Kapitel 3.4 angeschnitten wurde. Von ursprünglich sechs Items wurden hier allerdings nur die vier verwendet, die auf die Beziehung zwischen Schülern und Lehrkräften anspielen. Erfasst wurde mit den vier Items die Zustimmung zum Einbezug verschiedener Kulturvorstellungen in den Unterricht und inwiefern die Befragten diesen Einbezug auch für die Schüler für wichtig halten (u. a. „Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen“, „Andere Kulturen zu respektieren, sollten Schüler*innen so früh wie möglich lernen“). Eines der vier Items thematisiert zusätzlich die Vermittlung des Umgangs mit kultureller Heterogenität in der Lehrer-Ausbildung („Während des Referendariats sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren vermittelt werden“).

Als letzte Skala im Rahmen des Konstrukts des Selbstverständnisses wurde die Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* aus dem MIKS-Projekt mit Grundschullehrkräften (Fürstenau, Huxel 2020) herangezogen, die mithilfe von vier Items die eigene Lehrpraxis der Befragten in Augenschein nahm und erfasste, inwiefern sich die Lehrkräfte den Umgang mit verschiedenen Sprachen mehrsprachiger Schüler zutrauen und letztlich auch dafür sorgen, dass die Schüler die Sprachen tatsächlich gebrauchen können (u. a. „Auch wenn ich die Sprachen der Schüler*innen nicht verstehe, traue ich mir zu, diese Sprachen zu berücksichtigen“). Eines der vier Items erfasste zusätzlich, inwiefern die schülerseitige Nutzung weiterer Sprachen in der Klasse die Vermittlung des Deutschen erschwert („Auch wenn mehrsprachige Schüler*innen andere Sprachen als Kommunikationsmittel im Unterricht gebrauchen, kann ich ihnen Deutsch als Zweitsprache vermitteln“).

Darüber hinaus wurden – wie bereits im Kapitel *Pilotierung und Pretest* angedeutet – Einzelitems zu den unabhängigen Variablen *Monolingualität* und *Monokulturalität* formuliert („Wenn Sie sich Monolingualität/Monokulturalität und Multilingualität/Multikulturalität als Kontinuum vorstellen – wo würden Sie sich selbst verorten?“). Die Items sollten neben der eigenen Verortung einen Einblick ermöglichen, wie eng die Befragten die jeweiligen Begrifflichkeiten fassen und im Zusammenhang mit den sprachbiografischen Daten innerhalb der soziodemographischen Fragen Zusammenhänge oder Diskrepanzen sichtbar machen.

Die *soziodemographischen Daten* erfassten Alter, Geschlecht, ausgeübte Tätigkeit, Dauer der Tätigkeit (Berufserfahrung), Schulform (Studierende/Lehrkraft im Dienst) sowie Geburtsort und Staatsangehörigkeit. Darüber hinaus wurde erfragt, ob eine Sprache unterrichtet wird, welche Muttersprachen die Probanden haben, welche Sprachen sie in der Schule gelernt haben und ob sie darüber hinaus ggf. noch weitere im Laufe ihres Lebens gelernt haben. Bei diesen Fragen wurde darauf geachtet, die Sprachen als Antwortmöglichkeiten alphabetisch zu präsentieren, um eine Lenkung der Antworttendenzen zu vermeiden.

Alle Items wurden über eine sechsstufige Antwortskala (1 = stimme überhaupt nicht zu/trifft überhaupt nicht zu; 6 = stimme voll und ganz zu/trifft voll und ganz zu) beantwortet. Gerade Antwortskalen wurden bewusst genutzt, um der Tendenz zur Mittelkategorie im Kontext heikler Fragen entgegenzuwirken (vgl. Porst 2011: 81). Es wurden in diesem Zusammenhang außerdem sechs Stufen angeboten, um „Spielraum für ein wertendes Urteil zu lassen“ (ebd.: 92). Zu Beginn des Fragebogens wurde zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Daten vertraulich behandelt werden und es keine richtigen oder falschen Antworten gibt, sondern persönliche Meinungen im Vordergrund stehen, um die Gefahr sozial erwünschter Antworten möglichst zu reduzieren (vgl. ebd.: 127). Mit Blick auf den Aufbau des Fragebogens insgesamt wurden die Antwortmöglichkeiten durchgängig im Format „von links nach rechts“ präsentiert, wobei links stets die niedrigste Zustimmung und entsprechend rechts die größte Zustimmung zu den präsentierten Fragen angeboten wurde, um Einheitlichkeit zu gewährleisten (vgl. ebd.: 87). Es wurden überwiegend verbalskalierte Skalen verwendet, um sicherzustellen, dass die Befragten zu jedem

Zeitpunkt wissen, welchem konkreten Skalenpunkt sie zustimmen (vgl. ebd.: 78). Entsprechend der Regeln zur Dramaturgie des Fragebogens wurden brisantere Fragen erst am Ende des Fragebogens gestellt. Soziodemographische Daten wurden zum Schluss abgefragt (vgl. ebd.: 142f.).

4.3.3 Beschreibung der Stichprobe²

Insgesamt nahmen $N = 90$ Lehramtsstudierende und Lehrkräfte aus NRW³ an der Befragung teil, davon konkret $n = 37$ Lehramtsstudierende und $n = 53$ Lehrkräfte im Dienst. Die Stichprobe beinhaltet mehrheitlich weibliche Lehrkräfte (65,6 %). Durchschnittlich waren die Lehrkräfte $M = 32,52$ Jahre alt ($Min = 20$; $Max = 63$; $SD = 10,14$). Wenn nicht noch im Studium oder im Vorbereitungsdienst, übten zum Erhebungszeitpunkt 10 % der Lehrkräfte ihre Tätigkeit weniger als zwei Jahre aus, 4,4 % seit drei bis fünf Jahren, 10 % zwischen fünf und zehn Jahren und rund 27,8 % seit mehr als zehn Jahren. Mit Blick auf die Schulformen verteilte sich die Stichprobe vorwiegend auf das Gymnasium/die Gesamtschule (58,9 %), mit geringeren Anteilen auch auf Haupt-/Real-/Sekundar- und Gesamtschule (17,8 %), Förderschule (10 %), Grundschule (7,8 %) und das Berufskolleg (5,6 %). 53,3 % der Befragten unterrichten zudem eine Sprache.

Fast alle befragten Lehrkräfte sind in Deutschland geboren (95,6 %), eine andere oder eine doppelte Staatsbürgerschaft gaben nur 4,4 % an. Ebenso gaben fast alle Befragten Deutsch als eine ihrer Muttersprachen an ($n = 84$). Als andere oder weitere Muttersprachen nannten die Befragten Russisch ($n = 3$), Türkisch ($n = 2$) sowie Englisch, Polnisch, Finnisch und Farsi (je $n = 1$). Als in der Schule gelernte Sprachen gaben ausnahmslos alle Befragten ($N = 90$) Englisch an. Französisch ($n = 63$) und/oder Latein ($n = 51$) lernten mehr als die Hälfte der Probanden. Darüber hinaus lernten einige Teilnehmer Spanisch ($n = 18$), Italienisch ($n = 7$), Russisch ($n = 7$), Griechisch ($n = 2$), Niederländisch ($n = 2$) sowie Schwedisch oder Tschechisch (je $n = 1$). 39 Lehrkräfte gaben an, darüber hinaus keine weiteren Sprachen gelernt zu haben. Die anderen Lehrkräfte lernten außerhalb des schulischen Kontextes zusätzlich noch Spanisch ($n = 23$), Italienisch ($n = 12$), Türkisch ($n = 10$), Niederländisch ($n = 5$), Arabisch, ($n = 4$), Griechisch ($n = 4$), Polnisch ($n = 3$), Gebärdensprache ($n = 3$), Portugiesisch ($n = 2$), Chinesisch ($n = 2$), Französisch ($n = 2$) und/oder Latein ($n = 2$) sowie in Einzelfällen Englisch, Hebräisch, Russisch, Dänisch, Schwedisch, Irisch und/oder Norwegisch. Bei 90 Befragten lagen somit insgesamt 24 verschiedene gesprochene oder gelernte Sprachen vor.

² im Folgenden werden alle Messwerte und -ergebnisse zur besseren Übersicht in Form von Ziffern und Symbolen dargestellt.

³ ab hier zusammenfassend als „Lehrkräfte“ bezeichnet, sofern die Gruppen nicht explizit unterschieden werden.

4.3.4 Ergebnisse des Fragebogens

Der Fragebogen wurde mit IBM SPSS Statistics 27 und mithilfe deskriptiver und inferenzstatistischer Verfahren ausgewertet. Dafür wurden die in LimeSurvey erfassten Daten auf Fehler und unzulässige Werte untersucht und Items, die bisher negativ gepolt waren, im Datensatz umgepolt. Insgesamt wurden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen in die Analysen einbezogen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage und zur Überprüfung der Hypothesen H1 bis H6 wurden *t*-Tests durchgeführt. Als signifikant wurden Ergebnisse mit einem Signifikanzniveau von $\alpha \leq 5\%$ betrachtet.

Zunächst wurde die interne Konsistenz der Skalen mit dem Reliabilitätskoeffizienten nach Cronbach (Cronbach's Alpha) als Maß berechnet. Die Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht* wies mit sieben Items ein Cronbach's Alpha von $\alpha = .804$ auf, die Skala *Innovationsblockade* mit zehn Items einen Wert von $\alpha = .857$ und die Skala *Verunsicherung* mit sieben Items einen Wert von $\alpha = .846$. Alle drei Skalen wiesen damit ein gutes Cronbach's Alpha auf. Die Skalen *Multikulturelle Überzeugungen* mit vier Items ($\alpha = .672$) und *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* ($\alpha = .680$), ebenfalls mit vier Items, wiesen Werte auf, die auf eine zweifelhafte interne Konsistenz innerhalb der Skala schließen ließen. Auch das Weglassen einzelner Items veränderte diese Werte nicht in dem Maß, als dass sie für eine weitere Analyse annehmbar gewesen wären. Daher wurde in Absprache mit dem Laborteam entschieden, diese Skalen nicht weiter zur Prüfung der Hypothesen zu verwenden, aber die Items zum Ende dieses Kapitels noch einmal deskriptiv aufzugreifen. Diese Entscheidung hatte zur Folge, dass die Hypothesen H4 und H5 nicht getestet werden konnten und aus den Hypothesen H2 und H6 die Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* entfernt wurde.

Um die übrigen Hypothesen zu testen, wurden im nächsten Schritt Mittelwertsvariablen für die übrigen Skalen gebildet, die zeigen, wie die Skalen durchschnittlich beantwortet wurden. Anhand des Mittelwerts wurden die Variablen für die weitere Analyse dichotomisiert. Das ermöglichte, z. B. für die Variable *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht*, Lehrkräfte mit schwächeren und stärkeren Überzeugungen differenzieren zu können. Damit ließen sich die formulierten Hypothesen, die jeweils zwei verschiedene Gruppen vergleichen, mithilfe von *t*-Tests für unabhängige Stichproben berechnen. *t*-Tests prüfen, „ob sich zwei Populationsmittelwerte signifikant unterscheiden“ (Sedlmeier, Renkewitz 2018: 408), d. h., ob die Mittelwerte weit genug auseinander liegen, um ein signifikantes Ergebnis darzustellen. Voraussetzungen dafür sind intervallskalierte Messwerte, eine Normalverteilung der Populationswerte sowie gleiche Varianzen in den beiden Populationen (vgl. ebd.: 411f.). Da *t*-Tests mit Ausnahme von sehr kleinen Stichproben, die hier nicht vorliegen, „relativ robust gegenüber Verletzungen der Annahmen über die Verteilung der Populationswerte“ (ebd.: 412) sind, wurde die graphische Normalverteilung (siehe Anhang B) als ausreichend befunden, wenngleich nach dem Saphiro-Wilk-Test keine Normalverteilung für die Variable *Verunsicherung* vorliegt. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität wurde statistisch mit dem Levene-Test überprüft. Allerdings wurde auch hier bei Varianzheterogenität weiterhin der *t*-Test bzw. der integrierte *Welch*-Test verwendet, da sich auch bei „deutlich

unterschiedlichen Varianzen [...] der korrekte und der errechnete p-Wert nur unwesentlich [unterscheiden]“ (ebd.: 573).

Die Mittelwerte der Skalen zeigen zunächst, wie die Lehrkräfte die Skalen durchschnittlich beantworteten. Die Stichprobe erreichte bei der Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht* einen Mittelwert von $M = 4,19$ mit einer Standardabweichung von $SD = 0,80$. Die Werte streuten durchschnittlich von $M_{min} = 2,57$ bis $M_{max} = 6$. Bei der Skala *Innovationsblockade* erreichte die Stichprobe einen Mittelwert von $M = 3,37$ mit einer Standardabweichung von $SD = 0,79$. Hier variierten die Werte zwischen $M_{min} = 1,80$ und $M_{max} = 5,10$. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch für die Skala *Verunsicherung*. Obwohl hier der Mittelwert mit $M = 2,80$ und einer Standardabweichung von $SD = 0,79$ geringer war, streuten auch hier die Werte zwischen $M_{min} = 1,43$ und $M_{max} = 5,14$. Die Stichprobe erreichte hinsichtlich der Variable *Monolingualität* einen Mittelwert von $M = 3,21$ bei einer Standardabweichung von $SD = 1,32$. Hinsichtlich der Variable *Monokulturalität* erreichte die Stichprobe einen Mittelwert von $M = 3,38$ bei einer Standardabweichung von $SD = 1,51$. Abbildung 1 fasst diese Daten noch einmal zusammen:

| Skalen | $M (SD)$ | CA (α) |
|---|-------------|-----------------|
| Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht | 4,19 (0,80) | .804 |
| Innovationsblockade | 3,37 (0,79) | .857 |
| Verunsicherung | 2,80 (0,79) | .846 |
| Einzelitems | $M (SD)$ | |
| Monolingualität | 3,21 (1,32) | |
| Monokulturalität | 3,38 (1,51) | |

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Reliabilitätskoeffizienten der Skalen und Einzelitems

Da das Konstrukt der Überforderung im Fragebogen durch zwei Skalen (Innovationsblockade und Verunsicherung) erfasst wurde, mussten die Hypothesen kleinschrittiger getestet werden. Daher wird die Hypothese **H1** (Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen, sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen) im Folgenden durch die Hypothesen H1a und H1b repräsentiert. Zum Testen dieser beiden Variablen wurde anders als bei den anderen Mittelwertsvariablen anhand des Medians dichotomisiert, der bei der sechsstufigen Antwortskala der Items Monolingualität und Monokulturalität entsprechend bei $Md = 3$ lag, damit die Kontinuen in eher mono- und eher multilingual/-kulturell verortete Gruppen aufgeteilt werden konnten. Die SPSS-Tabellen aller t -Tests und der zugehörigen deskriptiven Statistiken können in Anhang C eingesehen werden.

H1a: Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen, sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern innovationsblockiert als Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen.

Der t -Test für die sprachliche Komponente der **H1a** ($t(67,44) = 1,81, p = 0,074$) zeigte (bei ungleichen Varianzen) kein signifikantes Ergebnis bei der Innovationsblockade eher monolingual verorteter Lehrkräfte ($M = 3,50; SD = 0,69$) und eher multilingual verorteter Lehrkräfte ($M = 3,18; SD = 0,89$) auf. Für die kulturelle Komponente zeigte der t -Test ($t(88) = 2,17, p = 0,033$) dagegen ein signifikantes Ergebnis bei der Innovationsblockade eher monokulturell verorteter Lehrkräfte ($M = 3,54; SD = 0,76$) und eher multikulturell verorteter Lehrkräfte ($M = 3,18; SD = 0,79$) auf.

H1b: Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen, sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern verunsichert als Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen.

Für die Hypothese **H1b** wies der t -Test ($t(88) = 0,12, p = 0,906$) kein signifikantes Ergebnis bei der Verunsicherung eher monolingual ($M = 2,81; SD = 0,83$) und eher multilingual ($M = 2,79; SD = 0,74$) verorteter Lehrkräfte nach. Das galt auch für den t -Test im Hinblick auf die kulturelle Verortung. Auch hier berichtete der t -Test zwischen eher monokulturell ($M = 2,68; SD = 0,72$) und eher multikulturell verorteten Lehrkräften ($M = 2,94; SD = 0,84$) kein signifikantes Ergebnis: $t(88) = -1,59, p = 0,116$.

H2: Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen, haben stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen.

Kein signifikantes Ergebnis ($t(88) = -0,29, p = 0,774$) für die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht wies auch der t -Test für die sprachliche Komponente der **H2** bei eher monolingual ($M = 4,16; SD = 0,76$) und eher multilingual ($M = 4,21; SD = 0,86$) verorteten Lehrkräften nach. Dies stellte sich genauso für die kulturelle Komponente heraus: Eher monokulturell ($M = 4,24; SD = 0,74$) und eher multikulturell ($M = 4,13; SD = 0,87$) verortete Lehrkräfte unterscheiden sich hier nicht signifikant in ihren Überzeugungen ($t(88) = 0,608, p = 0,545$).

H3: Lehrkräfte mit schwachen Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte mit starken Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Ähnlich wie bei der Hypothese H1 wurde auch an dieser Stelle eine Zweiteilung der Hypothese H3 vorgenommen:

H3a: Lehrkräfte mit schwachen Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern innovationsblockiert als Lehrkräfte mit starken Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Der t -Test für die **H3a** zeigte ein signifikantes Ergebnis ($t(88) = 6,03, p < 0,001$) im Hinblick auf die Innovationsblockiertheit bei Lehrkräften mit schwachen ($M = 3,75; SD = 0,63$) und starken ($M = 2,90; SD = 0,71$) Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

H3b: Lehrkräfte mit schwachen Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern verunsichert als Lehrkräfte mit starken Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Der t -Test für die **H3b** berichtete (bei ungleichen Varianzen) ebenfalls ein signifikantes Ergebnis ($t(80,19) = 3,69, p < 0,001$) im Hinblick auf die Verunsicherung bei Lehrkräften mit schwachen ($M = 3,05; SD = 0,89$) und starken ($M = 2,5; SD = 0,50$) Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

H6: Studierende haben stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lehrkräfte im Dienst.

Ein signifikantes Ergebnis zeigte der t -Test für die **H6** ($t(88) = 2,02, p = 0,046$). Lehramtsstudierende ($M = 4,39; SD = 0,81$) haben signifikant differente Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lehrkräfte im Dienst ($M = 4,05; SD = 0,77$).

Das Testen der formulierten Hypothesen war an dieser Stelle abgeschlossen. Da sich die sprachliche Selbstverortung als kein bedeutsamer Faktor für die Überforderung und die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht herausstellte, wurden keine weiteren Analysen im Hinblick auf Mutter-, Schul- oder weitere Sprachen vorgenommen. In der bisherigen Analyse hatten sich aber insbesondere die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als interessanter Untersuchungsgegenstand dargestellt und sie konnten als signifikanter Indikator für eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern ausgemacht werden. Daher wurde im Folgenden über die Hypothesen hinaus noch untersucht, inwiefern Unterschiede in den erhobenen soziodemographischen Daten ggf. Unterschiede in den Überzeugungen und der Überforderung der Lehrkräfte bewirken. Mithilfe einer mehrfaktoriellen univariaten Varianzanalyse (ANOVA) wurden daher konkret das Geschlecht der Befragten, ihre Berufserfahrung, ihre Schulform sowie das Unterrichten einer Sprache auf signifikante Mittelwertsunterschiede im Hinblick auf die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit getestet. Die mehrfaktorielle Varianzanalyse testet hierbei nicht nur die Varianz der einzelnen Faktoren, sondern auch die Varianz der Interaktion dieser Faktoren. Der Übersicht halber wurde diese Analyse auf Interaktionen zwischen maximal drei Faktoren beschränkt. Es wurden mehr- statt einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt, da reale Wirkungszusammenhänge genauer erkannt werden können, je mehr Faktoren einbezogen werden. Diese Form der Varianzanalyse war darüber hinaus der Durchführung weiterer t -Tests vorzuziehen, weil sich bei den t -Tests die „Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer Fehlentscheidung erhöht“ (Sedlmeier, Renkewitz 2018: 431). Ähnlich wie die t -Tests erweisen sich mehrfaktorielle Varianzanalysen gegenüber Voraussetzungsverletzungen als robust (vgl. ebd.: 478).

Die Variable *Berufserfahrung* wurde zu dem Zweck dichotomisiert, weniger erfahrene (Studium, Referendariat, weniger als 2 Jahre im Dienst) und erfahrene Lehrkräfte (3–5 Jahre, 5–10 Jahre, mehr als 10 Jahre im Dienst) unterscheiden zu können. Mit Blick auf das *Geschlecht* gaben die Befragten mit „weiblich“ und „männlich“ ohnehin nur zwei der vier möglichen Merkmalsausprägungen an, daher wurden

diese zwei Faktorstufen beibehalten. Da Lehrkräfte des Gymnasiums/der Gesamtschule in dieser Stichprobe deutlich überrepräsentiert waren (58,9 %), wurde bei der *Schulform* nur zwischen diesen und Lehrkräften anderer Schulformen unterschieden, um zwei einigermaßen gleich große Gruppen zu vergleichen. Aus demselben Grund wurden der Geburtsort Deutschland und die Staatsbürgerschaft nicht in die Varianzanalyse einbezogen. Das Alter der Probanden wurde ebenfalls nicht in die Analyse aufgenommen, da es hier zu unlogischen Gruppenvergleichen gekommen wäre (junge Lehrkräfte \neq viel Berufserfahrung). Aus Sicht der Verfasserin gab die Berufserfahrung an dieser Stelle einen genauso guten Aufschluss über die Überzeugungen. Als letzter Faktor diente die Angabe, ob die Lehrkräfte eine *Sprache unterrichten* oder nicht. Im allgemeinen linearen Modell wurden diese Werte als unabhängige Variablen dargestellt, während als abhängige Variable jeweils eine der drei Skalen (*Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht*, *Innovationsblockade*, *Verunsicherung*) diente. Die SPSS-Tabellen zu den ANOVAs und die zugehörigen deskriptiven Statistiken können dem Anhang D entnommen werden.

Die ANOVA, deren Voraussetzung mit einem nicht-signifikanten Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ($p = 0,135$) erfüllt war, zeigte für die abhängige Variable *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht* nur für den Hauptfaktor *Geschlecht* ein signifikantes Ergebnis ($F(1) = 4,86$, $p = 0,031$). Die Gruppe der Frauen erzielte in Bezug auf die Überzeugungen einen größeren Mittelwert ($M = 4,34$; $SD = 0,81$) als die Gruppe der Männer ($M = 3,88$; $SD = 0,69$). Alle anderen Haupteffekte waren nicht signifikant. Auch im Bereich der Interaktionen traten überwiegend keine Signifikanzen auf. Das einzige signifikante Ergebnis konnte hier in der Drei-Wege-Interaktion mit den Variablen *Geschlecht*Schulform*Sprache unterrichten* ($F(1) = 5,38$, $p = 0,023$) nachgewiesen werden. D. h., unter den Mittelwerten dieser Variablen gibt es einen Unterschied.

Um herauszufinden, welche konkreten Mittelwerte sich bei den zweistufigen Variablen in dieser Drei-Wege-Interaktion signifikant unterscheiden, wurden drei Sidak-korrigierte Posthoc-Tests durchgeführt, um aufzudecken, in welcher Variable sich der Unterschied befindet. Die paarweisen Vergleiche in den SPSS-Tabellen zeigen, wo signifikante Unterschiede vorlagen. Der erste paarweise Vergleich untersuchte das *Geschlecht*, der zweite die *Schulform* und der dritte das *Unterrichten einer Sprache*.

Für das *Geschlecht* zeigten sich zwei signifikante Effekte. Zum einen gab es einen signifikanten Unterschied bei Gymnasiallehrkräften, die eine Sprache unterrichten ($p = 0,013$). Bei weiblichen Lehrkräften ($M = 4,42$) war ein größerer Mittelwert als bei männlichen Lehrkräften ($M = 3,43$) festzustellen. Zum anderen gab es einen geschlechtsspezifischen Unterschied bei den Lehrkräften anderer Schulformen, die keine Sprache unterrichten ($p = 0,025$). Auch hier hatten weibliche Lehrkräfte ($M = 4,30$) einen größeren Mittelwert als männliche Lehrkräfte ($M = 3,47$). Im Hinblick auf die *Schulform* konnte der paarweise Vergleich keine signifikanten Ergebnisse nachweisen. Im Hinblick auf das *Unterrichten einer Sprache* gab es einen signifikanten Unterschied ($p = 0,009$). Bei weiblichen Lehrkräften, die am

Gymnasium unterrichten, war der Mittelwert derjenigen Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten ($M = 4,42$), größer als der derjenigen, die keine Sprache unterrichten ($M = 3,74$).

Ein ähnliches Ergebnis wie die ANOVA für die Überzeugungen zeigen auch die ANOVA-Tabellen für die Variablen *Innovationsblockade* und *Verunsicherung*. Die ANOVA für die Variable *Innovationsblockade*, deren Levene-Test auch hier Varianzhomogenität angab ($p = 0,186$), wies erneut ein signifikantes Ergebnis für den Hauptfaktor *Geschlecht* ($F(1) = 5,02, p = 0,028$) nach. Die Gruppe der Frauen hatte in Bezug auf die *Innovationsblockade* einen kleineren Mittelwert ($M = 3,20; SD = 0,80$) als die Gruppe der Männer ($M = 3,67; SD = 0,67$). Es gab keine weiteren signifikanten Interaktionseffekte. Für die ANOVA für die Variable *Verunsicherung* konnte ebenso Varianzhomogenität ($p = 2,17$) festgestellt werden. Für den Hauptfaktor *Sprachen unterrichten* kann mit $F(1) = 3,40, p = 0,049$ ein signifikantes Ergebnis berichtet werden. Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, hatten einen kleineren Mittelwert ($M = 2,65; SD = 0,68$) als Lehrkräfte, die keine Sprache unterrichten ($M = 2,99; SD = 0,87$). Auch hier lagen keine signifikanten Ergebnisse in Bezug auf die Interaktionen vor.

Im Folgenden wird kurz auf die beiden aus den zusammenhängenden Analysen ausgeschlossenen Skalen *Multikulturelle Überzeugungen* und *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* mittels deskriptiver Statistik eingegangen. Mit Blick auf die einzelnen Items ließen sich in der Skala *Multikulturelle Überzeugungen* durchgehend über $M = 5$ liegende und damit hohe Item-Mittelwerte und vergleichsweise kleinere Standardabweichungen nachweisen (MKUE11: $M = 5,36; SD = 0,85$; MKUE12: $M = 5,88; SD = 0,33$; MKUE13: $M = 5,70; SD = 0,57$; MKUE14: $M = 5,37; SD = 0,83$). Die nah beieinanderliegenden Mittelwerte und die geringe Varianz zeigen, dass die Items dieser Skala offensichtlich nicht strittig waren. Die Item-Mittelwerte der Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* waren dagegen deutlich kleiner und die Standardabweichung vergleichsweise größer (SW11: $M = 3,50; SD = 1,16$; SW12: $M = 3,08; SD = 0,95$; SW13: $M = 3,74; SD = 1,16$; SW14: $M = 4,20; SD = 0,90$).

4.3.5 Diskussion der Ergebnisse des Fragebogens

Zu Beginn der Diskussion wird kurz die Stichprobe genauer in Augenschein genommen, denn sie spiegelt bereits eine interessante Tatsache wider: Fast alle Probanden der Stichprobe sprechen Deutsch und Englisch. Mehr als die Hälfte der Stichprobe hat darüber hinaus in der Schule noch Französisch und/oder Latein gelernt. Zwar sind verhältnismäßig wenig weitere Muttersprachen angegeben, dafür aber eine Vielzahl weiterer in der Schule oder darüber hinaus erlernter Sprachen, insbesondere Spanisch, Italienisch und Türkisch – in der Summe 24 verschiedene Sprachen. Allein das zeigt: Die monolinguale Fiktion *ist* eine Fiktion.

Obwohl ein Großteil der Stichprobe zwei oder mehr Sprachen beherrscht, zeigte der Mittelwert ($M = 3,21$) der Variable *Monolingualität*, dass sich die Befragten durchschnittlich trotzdem nicht besonders

multilingual verorten. Rund 57,8 % der Stichprobe verorteten sich auf den ersten drei Punkten des Kontinuums, tendieren demnach zur Monolingualität. Zwar verorteten sie sich nicht stark monolingual, dennoch überrascht dieses Ergebnis angesichts der sprachbiographischen Fakten. Fraglich bleibt, woran die Befragten Multilingualität festmachen. Ein möglicher Grund für die Diskrepanz zwischen den tatsächlich gesprochenen Sprachen und der sprachlichen Selbstverortung könnte die angenommene Bedingung der sehr guten Beherrschung einer Sprache sein – ein Aspekt, der bereits im Kapitel *Mehrsprachigkeit* angesprochen wurde.

Diese Denkweise wiederholt sich nicht so deutlich bei der Variable *Monokulturalität*. Hier war der Mittelwert ($M = 3,38$) etwas größer, d. h. die Lehrkräfte verorteten sich in dieser Kategorie etwas aufgeschlossener als bei der sprachlichen Komponente. 51,1 % verorteten sich auf den ersten drei Punkten des Kontinuums, was bedeutet, dass sich jeweils die Hälfte der befragten Lehrkräfte eher mono- bzw. multikulturell positioniert. Da an dieser Stelle anders als bei den Sprachen wenig weitere Vergleichsfaktoren vorlagen, können nur bedingt Interpretationsversuche dieses Ergebnisses vorgenommen werden. Angesichts der Tatsache, dass fast alle Probanden in Deutschland geboren sind und nur 4,4 % eine andere oder eine doppelte Staatsbürgerschaft angeben, was auf eine weitere potenziell zugängliche Kultur schließen lassen würde (aber auch nicht zwangsläufig die empfundene Zugehörigkeit zu diesen Kulturen bedeuten muss), überrascht es, dass sich die Lehrkräfte nicht eindeutiger monolingual verortet haben. Aus Sicht der Verfasserin bestätigt sich hier, was auch im Pretest angedeutet wurde: Eine Verortung kann nicht nur aus Zugehörigkeitsgefühlen, sondern auch aus Verbundenheit zu und Interesse an weiteren Kulturen heraus geschehen und ist keineswegs rein an Nationalität oder Herkunft gebunden.

Dazu passen auch die hohen Item-Mittelwerte der Skala *Multikulturelle Überzeugungen*, die auf äußerst positive Überzeugungen diesbezüglich hinweisen. Wegen ihrer Unstrittigkeit wird diese Skala in der Interpretation nicht weiter thematisiert – als monokulturell überzeugt lassen sich die befragten Lehrkräfte definitiv nicht beschreiben.

Ähnlich große Zustimmung erfuhr auch die Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht*. Die Lehrkräfte stimmten den Aussagen der Skala entsprechend dem Skalenmittelwert von $M = 4,19$ eher zu; ihre Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind demnach grundsätzlich positiv. Entsprechend dieser positiven Überzeugungen zeigen sich die Lehrkräfte auch wenig verunsichert. Die Skala *Verunsicherung* wies einen Mittelwert von $M = 2,80$ auf, was bedeutet, dass die Lehrkräfte durchschnittlich eher keine Verunsicherung durch Mehrsprachigkeit empfinden. Nicht so optimistisch waren die Lehrkräfte dagegen bei der Skala *Innovationsblockade*: Ein Mittelwert von $M = 3,37$ bedeutet an dieser Stelle zwar ebenfalls keine große Innovationsblockiertheit, dennoch tendieren die Lehrkräfte hier etwas eher zur Zustimmung als bei der Skala *Verunsicherung*. Die minimalen und maximalen Werte beider Skalen zeigen aber, dass es sowohl stark verunsicherte und innovationsblockierte als auch überhaupt nicht verunsicherte und nicht innovationsblockierte Lehrkräfte gibt. Mit einem durchschnittlich minimalen Wert von $M_{min} = 2,57$ war das bei der Skala *Überzeugungen*

zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht anders – hier gibt es sehr wenige Lehrkräfte mit sehr schwachen Überzeugungen.

Diese Ergebnisse sind im Folgenden wichtig zu erinnern, wenn es um die Beschreibung der Ergebnisse der vermuteten Hypothesen geht. Hier wurde bei allen drei Skalen anhand des Mittelwerts dichotomisiert. Das bedeutet, dass z. B. bei der Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht*, bei der der Mittelwert verhältnismäßig groß war, nun „Lehrkräfte mit schwachen Überzeugungen“ (entsprechend der Hypothesenformulierung) nicht *tatsächlich* schwache Überzeugungen haben, aber immerhin schwächere Überzeugungen als die Vergleichsgruppe. Genauso sind die Gruppen bei den Skalen *Innovationsblockade* und *Verunsicherung* nicht insgesamt innovationsblockiert oder verunsichert (= überfordert), sondern eben im Verhältnis zur Vergleichsgruppe innovationsblockierter oder verunsicherter.

Die **H1** lässt sich gemäß des *t*-Tests grundsätzlich nicht bestätigen. Lehrkräfte, die sich als monolingual bezeichnen, sind weder innovationsblockierter, noch verunsicherter als Lehrkräfte, die sich multilingualer verorten. Das gilt auch für mono- und multikulturelle Lehrkräfte im Hinblick auf Verunsicherung. Lediglich im Hinblick auf eine Innovationsblockade zeigen sich multikulturell verortete Lehrkräfte signifikant weniger innovationsblockiert als eher monokulturell verortete Lehrkräfte.

Ähnlich stellt sich die Auswertung für die **H2** dar: Auch hier bestätigt sich nicht die Annahme, dass Lehrkräfte, die sich als multilingual oder multikulturell bezeichnen, stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht haben als Lehrkräfte, die sich als monolingual oder monokulturell bezeichnen. Entsprechend wird festgehalten, dass mit der eigenen sprachlichen und kulturellen Verortung auf einem Kontinuum zwischen Mono- und Multilingualität sowie Mono- und Multikulturalität offenbar keine bzw. nur äußerst geringe Unterschiede im Hinblick auf die persönliche Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern (Innovationsblockade, Verunsicherung) und das Selbstverständnis der Lehrkräfte (Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht) einhergehen.

Die Ergebnisse der Prüfung der **H3** zeigen, dass etwas Anderes mit Unterschieden in der Überforderung der Lehrkräfte zusammenhängt: ihre Überzeugungen. Lehrkräfte mit schwächeren Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht sind tatsächlich signifikant stärker durch Mehrsprachigkeit von Schülern überfordert als Lehrkräfte mit starken Überzeugungen – das gilt sowohl für die Verunsicherung als auch für die Innovationsblockade. Die Ergebnisse ergeben vor dem Hintergrund Sinn, dass Einstellungen durchaus „die Wahrnehmung, das Denken und das Verhalten von Individuen [beeinflussen]“ (Maak et al. 2015: 264) und zeigen auf, wie wichtig nicht nur die Arbeit an institutionellen Voraussetzungen für eine größere Wertschätzung von Mehrsprachigkeit von Schülern ist, sondern auch an den individuellen Einstellungen der Lehrkräfte.

Die **H6** lässt sich bestätigen: Lehramtsstudierende haben signifikant stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lehrkräfte im Dienst. Dieses Ergebnis spiegelt womöglich die Erkenntnis von Fischer und Ehmke (2019) zum signifikant positiven Zusammenhang von Lerngelegenheiten und erfassten Überzeugungen wider, denn bei den befragten Studierenden ist davon auszugehen, dass diese im Gegensatz zu den Lehrkräften, die bereits im Dienst sind, aktuell in ihrem Studium verpflichtende DaZ-Anteile absolviert haben, was bedeutet, dass auf jeden Fall Lerngelegenheiten vorhanden waren.

Die Varianzanalysen zeigen, dass sich nur das Geschlecht signifikant auf die *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit* sowie die *Innovationsblockiertheit* der Lehrkräfte auswirkt. Frauen haben dabei stärkere Überzeugungen als Männer, wobei sich auch hier die Überzeugungen beider Geschlechter angesichts der Mittelwerte nicht als schwach beschreiben lassen. Dennoch stimmen weibliche Lehrkräfte mit Blick auf den Mittelwert den Aussagen der Skala eher „eher zu“ bis „zu“, während männliche Lehrkräfte zwischen den Aussagen „stimme eher nicht zu“ und „stimme eher zu“ schwanken. Bei der Variable *Innovationsblockade* berichtete die Varianzanalyse ebenfalls einen kleineren Mittelwert bei weiblichen Lehrkräften als bei männlichen Lehrkräften, was bedeutet, dass weibliche Lehrkräfte weniger innovationsblockiert sind als männliche Lehrkräfte. Auch hier muss allerdings erwähnt werden, dass alle Lehrkräfte tendenziell nur wenig bis mittelmäßig innovationsblockiert sind. Die Varianzanalyse für die Variable *Verunsicherung* berichtete wiederum anders als erwartet keinen signifikanten Haupteffekt für den Faktor *Geschlecht*. Hier erwies sich der Faktor *Sprache unterrichten* als signifikant. Angesichts der Mittelwerte zeigt sich, dass Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, weniger verunsichert durch Mehrsprachigkeit von Schülern sind als Lehrkräfte, die keine Sprache unterrichten. Die Mittelwerte bewegen sich allerdings auch hier in einem Bereich, in dem nicht gesagt werden kann, dass die Lehrkräfte grundsätzlich verunsichert sind. Die Unterschiede in den Mittelwerten der Lehrkräfte fielen an dieser Stelle auch nicht so groß aus wie bei den signifikanten Effekten für das Geschlecht.

Obwohl die Varianzanalysen wenig signifikante Haupteffekte für die abhängigen Variablen aufzeigen, ließen sich Interaktionseffekte zwischen den Faktoren *Geschlecht*, *Schulform* und dem *Unterrichten einer Sprache* nachweisen. Zum einen haben weibliche Gymnasiallehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, signifikant stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht als männliche Gymnasiallehrkräfte, die eine Sprache unterrichten. Zum anderen sind bei den weiblichen Gymnasiallehrkräften die Überzeugungen signifikant stärker, wenn sie eine Sprache unterrichten. Bei Lehrkräften, die an anderen Schulformen und keine Sprache unterrichten, haben ebenfalls Frauen signifikant stärkere Überzeugungen als Männer. Abbildung 1 bildet diese Unterschiede ab.

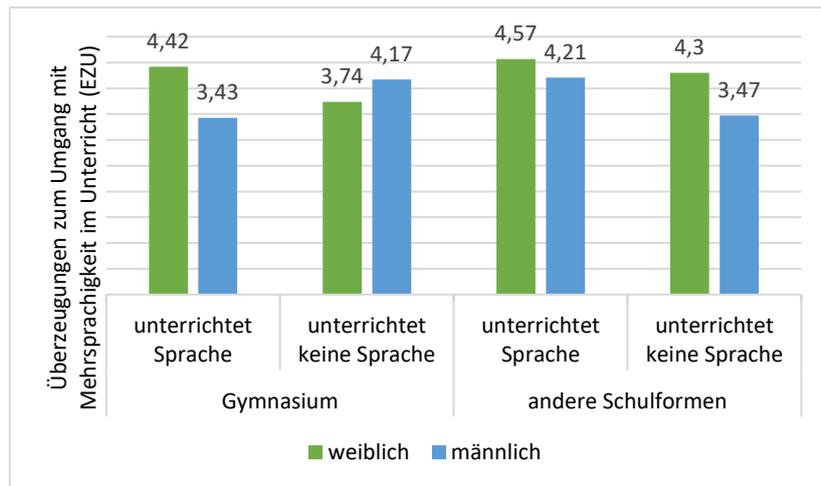


Abbildung 1: Mittelwertsunterschiede der Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht im Zusammenhang mit Geschlecht, Schulform und dem Unterrichten einer Sprache

Anhand des Säulendiagramms zeigt sich, dass bei diesen unterschiedenen Gruppen die Mittelwerte insgesamt immer noch vergleichsweise groß sind. Dennoch haben weibliche Lehrkräfte anderer Schulformen als dem Gymnasium, die eine Sprache unterrichten, die stärksten Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. Am schwächsten schneiden an dieser Stelle männliche Gymnasiallehrkräfte ab, die eine Sprache unterrichten. Das überrascht angesichts der Tatsache, dass bei allen anderen Gruppen die Mittelwerte dort höher sind, wo eine Sprache unterrichtet wird. Dahingehend überrascht ebenfalls, dass der Mittelwert männlicher Gymnasiallehrkräfte, die keine Sprache unterrichten, größer ist als bei weiblichen Gymnasiallehrkräften, die keine Sprache unterrichten. In allen anderen Gruppierungen haben die weiblichen Lehrkräfte durchweg größere Mittelwerte.

Bis hierhin lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die sprachliche Selbstverortung keinen und die kulturelle Selbstverortung nur einen geringen Einfluss auf die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und die Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern hat. Des Weiteren ist die Überforderung durch Mehrsprachigkeit dann geringer, wenn die Überzeugungen der Lehrkräfte stärker sind. In beiderlei Hinsicht stechen weibliche Lehrkräfte hervor – sie sind nicht nur weniger innovationsblockiert, sondern haben auch stärkere Überzeugungen als männliche Lehrkräfte. Darüber hinaus wirkt sich das Unterrichten einer Sprache in den meisten Fällen positiv auf die Überzeugungen der Lehrkräfte aus und bewirkt (unabhängig vom Geschlecht) eine geringere Verunsicherung. Studierende haben stärkere Überzeugungen als Lehrkräfte im Dienst.

Erklärungsansätze können mit Blick auf die zuletzt erwähnten Befunde – wie im Theorieteil angeschnitten – darin liegen, dass Studierende inzwischen mehr Lerngelegenheiten im Bereich DaZ/Mehrsprachigkeit haben dürften, als das vor einigen Jahren noch der Fall war. Auch das Unterrichten einer Sprache geht mit einem sprachlichen Studium einher, in dem Wissen über Sprache(n) und ihre Didaktik sinnvollerweise stärker thematisiert werden als in natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Lehramtsstudiengängen. Für geschlechtsspezifische Unterschiede fehlen an dieser Stelle Erklärungsansätze, da

die bisher angeführten Studien nicht im Hinblick auf das Geschlecht unterschieden haben bzw. nicht unter diesem Blickwinkel untersucht worden sind.

Auch wenn sie nicht weiterverwendbar waren, ist abschließend noch einmal ein Blick auf die Items der Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* interessant. Die Beantwortung der Items lag hier durchschnittlich zwischen den Stufen „stimme eher nicht zu“ und „stimme eher zu“. Demnach beantworteten die Lehrkräfte diese Items nicht so euphorisch wie die Items anderer Skalen. Inhaltlich bedeutet dies, dass die Lehrkräfte sich nur bedingt zutrauen, die Sprachen der Schüler, die sie nicht verstehen, zu berücksichtigen und eher nicht zustimmen, dass sie es schaffen, dass alle mehrsprachigen Schüler ihre anderen Sprachen gebrauchen. Während sich die Lehrkräfte bei der Skala *Verunsicherung* nicht verunsichert zeigen, beantworteten hier 40 % der Lehrkräfte sich verunsichert zu fühlen, wenn mehrsprachige Schüler Sprachen gebrauchen, die sie nicht verstehen. 82,3 % der Lehrkräfte glauben, mehrsprachigen Schülern Deutsch als Zweitsprache vermitteln zu können, auch wenn die Schüler andere Sprachen als Kommunikationsmittel im Unterricht gebrauchen. Der Fragebogen zeigt hier deutlich, dass die Lehrkräfte die Items weniger optimistisch beantworten, wenn es konkret um das eigene Handeln ging. Dies deckt sich mit den Ergebnissen anderer angeführter Studien, bei denen zwar ebenfalls grundsätzliche positive Überzeugungen der Lehrkräfte zu berichten waren, aber gleichzeitig ein mangelndes Gefühl der Vorbereitung beschrieben wurde (Wischmeier 2012, Becker-Mrotzek et al. 2012) oder die Zustimmung abnahm, je genauer die Fragen formuliert waren und je konkreter nach einer Umsetzung gefragt wurde (z. B. Heyder, Schädlich 2014).

Auffällig sind die Ergebnisse zweier weiterer Items. Obwohl die Zustimmung zu der Skala insgesamt nicht besonders groß war, wählten in der Skala *Innovationsblockade* rund 72,2 % der Lehrkräfte eine der nicht-zustimmenden Optionen bei der Aussage, dass Eltern mehrsprachiger Schüler einen Rechtsanspruch darauf haben sollten, dass ihr Kind in der Schule auch seine anderen Sprachen lernen kann. Ebenso wählte mehr als die Hälfte aller befragten Lehrkräfte (56,7 %) eine der nicht-zustimmenden Antwortoptionen bei der Aussage, dass Türkisch oder Arabisch im Regelunterricht bis zum Abitur für alle Schüler angeboten werden sollte. Auch hier zeigt sich, dass die Lehrkräfte desto skeptischer sind, je verbindlicher die Forderung nach dem Einbezug von Mehrsprachigkeit formuliert wird („Rechtsanspruch“) oder je konkreter Formen von Mehrsprachigkeit benannt werden („Türkisch oder Arabisch“). Diese Rückmeldung spiegelt nicht nur Angst vor Verbindlichkeit wider, sondern auch, dass durchaus eine Wertigkeit von Sprachen bestehen könnte und es wäre aufschlussreich, ob die zweite Aussage gleichermaßen beantwortet worden wäre, wenn andere Sprachen (etwa Schwedisch, Spanisch o. Ä.) in dem Item präsentiert worden wären.

Die Kommentare einiger Probanden, die die Kommentarfunktion am Ende des Fragebogens genutzt haben, geben einen Einblick in die Gedanken der Lehrkräfte und auch Aufschluss über mögliche Gründe, warum die Lehrkräfte, z. B. bei der Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit*, bei der konkretes Lehrerhandeln im Vordergrund stand, skeptischer reagierten als bei anderen Items. Eine

Tabelle mit den Originalkommentaren und Daten zu den Lehrkräften kann im Anhang E eingesehen werden. So schilderte Lehrkraft 3 (LK3), dass viele gute Anregungen in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit schlichtweg an der praktischen Umsetzbarkeit scheitern. Diesen Eindruck teilte auch LK7, die hervorhob, dass die institutionellen Rahmenbedingungen für mehrsprachigen Unterricht angepasst werden müssen. LK12 gab zu bedenken, dass Mehrsprachigkeit nicht für alle Schüler im gleichen Umfang vorliege. Gleichzeitig wies LK7 darauf hin, dass muttersprachliche Herkunft und Kultur als Teil der individuellen Identität auch in Schule und Bildung Berücksichtigung finden müssen – wobei die deutsche Sprache dabei unverzichtbar bliebe. Das betonte auch LK4, die zusätzlich auf die besondere Bedeutung der deutschen Sprache im Fachunterricht hinwies. LK5 wies als Gymnasiallehrkraft auf die Hürde hin, dass Lehrkräfte ihre Schüler zu einem deutschsprachigen Abitur führen müssen. Aus ihrer Erfahrung hatte daher die Verwendung englischsprachigen Unterrichtsmaterials keinen Mehrwert, „da absolut kein Sprachzuwachs in Deutsch stattfindet und dann bis zum Abitur nicht genügend Sprachkompetenz erworben wird“. Dem Angebot herkunftssprachlichen Unterrichts stehen einige Lehrkräfte skeptisch gegenüber. So schrieb LK8, dass „die Möglichkeit herkunftssprachlichen Unterrichts deutlich mehr Probleme und Schwierigkeiten mit sich bringt“, begründete aber nicht, worin sie die Probleme genau sieht. Noch unklarer zeigte sich LK11: Einerseits schrieb der Proband, dass Schule ein Ort sei, wo Multilingualität und Multikulturalität gefördert werden sollten. Andererseits solle diese Förderung außerhalb des Regelunterrichts stattfinden. Es erscheine nämlich nicht zielführend, Schüler im Deutschunterricht andere Sprachen sprechen zu lassen. LK1 wies dagegen daraufhin, dass die Muttersprache auch sehr hilfreich sein könne. Ähnlich wie LK11 meinte LK4, dass gemeinsame Sprachkurse nicht innerhalb der Schule, sondern zentral an größeren Standorten stattfinden können, allerdings vor dem Hintergrund, dass „kleine Schulen mit der Verpflichtung für herkunftssprachlichen Unterricht überfordert“ seien. LK13 schrieb, dass sie die Beantwortung der Fragen schwierig fand, da sie die Äußerungen von Schülern in einer anderen Sprache eben nicht verstehen könne. LK10 vermutete, dass dieses Problem besser würde, wenn „die Gängigsten [sic!] Sprachen für die meisten Schüler/Lehrer zugänglich würden“.

Die Kommentare verdeutlichen aus Sicht der Verfasserin, dass einige Lehrkräfte durchaus verunsichert sind – zwar nicht zwangsläufig durch die Mehrsprachigkeit der Schüler selbst, aber durchaus dadurch, welche Probleme sie persönlicher und institutioneller Art aufkommen sehen. Vor diesem Hintergrund überrascht es, dass die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht im Fragebogen so positiv ausfallen und es stellt sich die Frage danach, wie stark das Instrument des Fragebogens mit dem Problem sozial erwünschter Antworten konfrontiert ist.

4.4 Interviews

Methodisch wurde für den zweiten Teil der Studie das qualitative Interview als Untersuchungsinstrument eingesetzt. Die Möglichkeit gezielten Nachfragens und die persönliche Gesprächsebene ließen hierbei auf eine größere Bereitschaft zum Preisgeben authentischer Inhalte hoffen. Face-to-face Einzelinterviews wurden für diese Arbeit Gruppeninterviews vorgezogen, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu gewährleisten und sozial erwünschte Antworten möglichst zu vermeiden (vgl. Hussy et. al. 2013: 225). Wünschenswert und angestrebt war eine Interviewsituation in Präsenz – aufgrund der Corona-Pandemie und der zeitlichen Kollision mit den Sommerferien wurde den Probanden allerdings auch angeboten, das Gespräch per Zoom durchzuführen. Das hatte den Vorteil, dass Mimik, Gestik und Körpersprache bei Auffälligkeiten auch im Nachgang mithilfe der Videoaufnahme transkribiert werden konnten.

Wie in der Stichprobe des Fragebogens wurde sich in dieser Forschungsphase dafür entschieden, alle potenziellen Geschlechter anzusprechen sowie erneut Studierende und berufstätige Lehrkräfte zu befragen. Das Untersuchen derselben Personen im quantitativen und qualitativen Anteil ermöglichte, dass die Befunde „direkt aufeinander bezogen und in ihrer Gesamtheit interpretiert werden“ (Döring, Bortz 2016: 185) konnten. Konkret sollten die Interviews einfangen, was auf die Überzeugungen der Lehrkräfte einwirkt, weil sich insbesondere die Überzeugungen als ein wichtiger Faktor in der Auswertung der Fragebögen darstellten. Die ursprüngliche Leitfrage (Inwiefern wird eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schüler*innen durch ein monolinguales und/oder monokulturelles Selbstverständnis von Lehrkräften beeinflusst?) rückte zu diesem Zweck in den Interviews zunächst in den Hintergrund, weil sich die eigene Verortung als monolingual oder monokulturell in den Fragebögen nicht als wichtige Einflussgröße auf die Überforderung oder die Überzeugungen erwiesen hatte.

Im Zusammenhang mit der Thematik boten sich Leitfaden-Interviews an, die es ermöglichen „subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens“ (Helfferich 2011: 179), die sich auch im Lehrer-Handeln widerspiegeln können, zu rekonstruieren. Gleichzeitig können sie die interaktive Dynamik des Gesprächs einfangen, aber auch eine notwendige Struktur bieten. Der Leitfaden selbst spielt hierbei eine wichtige Rolle für die Struktur und Vergleichbarkeit der Interviews (vgl. ebd.: 180). Konkret erstellt wurde der Leitfaden dieser Studie nach dem SPSS-Prinzip (*Sammeln, Prüfen, Sortieren* und *Subsumieren*) nach Helfferich (2011). Entsprechend wurden zunächst viele Fragen zusammengetragen, die im nächsten Schritt mithilfe einiger Kommilitonen im Hinblick auf Offenheit und das Eliminieren von Faktenfragen geprüft wurden. Anschließend wurden die überprüften Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert. Das bedeutete allerdings nicht, dass die Fragen an eine Reihenfolge gebunden waren, damit weiterhin möglichst offen und flexibel agiert werden konnte. Im letzten Schritt wurden Erzählaufforderungen formuliert, unter die die formulierten Fragen subsumiert wurden (vgl. ebd.: 182ff.). Helfferich (ebd.: 181) empfiehlt einen Leitfaden mit „maximal vier durch Erzählaufforderungen eingeleitete[n] Blöcke[n] und einem flexibel handhabbaren [...] Nachfragereservoir“. Es wurde zusätzlich darauf geachtet, zu

Beginn „öffnende, erzählgenerierende Einstiegsfragen“ (ebd.) zu stellen und Einstellungs- und Bewertungsfragen am Ende des Interviews zu verorten. Zum Ende gab es für die Lehrkräfte abschließend die Möglichkeit, eigene Relevanzen deutlich zu machen und im Ausblick eigene Wünsche zu formulieren (vgl. ebd.: 180). Für die gesamte Interviewphase galt: „Priorität hat die spontan produzierte Erzählung“ (ebd.).

Da der semantische Inhalt von Bedeutung war, orientierte sich die anschließende Transkription der Interviews an den Normen der Standardorthografie (vgl. Langer 2010: 518). Zugunsten der besseren Lesbarkeit wurden daher umgangssprachliche Äußerungen geglättet. Konkret wurde vereinfacht nach Dressing und Pehl (2018) transkribiert, wobei sich auch hier überwiegend auf das Kennzeichnen von Wort- und Satzabbrüchen (/), Pausen ((.), (..), (...), (Zahl bei mehr als drei Sekunden)) sowie die besondere Betonung (in VERSALIEN) beschränkt wurde. Der Leitfaden sowie die Transkripte können im Anhang eingesehen werden (Anhang F und G). Ein Probedurchlauf mit einer Lehramtsstudierenden überprüfte vor dem finalen Durchlauf mit der richtigen Stichprobe die Handhabbarkeit des entwickelten Leitfadens, dieser erwies sich dabei sowohl inhaltlich als auch zeitlich als unproblematisch und wurde nicht weiter verändert.

4.4.1 Auswertung der Interviews

Ausgewertet wurden die qualitativen Leitfadeninterviews per qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Eine strukturierende Inhaltsanalyse ermöglichte hierbei das unkomplizierte Vergleichen der Aussagen der Befragten, indem „ausgewählte Bedeutungsaspekte in Form eines Kategoriensystems“ (Hussy et. al 2013: 255) expliziert wurden. Die Aussagen wurden dabei interpretativ einer Kategorie zugeordnet, die wiederum selbst induktiv aus dem Material heraus und in Anlehnung an den Fragebogen entwickelt wurde, um die Thematik der Arbeit adäquat fassen zu können. Die entwickelten Kategorien wurden benannt, definiert und mit einem Ankerbeispiel aus den Transkripten versehen. Bei Bedarf wurden zusätzlich Kodierregeln angegeben (vgl. Mayring 2015: 48). Die bedeutungsrelevanten Aussagen der Befragten wurden in Anlehnung an die Interpretationsregeln nach Mayring (2015) paraphrasiert, anschließend generalisiert und schließlich zur besseren Übersicht gebündelt. Aufgrund der Datenmenge wurde auf zusätzlich vorgeschlagene Reduktionsschritte verzichtet, d. h. das Abstraktionsniveau wird nicht noch weiter heraufgesetzt. Ziel ist,

das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist (ebd.: 67).

Nach Durchsicht der ersten Hälfte der Interviews wurde daher überprüft, ob die bisher gebildeten Kategorien die Inhalte der Interviews angemessen widerspiegeln. In der weiteren Analyse wurden einige Kategorien neuformuliert bzw. weitere Kategorien ergänzt. Folgende Kategorien wurden final für die Inhaltsanalyse herangezogen:

- Vorkommen von Mehrsprachigkeit

- Vor- und Nachteile von Mehrsprachigkeit
- Vor- und Nachteile kultureller Heterogenität
- Gesellschaftliche Konnotation von Sprachen und Kulturen
- Mehrsprachigkeit unter Schülern
- Wertschätzung von Mehrsprachigkeit
- Möglichkeiten für den Einbezug von Mehrsprachigkeit
- Förderung weiterer Sprachen
- Verbindlichkeit
- Institutionelle Bedingungen
- Bedeutung der deutschen Sprache
- Belastung für Lehrkräfte
- Wissen über Sprache und Didaktik
- Eigene (Mehr-)Sprachigkeit
- Lerngelegenheiten/Vorbereitung durch Studium, Ausbildung und Fortbildung
- Persönliche Überzeugungen

Umrissen wurde durch diese Kategorien, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in der Schule begegnen, d. h. wo und „in wem“ Mehrsprachigkeit für sie zutage tritt und welche Vor- und Nachteile sie durch diese Begegnungen und in der Mehrsprachigkeit selbst sehen. Dazu gehört auch, welche Vor- und Nachteile die kulturelle Komponente dieser Heterogenität aus Sicht der Lehrkräfte liefert und wie diese Aspekte gesellschaftlich reflektiert werden. Die Kategorie *Mehrsprachigkeit unter Schülern* verdeutlicht, wie die Schüler selbst die Mehrsprachigkeit im Klassenraum aus Sicht der Lehrkräfte erleben und annehmen. Weiterhin wird skizziert, welche Möglichkeiten die Lehrkräfte für den Einbezug von Mehrsprachigkeit und die Förderung weiterer Sprachen sehen und wo diese Möglichkeiten aus ihrer Sicht enden. Die Kategorie *Verbindlichkeit* eröffnet die Möglichkeit, festzuhalten, wie fest verankert die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in ihrem Alltag sehen wollen. Die Kategorie *Institutionelle Bedingungen* zeigt auf, wo laut den Lehrkräften im System oder auf schulorganisatorischer Ebene Probleme oder Möglichkeiten bestehen, die einen Einbezug von Mehrsprachigkeit beeinflussen. Außerdem wird das Belastungserleben der Lehrkräfte durch Mehrsprachigkeit aufgegriffen, was im engen Zusammenhang mit dem Thema der Arbeit steht (Überforderung). Thematisiert wird auch, inwiefern die Lehrkräfte Wissen über Sprache und Didaktik besitzen und wie sie dieses zuzüglich ihrer eigenen Sprachkenntnisse in mehrsprachigen Situationen einsetzen. Relevant dafür ist auch, welche Lerngelegenheiten die Probanden im Studium, ihrer Ausbildung oder in Fortbildungen hatten oder auch vermisst haben, um sich auf das Umgehen mit Mehrsprachigkeit vorbereitet zu fühlen. Die Kategorie *Persönliche Überzeugungen* rundet abschließend mit allgemeinen Überzeugungen über Mehrsprachigkeit die Interviewphase ab. Das Kategoriensystem kann im Anhang eingesehen werden (Anhang H).

Die folgende Tabelle zeigt vor der Diskussion der Ergebnisse einen Überblick über die interviewten Probanden. Insgesamt wurden zwölf Probanden zu ihrer persönlichen Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit in der Schule befragt, davon jeweils sechs Frauen und sechs Männer im Alter zwischen 23 und 45 Jahren. Es wurden sowohl Studierende als auch Referendare und Lehrkräfte im Dienst interviewt. Die Teilnehmer studieren für bzw. unterrichten an allen verschiedenen Schulformen, lediglich das Berufskolleg war nicht vertreten. Räumlich unterrichten die Lehrkräfte bis auf eine Probandin (erst seit Kurzem von NRW nach Hessen gewechselt) alle in NRW, wobei zu erwähnen ist, dass die Studierenden z. T. schulische Erfahrungen in städtischen Umgebungen gesammelt haben (vor allem durch die Praktika, die räumlich in der Umgebung der Studienstädte absolviert wurden), während die befragten Lehrkräfte im Dienst eher in ländlichen Regionen unterrichten. Tabelle zwei fächert im Folgenden noch einmal detailliertere Informationen zu den Probanden (P1– P12) auf, die am Ende der Interviews abgefragt wurden.

| | P01 | P02 | P03 | P04 | P05 | P06 |
|--|--|--|---|--|--|---|
| Geschlecht: | männlich | weiblich | männlich | männlich | männlich | weiblich |
| Alter: | 25 | 23 | 26 | 24 | 40 | 25 |
| Tätigkeit: | Studierender (seit 2014) | Studierende (seit 2015) | Referendar (seit Mai 2021, studierte seit 2015) | Referendar (seit Mai 2021, studierte seit 2016) | Lehrkraft (seit 15 Jahren) | Studierende (seit 2016) |
| Schulform: | Haupt-, Real-, Sekundar-, Gesamtschule | Gymnasium/Gesamtschule | Realschule | Grundschule | Gymnasium | Inklusive Grund- oder Förderschule/ Integrierte Sonderpädagogik |
| Fächer: | <ul style="list-style-type: none"> • Sport • Physik | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Kunst | <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Physik | <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Deutsch, • Sachunterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Sozialwissenschaften | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Mathematik • Sachunterricht |
| Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch • Latein | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Latein • Spanisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Russisch (Muttersprache) • Englisch • Spanisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch • Latein | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch • Gebärdensprache |
| Eigene Bezeichnung als „mehrsprachig“ | Nein | Nein | Ja | Ja | Nein | Nein |
| Thema <i>Mehrsprachigkeit</i> in Aus- und Weiterbildung | Ja, im Studium, aber unfreiwillig, theorielastig empfunden | Ja, häufig im Studium, viele Module, sowohl im Bachelor als auch Master, mit Blick auf Wissen gewinnbringend empfunden | Ja, im Studium, zwei Pflicht- und eine Wahlpflichtveranstaltung, gewinnbringend empfunden | Ja, DaZ-Kurse im Studium, sehr gewinnbringend empfunden | Nur im Ansatz durch eigene Recherche für Oberstufenunterricht, keine Fortbildungen, nicht im Studium | Ja, DaZ-Modul im Studium, Workshop |

| | P07 | P08 | P09 | P10 | P11 | P12 |
|---|---|--|--|--|---|--|
| Geschlecht: | weiblich | weiblich | weiblich | männlich | weiblich | männlich |
| Alter: | 28 | 31 | 34 | 25 | 29 | 45 |
| Tätigkeit: | Lehrkraft (seit 2,5 Jahren) | Lehrkraft (seit 6 Jahren) | Lehrkraft (seit 5 Jahren) | Studierender (seit 2014) | Referendarin (seit Mai 2021, studierte seit 2015) | Lehrkraft (seit 18 Jahren) |
| Schulform: | Grundschule | Gesamtschule, gymnasialer Zweig | Gymnasium | Gymnasium/Gesamtschule | Gymnasium | Gymnasium |
| Fächer: | <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Deutsch • Sachunterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Philosophie/Ethik, Deutsch als Fremdsprache | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Philosophie (fachfremd) | <ul style="list-style-type: none"> • Mathematik • Englisch | <ul style="list-style-type: none"> • Psychologie • Philosophie | <ul style="list-style-type: none"> • Biologie • Sport • Erziehungswissenschaften • Agrarökologie |
| Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch • Spanisch • Latein | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Türkisch (Muttersprache) • Englisch • Französisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Spanisch | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch • Englisch • Französisch |
| Eigene Bezeichnung als „mehrsprachig“ | Nein | Nein | Ja | Ja | Nein | Ja |
| Thema Mehrsprachigkeit in Aus- und Weiterbildung | Ja, im Bachelor und Master je 1–2 Veranstaltungen, hätte es gerne noch vertieft | Ja, im Studium, in diversen Pädagogik-Seminaren, DaF | Ja, einige Seminare besucht, während des Studiums zwei Jahre DaZ unterrichtet | Ja, im Studium sehr viel thematisiert, DaZ als suboptimal, praxisfern empfunden | Eher selten im Studium, im DaZ-Modul keine Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit | Nicht explizit, keine eignen Fortbildungen, aber Thematisierung durch Lehrerkonferenzen, Experten der Bezirksregierung u. Förder-schullehrkräfte |

Tabelle 2: Probandenübersicht der durchgeführten Interviews

4.4.2 Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden wird mithilfe der Kategorien, die das Gesamtmaterial reduziert und strukturiert abbilden, zusammenfassend dargestellt, wie die Lehrkräfte über verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit von Schülern im Unterricht und in der Schule denken. Mehrsprachigkeit fungiert an dieser Stelle als ein deskriptives Konstrukt, das die Lehrkräfte Schülern und schulischen Situationen subjektiv zuschreiben. Eine Diskussion dieser Ergebnisse erfolgt im nächsten Kapitel. Dort werden sie direkt vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Fragebogens interpretiert.

Die Kategorie **Vorkommen von Mehrsprachigkeit** zeigt ein uneinheitliches Bild: Grundsätzlich gibt es Schulen, an denen Mehrsprachigkeit beachtet wird, aber genauso Schulen mit vorhandener Mehrsprachigkeit und fehlender Beachtung derselben. Lehrkräfte, die in ländlichen Regionen unterrichten, teilen den Eindruck, dass Mehrsprachigkeit schlichtweg gar nicht präsent sei. Primär machen die Lehrkräfte ihre Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit an Schülern mit Flüchtlingskontext oder Migrationshintergrund fest sowie z. T. in der Begegnung mit deren Eltern. Die Lehrkräfte beschrieben, dass diese Schüler unterschiedliche Voraussetzungen mitbrächten. Dies betreffe die Herkunft der Schüler, hier wurden als Länder vor allem die Türkei, Syrien, Russland, Afghanistan oder der Iran genannt sowie die Sprachen, wo entsprechend vor allem Türkisch, Arabisch, Russisch und auch Portugiesisch genannt wurden. Die Lehrkräfte beschrieben, dass Mehrsprachigkeit auch bei gleichzeitiger guter Beherrschung der deutschen Sprache vorkomme. Trotzdem berichteten fast alle Lehrkräfte bei der Frage nach dem Auftreten oder der Konfrontation mit Mehrsprachigkeit unmittelbar von Schülern mit Problemen in der deutschen Sprache. Die Frage nach Mehrsprachigkeit wird demnach oft gleichgesetzt mit einer Defizitorientierung im Hinblick auf die deutsche Sprache. Proband 4 (P04) wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es eher unüblich sei, Kinder z. B. mit Englisch als zusätzlicher Muttersprache an den Schulen anzutreffen. Entsprechend verorten die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit (wobei hier vermehrt nur Migrationssprachen gemeint sind) vor allem im DaZ-Unterricht.

Das Auftreten von Mehrsprachigkeit – inbegriffen der Bildungssprachen – sehen die Lehrkräfte im Fremdsprachenunterricht sowie im bilingualen Unterricht. Deutschlehrkräfte wiesen zudem auf Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema in der Oberstufe hin, Studierende benannten es als explizites Thema an Universitäten. Auffällig ist, dass Gymnasiallehrkräfte diese Vielfalt offenbar für tendenziell ungewöhnlich an einem Gymnasium halten. So beschrieb P05, dass es bei ihm an der Schule einige Schüler gebe, die mehrsprachig aufgewachsen seien, „auch wenn es ein Gymnasium ist“, bzw. dass sie „für ein Gymnasium“ (Transkript 5) schon eine recht vielfältige Schule seien. P12 beschrieb, dass sie als Gymnasium „einen relativ geringen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund so im Allgemeinen“ (Transkript 12) haben. Im Hinblick auf den Umgang mit dieser Mehrsprachigkeit beschrieben die Lehrkräfte, dass versucht werde, sie einzubeziehen. Dieser Einbezug thematisiert aber eher den Einbezug der Schüler selbst und nur bedingt den der Mehrsprachigkeit. Dementsprechend beschrieben die Lehrkräfte,

die Kommunikation finde häufig über die englische Sprache, über Mitschüler mit gleichen Herkunftssprachen oder runtergebrochenes Deutsch statt.

Die Aussagen der Kategorie **Vorteile von Mehrsprachigkeit** verdeutlichen, dass die Lehrkräfte nur eine Handvoll Vorteile von Mehrsprachigkeit benennen können: Neben der Tatsache, dass durch verschiedene Sprachen im Klassenraum eine größere Vielfalt bestehe, was P06 als positiv hervorhob, wurde hier am häufigsten der Transfer sprachlicher Strukturen genannt. Darüber hinaus sehen die Lehrkräfte je nach Muttersprache ein mögliches Profitieren vom vorhandenen Wortschatz sowie ein besseres Erlernen weiterer Sprachen als Vorteil. P01 tat sich schwer, überhaupt Vorteile zu benennen und stellte nur die vage Hypothese auf, dass womöglich das Verstehen von Inhalten besser gelinge, „wenn man das irgendwie in zwei Sprachen einmal durchgeht“ (Transkript 1). Weiterhin nannten die Lehrkräfte pragmatische Vorteile. Das betrifft vor allem, dass Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen entstehe sowie Vorteile für die Kommunikation und den Beruf in einer globalisierten Welt. Die Lehrkräfte beschrieben motivationale Aspekte, wenn andere Sprachen verwendet werden sowie Offenheit gegenüber neuen Lernweisen. P02 wies daraufhin, dass Mehrsprachigkeit dem Erlernen der deutschen Sprache nicht widerspreche, sondern diese als Vorteil in Bezug auf die deutsche Sprache gesehen werden sollte.

Die Lehrkräfte benannten zurückhaltend Vorteile von Mehrsprachigkeit. Die Kategorie **Nachteile von Mehrsprachigkeit** zeigt, dass die Lehrkräfte Nachteile nannten, die angesichts aktueller Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung z. T. fraglich sind. Der am meisten genannte Nachteil, den die Lehrkräfte durch die Mehrsprachigkeit der Schüler befürchten, ist der fehlender Deutschkenntnisse. Das Fehlen dieser Kenntnisse hängt aus Sicht der Lehrkräfte damit zusammen, dass die Schüler (bedingt durch Flucht und Migration) noch nicht lange eine deutsche Schule besuchen, in ihren ersten Lebensjahren noch nicht Deutsch als Muttersprache erworben haben und dass zugehörige Eltern keine oder nur wenig Deutschkenntnisse besitzen. Zusätzlich beschrieben die Lehrkräfte, dass die Schüler häufig auch in den Muttersprachen selbst Probleme hätten und diese nicht mehr „perfekt“ sprechen oder schreiben würden. Für einige Lehrkräfte resultiert dies in dem Problem, dass die Schüler „doppelt halbsprachig“ seien. P08 stellte die Überlegung auf:

[D]u musst erstmal, um der deutschen Sprache wirklich vollständig oder umfassend mächtig zu sein, musst du erstmal in deiner eigenen Muttersprache fit sein (Transkript 8).

Die Lehrkraft glaubt demnach, dass Probleme in der Muttersprache auch das Erlernen der deutschen Sprache erschweren würden. Andere Lehrkräfte glauben, ein grundsätzliches Problem sei, dass viel Zeit vergehe, bis die deutsche Sprache vollständig erlernt sei. Zusammenhängend mit fehlenden Deutschkenntnissen sehen die Lehrkräfte das Problem, dass die Schüler isoliert bleiben, auch weil Integrationskräfte häufig fehlen. Diese Gefahr der Isolation bzw. eigenen Ausgrenzung sehen die Lehrkräfte auch dort, wo Schüler mit gleichen Herkunftssprachen untereinander (nur) diese Sprachen sprechen. Die mangelnde Möglichkeit zur Kommunikation im Klassenraum halten die Lehrkräfte darüber hinaus nicht nur für ein Problem zwischen den Schülern, sondern auch für ein Problem zwischen ihnen und den Schülern.

P06 beklagte eine „Barriere der Unverständlichkeit“ (Transkript 6), die auch das richtige Erklären von Unterrichtsinhalten erschwere. P06 und P01 erwähnten auf die Frage nach Nachteilen von Mehrsprachigkeit, dass „man die Schüler nicht auf das gleiche Niveau bringen kann, dass die einfach hinterher hängen“ (Transkript 6). Nachteile mit anderen Sprachen seien, „dass das Lernen natürlich sehr viel schwerer fällt“ (Transkript 1). Sie schreiben mehrsprachigen Schülern damit ein geringeres Lernvermögen als anderen Schülern zu. Die Lehrkräfte haben neben Kommunikationsproblemen außerdem Bedenken, dass auf schulorganisatorischer Ebene durch mehrsprachige Schüler ein Mehraufwand im Hinblick auf die Organisation von Elterngesprächen mit entsprechenden Übersetzern entstehe und das grundsätzliche „Mitnehmen“ dieser Schüler im Unterricht erschwert werde.

Bei der Kategorie **Vor- und Nachteile kultureller Heterogenität** sind sich die Lehrkräfte einig, dass kulturelle Vielfalt im Prinzip nur Vorteile haben kann. Lediglich P03 schilderte Bedenken im Hinblick auf religiöse Vielfalt, falls es dazu komme, dass sich die Gruppen voneinander abgrenzen wollen. Ansonsten sehen die Lehrkräfte durchweg Vorteile kultureller Heterogenität. Die Lehrkräfte hoben die Möglichkeit hervor, hierdurch einen Einblick in andere Sprache und Kulturen zu erlangen und Kontakte zu knüpfen. Das ermögliche den Schülern (und auch den Lehrkräften selbst) Vorurteile abzubauen, den eigenen Horizont zu erweitern, zu verstehen, warum Menschen in ein Land wie Deutschland flüchten und das eigene Leben wertzuschätzen. Auch fachlich sei ein kultureller Austausch wertvoll, wie P12 z. B. für den Biologie- und Agrarökologieunterricht exemplarisch aufzeigte. Sich durch eigene kulturspezifische Erfahrungen einbringen zu können, sei für besagte Schüler eine große Motivation.

Die Kategorie **Gesellschaftliche Konnotation von Sprache und Kultur** gibt einen vertieften Einblick in Aspekte, die in den anderen Kategorien bereits angeklungen sind. Insbesondere P09 äußerte sich zu diesem Thema und wies daraufhin, dass die Muttersprachen und Migrationshintergründe der Schüler immer mit einem gewissen Prestige und einem Ranking verbunden seien. Wichtig sei für die Institutionen, anzuerkennen, dass diese Sprachen ein Teil Deutschlands seien und somit von einer mehrsprachigen Gesellschaft ausgegangen werden müsse. P06 wies aus diesem Kontext heraus auf die Bedeutung der Bildungssprache hin – sie stimmt den Vorurteilen zwar nicht zu, deutet aber an, dass fehlende Bildungssprache oft mit Dummheit und wenig Bildungserfolg gleichgesetzt würde.

Für Schüler untereinander scheint Mehrsprachigkeit kein problematisches Thema zu sein, wie die Kategorie **Mehrsprachigkeit unter Schülern** zeigt. Hier berichteten die beteiligten Lehrkräfte stets von Interesse der Klasse an den Sprachen mehrsprachiger Schüler und von bemühten Versuchen, den Schülern, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichend sind, zu helfen. P04 fand, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler aus diesen Gründen nicht einfach ignoriert werden könne. P07 berichtete vom Stolz ihrer Schüler, wenn Wörter aus fremden Sprachen gelernt werden. P02 fand, dass Schüler auch aktiv die Akzeptanz ihrer Mehrsprachigkeit einfordern, indem sie im Unterricht andere Sprachen nutzen würden.

So akzeptiert die Mehrsprachigkeit der Schüler untereinander ist, so wünschen sich die Lehrkräfte auch insgesamt eine größere **Wertschätzung von Mehrsprachigkeit**. Sie sei als eine Stärke zu verstehen und ihre Anerkennung sei wichtig für das weitere Leben und Selbstwertgefühl der Schüler. Bedeutsam sei dafür, dass die Schüler diese Achtung auch wirklich erleben und es nicht nur bei einer Postulierung bleibe. Einige Lehrkräfte verwiesen darauf, dass eben diese Wertschätzung an bestimmten Stellen fehle, insofern die Mehrsprachigkeit der Schüler oft fälschlicherweise als Schwäche gesehen werde und bestimmte Sprachen im Alltag kein Prestige erfahren, während es gleichzeitig eine große Anerkennung für durch die Schule vermittelte Fremdsprachen gebe. P05 fand, Wertschätzung werde auch in dem Versuch, Eltern mehrsprachiger Schüler aktiv einzubinden und mit Übersetzern zu agieren, sichtbar.

Welche konkreten **Möglichkeiten für den Einbezug von Mehrsprachigkeit** die Lehrkräfte sehen, zeigt diese Kategorie. Insbesondere im Anbieten von AGs und Projekttagen sowie weiterer Förderung am Nachmittag sehen die Lehrkräfte Möglichkeiten, Mehrsprachigkeit phasenweise einzubinden. Ein regelmäßiges Angebot sehen die Lehrkräfte in der Bereitstellung herkunftssprachlichen Unterrichts, weiteren Fremdsprachenunterrichts oder bilingualen Unterrichts. Häufig wird dafür als Voraussetzung die Verpflichtung mehrsprachigen Personals und Nutzung mehrsprachigen Lernmaterials erachtet. Selbst als Lehrkraft andere Sprachen zu nutzen, ist ebenso eine Option für einige Lehrkräfte wie auch die Aufnahme von Mehrsprachigkeit als explizites Unterrichtsthema. Die Lehrkräfte nannten darüber hinaus – wohlgerichtet auf die Frage, wie Mehrsprachigkeit *eingebunden* werden kann und nicht, wie Mehrsprachigkeit zu *überwinden* ist – dass in ihren Schulen DaZ-Unterricht stattfindet bzw. dass sie das Deutsche soweit vereinfachen, dass mehrsprachige Schüler mitkommen. Es sei in Ordnung, wenn mehrsprachige Schüler Hilfsmittel zum Übersetzen nutzen oder sich gegenseitig Inhalte in ihren Sprachen erklären würden. Mehrsprachigkeit wird lediglich eine Unterstützungsfunktion zugebilligt. Alternativ sehen die Lehrkräfte auch einen Einbezug bzw. eher eine Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in einer wohlwollenderen Notengebung oder der Möglichkeit, Sprachprüfungen in Muttersprachen abzulegen, die zwar nicht angerechnet, aber immerhin mit Erhalt eines Zertifikats honoriert werden. Ersichtlich wird, dass ein Einbezug lediglich angestrebt wird, wenn die Vorrangstellung des Deutschen dabei gewahrt bleibt. Fehlenden Einbezug begründeten die Lehrkräfte mit fehlendem Wissen und fehlenden Möglichkeiten. Neben der zeitlichen Verortung sind sich die Lehrkräfte über die anvisierte Häufigkeit dieses Einbezugs uneinig – hier variieren die Aussagen von einem geringen Einbezug bis hin zur Forderung nach einer regelmäßigen Einbindung in den Unterricht.

Uneinigkeit herrscht auch darüber, ob und wie die **Förderung weiterer Sprachen**, explizit der Herkunftssprachen der Schüler, aussehen kann. Einige Probanden fordern eine ausdrückliche Förderung dieser Sprachen innerhalb der Schule, wobei manche Lehrkräfte dies nur nachmittags für vorstellbar halten. Andere Lehrkräfte finden, eine weitere Förderung müsse außerhalb der Schule stattfinden. P10 findet eine Förderung durch das Sprechen der Sprachen innerhalb der Familien ausreichend, berichtete allerdings auch nur von Schülern mit „perfekter Beherrschung“ der Muttersprachen. P02 betonte wiederum die Vorrangstellung des Deutschen: „Also ich möchte jetzt ja nicht, dass die Leute dann hinterher

besser mit anderen Sprachen aus der Schule gehen, als dass die dann nicht richtig Deutsch sprechen“ (Transkript 2).

Einig sind sich die Lehrkräfte über die **Verbindlichkeit** des Einbezugs oder der Förderung der Mehrsprachigkeit. Es dürfe keine Pflicht für Schüler bestehen, bestimmte Sprachen lernen oder an besonderen Angeboten teilnehmen zu müssen. Es solle sich auf Wahlmöglichkeiten beschränkt werden. P02 beschrieb diesbezüglich, dass bei den Wahlmöglichkeiten eine Grenze bei den bisherigen Sprachen gezogen werden solle, aus dem Grund, dass schlichtweg nicht alle Sprachen angeboten werden könnten und es bei dem Einbezug von beispielsweise Türkisch oder Arabisch schwierig sei zu differenzieren, warum diese Sprachen nun wichtiger seien als andere. Außerdem wollen die Lehrkräfte selbst nicht verpflichtet werden, Mehrsprachigkeit einbeziehen oder weitere Sprachen lernen zu müssen.

Ein großes Hindernis für den bis hierher vorherrschenden Willen zur Umsetzung sind aus Sicht der Lehrkräfte die **institutionellen Bedingungen**: Hier bestehe ein großes Problem im Hinblick auf das verfügbare Personal. Es seien zu wenig Lehrkräfte mit den entsprechenden Sprachkenntnissen vorhanden und es fehle ausgebildetes DaZ-Personal. Dadurch können nicht alle Sprachen angeboten werden und es kann nicht immer eine zweite Lehrkraft oder Integrationskraft im Klassenraum anwesend sein. Die Lehrkräfte sind sich einig, dass mehr Lehrkräfte für die betreffenden Sprachen ausgebildet werden müssen. Die vorhandenen Lehrkräfte klagten des Weiteren über Zeitprobleme. Der Alltag sei ohnehin schon stressig und der Lehrplan so straff, dass kaum Zeit für ein explizites oder implizites Einbeziehen von Mehrsprachigkeit sei. Darüber hinaus fehlt bei vielen Lehrkräften das Know-how, wie ein Einbezug aussehen könnte. Der Wunsch nach einheitlichen Konzepten ist groß. P11 findet, dass auch für Lehrkräfte ein Sprachenangebot zur Verfügung stehen solle. Darüber hinaus wünschen sich die Lehrkräfte den Zugriff auf mehrsprachiges Lehrmaterial, das wenig vorhanden sei. Die Lehrkräfte kritisieren die Politik im Hinblick auf fehlende Richtlinien und Beschlüsse – ähnlich wie es sie für Inklusion gegeben habe – sowie das Bildungssystem insgesamt, was wenig Wahlmöglichkeiten eröffne. P11 und P12 verzeichnen zudem ein Einstellungsproblem der Institution Schule selbst – es herrsche das Gefühl, dass die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit zugunsten alter Strukturen schlichtweg nicht gewollt sei. Insbesondere das Gymnasium beschäftige sich häufig noch mit Leistungsorientierung und der Vermittlung fachlicher Inhalte und nicht mit dem Erwerb des Deutschen und individueller Förderung. Kleine Schulen haben darüber hinaus Schwierigkeiten, Mindestschülerzahlen zum Anbieten von beispielsweise herkunftssprachlichem Unterricht etc. zu realisieren. Für all diese Dinge stehe vor allem zu wenig Geld zur Verfügung.

Ein weiteres Hindernis stellt aus Sicht der Lehrkräfte die **Bedeutung der deutschen Sprache** dar. Diese sei schließlich Lernmedium für alle Fächer und somit letztlich relevant für Abschlüsse und das Erreichen von Bildungszielen, weswegen der Fokus auf dieser Sprache liegen solle. P04 verdeutlichte hier seinen Standpunkt und hinterfragte sprachideologische Wertungen:

Ich würde jetzt nicht sagen [...], dass alle Kinder Deutsch sprechen müssen, weil Deutsch eine supertolle, schöne Sprache ist. Ich denke halt eher, dass es pragmatisch aktuell gebraucht wird, weil super wenig bilingual unterrichtet wird (Transkript 4).

Weiterhin sei Deutsch eben die Amtssprache und damit für die Integration wesentlich. Je später die deutsche Sprache erlernt werde, desto größer würden die Probleme im Hinblick auf die Integration und Schule. Einige Lehrkräfte betonten, dass das Lernen der deutschen Sprache auch eine Frage der Gleichberechtigung sei. Wenn Interesse an den anderen Sprachen mehrsprachiger Schüler signalisiert werde, so müsse auch das Interesse an Deutsch entgegengebracht werden, schilderte P07. Mehrsprachigkeit und Deutsch müssen sich deshalb nicht gegenseitig ausschließen, der Einbezug von Mehrsprachigkeit solle aber immer in Verbindung zur deutschen Sprache stattfinden, resultiert P02. Lediglich P03 äußerte, dass in der Schule ausschließlich Deutsch gesprochen werden solle.

Nicht nur durch den Auftrag die deutsche Sprache vermitteln zu müssen, fühlen sich die Lehrkräfte beansprucht. Die Kategorie **Belastung** zeigt, dass die Lehrkräfte ihren Beruf auch ohne die Thematisierung von Mehrsprachigkeit als belastend und aufwendig empfinden. Mehrsprachige Schüler verursachen aus Sicht der Lehrkräfte vor allem einen zusätzlichen Aufwand in der Planung, der Differenzierung und im Hinblick auf das Material. Die Lehrkräfte geben z. T. zu, schlichtweg überhaupt nicht zu wissen, wie sie den Einbezug angehen können, insbesondere bei Schülern, die noch gar kein Deutsch sprechen. Dieses Problem verschärfe sich, wenn die Schüler auch kein Englisch sprächen und der Lehrkraft selbst entsprechende Sprachkenntnisse fehlten. Unklar ist, zumindest für P01, inwiefern die Schüler überhaupt wirklich vom Einbezug ihrer Mehrsprachigkeit profitieren. Eine konkrete Umsetzung sei vor allem aus Zeitgründen schwierig oder nicht möglich, weil der Lehrplan ohnehin enormen Zeitdruck verursache und zusätzliches, unterstützendes Personal eben fehle. So äußerte P07: „Das kann eine Lehrperson alleine eigentlich gar nicht auffangen, die so zu fördern, dass sie ihnen gerecht werden kann“ (Transkript 7). P04 beschrieb ausdrücklich Ängste, den Einbezug einfach zu wagen:

Ich denke, dass viele Leute einfach (..) Angst haben, es (.) in den Unterricht miteinzubeziehen. [...] [W]enn du halt nur Deutsch und Englisch gelernt hast und dir einer sagt ‚Mach mehrsprachigen Unterricht in was weiß ich wievielen Sprachen‘ oder ‚Beziehe so und so viele Sprachen mit ein‘, dann ist das erstmal eine große Herausforderung oder eine große Hürde sich zu sagen ‚Ja, ich versuche das jetzt, ich mach das jetzt und ich kann das auch jetzt‘ (Transkript 4).

Deutlich zeigt die Kategorie **Wissen über Sprache und Didaktik**, dass genau dieses Know-how die Haltung zu Mehrsprachigkeit und ihren Einbezug in den Unterricht bedingt. Anhand der Aussagen in dieser Kategorie wird deutlich, dass den Lehrkräften Wissen im Hinblick auf die Sprachen selbst, ihre Didaktik sowie über mögliche Sprachstanddiagnosen fehlt bzw. dass sie unterschiedliche und von Mythen durchzogene Wissensstände haben. So berichtete P05 beispielsweise über das *One person, one language*-Prinzip, das wichtig sei, damit „die Kinder auch lernen, das wirklich richtig zu trennen an vielen Stellen“ (Transkript 5). P09 weiß, dass sich die Förderung der Herkunftssprache absolut positiv auf den Erwerb der Zweitsprache auswirken kann. Im gesamten Gesprächsverlauf zeigt sich, dass sie

daher wenig Berührungspunkte mit Mehrsprachigkeit, auch in ihrem eigenen Deutschunterricht, hat (vgl. Transkript 9). P02 wies darauf hin, dass vieles schlichtweg nicht gewusst werden könne, wenn sich nicht damit beschäftigt würde und findet deshalb eine Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im Studium wichtig und gewinnbringend.

Die Kategorie **Eigene (Mehr-)Sprachigkeit** zeigt, dass zu diesem Wissen auch eigene Sprachkenntnisse gehören. Hier berichteten insbesondere P03 und P09, die jeweils Russisch bzw. Türkisch als Muttersprachen haben, dass sie diese Kenntnisse häufig im Unterricht nutzen könnten, sei es bei der Einordnung fachlicher oder fachfremder Gespräche, in der Bewertung und Erläuterung von Interferenzfehlern mehrsprachiger Schüler oder grundsätzlich in der Nachvollziehbarkeit der nützlichen vorhandenen sprachlichen Strukturen. Weil Kenntnisse solcher Sprachen fehlen, fällt es den anderen Lehrkräften schwer, sich vorzustellen, wie ein Einbezug gelingen kann. P04 betonte, dass die Thematisierung schließlich Sinn für die Schüler machen müsse und es beispielsweise unsinnig sei, plötzlich die französische Sprache zu thematisieren, wenn mehrsprachige Kinder in der Klasse vor allem diejenigen mit einem Flüchtlingskontext und anderen Sprachen seien. Die Lehrkräfte zeigen sich im Übrigen sehr zurückhaltend, wenn es um die Beschreibung eigener Sprachkenntnisse geht. Tabelle 2 zeigt, dass fast alle Lehrkräfte mehr als zwei Sprachen sprechen oder gelernt haben, trotzdem bezeichnen sich auf Nachfrage nur fünf von zwölf Lehrkräften als mehrsprachig. Die angenommene Bedingung des Grades der Beherrschung einer Sprache oder die Erwerbssituation spiegelt hier vielleicht einen Grund wider, sich nicht als mehrsprachig zu bezeichnen oder sich dies angesichts mittelmäßiger Sprachkenntnisse nicht zu trauen.

Ernüchternd ist, was die Lehrkräfte über ihre bisherigen **Lerngelegenheiten** erzählen: Insbesondere die Studierenden beklagten sich darüber, dass das Studium bzw. insbesondere die DaZ-Anteile äußerst theorielastig seien und keine Hilfestellung für die Praxis böten. P01 und P10 bemängelten außerdem unnütze Prüfungsformate und fehlende Motivation. P04 findet die Anteile hilfreich, allerdings nur, um die deutsche Sprache zu fördern und nicht, um Mehrsprachigkeit zu thematisieren. P02 findet als Germanistin Seminare an der Universität hilfreich, weil sie ihre Haltung von Grund auf verändert hätten. Die Studierenden beklagten jedoch insgesamt, dass es zu wenig Berührungspunkte und Lerngelegenheiten in Studium und Ausbildung gebe. Ähnlich zeigt sich dieses Bild bei den interviewten Lehrkräften im Dienst: Hier heißt es, dass das Fortbildungsangebot, Strategien zur Umsetzung sowie der Zugang zu geeignetem Material fehle. Einige Lehrkräfte sehen sich in der Pflicht, Eigeninitiative zu ergreifen. P12 findet dagegen, dass er wenig mit entsprechenden Schülern konfrontiert und es deswegen bisher nicht notwendig gewesen sei, weitere Lerngelegenheiten in Anspruch zu nehmen.

Die letzte Kategorie fasst abschließend zusammen, was die **Persönlichen Überzeugungen** der Lehrkräfte prägt. Positiv prägen die Überzeugungen vor allem das vorhandene Wissen über Mehrsprachigkeit sowie das Wissen über und Sehen von Vorteilen und Chancen, die diese Mehrsprachigkeit für Schüler und ihre Identität hat. Dafür wünschen sich die Lehrkräfte gegenseitiges Interesse, also Interesse am

Lernen der deutschen Sprache bei gleichzeitigem Interesse der Lehrkräfte an den Sprachen der Schüler. Die Tatsache, dass alle Sprachen gleichwertig seien, gesellschaftlich immer wichtiger werden und ungleiche Bildungschancen entstehen, prägt die Überzeugungen positiv, genauso wie die Akzeptanz des Status als ein multikulturelles Land, in dem Mehrsprachigkeit zur Normalität werden soll. Die Auseinandersetzung damit könne laut P06 und P12 zu einer Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft führen und das Anbieten von Unterstützung gehöre zum Beruf der Lehrkraft dazu. Ebenfalls lassen sich Gründe ausfindig machen, die die Überzeugungen der Lehrkräfte negativ prägen. Dazu gehören neben dem Fokus auf fachliche Inhalte, fehlendes Interesse und Know-how auch Gefühle der Angst, der Ohnmacht, als Einzelner nichts ausrichten zu können sowie die fehlende Honorierung engagierten Einsatzes. Überzeugungen bleiben negativ, wenn mehr und für die Lehrkräfte qualitativ bedeutendere Nach- als Vorteile von Mehrsprachigkeit gesehen werden und das „Fachwissen“ auf Irrtümern beruht, die keine positive Sichtweise auf Mehrsprachigkeit nahelegen. Studierende und Referendare schildern außerdem eigene Unsicherheiten, wenn Schulen und betreuende Lehrkräfte in Praktika nicht offen für Mehrsprachigkeit sind.

4.5 Diskussion der Ergebnisse und Gesamtreflexion der Forschung

Was bedeuten diese Ergebnisse nun vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Fragebogens und für die Leitfrage der Arbeit? Ein Blick zurück zu den verwendeten Skalen und den Items soll hier Vergleichbarkeit gewährleisten. Ähnlich wie die *Multikulturellen Überzeugungen* im Fragebogen stellt die in den Interviews häufig mit Mehrsprachigkeit verbundene kulturelle Heterogenität der Schüler für die Lehrkräfte kein Problem dar. Ebenfalls zeigt sich ähnlich wie im Fragebogen, dass die Lehrkräfte grundsätzlich eher positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schülern haben und es wichtig finden, dass Mehrsprachigkeit als Wert geschätzt und von den Schülern gleichermaßen erlebt wird. Die Aussagen und Wünsche der Interviewten passen in den meisten Fällen mit der entsprechenden Beantwortung der einzelnen Items der Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht* zusammen, beispielsweise wenn es um das Besprechen von Lerninhalten in anderen Sprachen oder das Nutzen von Lernmaterialien in anderen Sprachen geht.

Geht es um die *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit*, bestätigt sich die Tendenz des Fragebogens, dass die Zustimmung der Lehrkräfte zu den Items abnimmt – in den Interviews sogar noch deutlicher. Es zeichnet sich ab, dass es für die Lehrkräfte ein großes Problem ist, wenn sie die gesprochenen Sprachen nicht verstehen, weil sie dadurch nicht wissen, wie ein Einbezug dieser Sprachen aussehen kann. Die Lehrkräfte beschrieben, dass ihnen das Know-how sowohl zu den Sprachen selbst als auch zur Didaktik mit ihnen fehle. Der Fragebogen zeigt im letzten Item (Auch wenn mehrsprachige Schüler*innen andere Sprachen als Kommunikationsmittel im Unterricht gebrauchen, kann ich ihnen Deutsch als Zweitsprache vermitteln) eine etwas größere Zustimmung als bei den anderen Items der Skala. Das bestätigen die Interviews aus Sicht der Verfasserin nicht. Das „Einbeziehen“ von

Mehrsprachigkeit beschränkt sich laut den Interviews zu großen Teilen auf die Vermittlung von DaZ, aber insbesondere die Studierenden fühlen sich in diesem Bereich nicht kompetent, beschrieben große Wissenslücken und kritisieren das DaZ-Modul bezüglich fehlender Handlungsanweisungen.

Daher zeigt sich aus Sicht der Verfasserin durchaus *Verunsicherung* bei den Lehrkräften, die die Ergebnisse des Fragebogens zuerst nicht nahelegten. Allerdings thematisieren die Items hier auch eher Verunsicherung durch Provokation oder Belustigung in anderen Sprachen. Diesen Eindruck teilen die interviewten Lehrkräfte zum größten Teil nicht. Sie tätigen aber Aussagen, die wie in Item V16 bestätigen, dass Sprachenvielfalt als Belastung von ihnen empfunden wird. Nicht die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit an sich ist dabei das Problem, sondern fehlendes und fälschliches Wissen sowie der zusätzliche Aufwand, den sie dadurch in ihrem Beruf entstehen sehen.

Die Skala *Innovationsblockade* wurde im Fragebogen durchschnittlich mit mittelmäßiger Zustimmung beantwortet. Auch bei den Interviews kommen diesbezüglich sowohl zustimmende als auch ablehnende Aussagen zusammen. So zeigt beispielsweise die Kategorie *Verbindlichkeit*, dass die Lehrkräfte eine Verpflichtung zur Umsetzung von Mehrsprachigkeit ablehnen. Damit ist die geringe Zustimmung zum Item IB11 (Rechtsanspruch, dass Kind seine anderen Sprachen lernen kann) nicht verwunderlich, genauso wie eine geringere Zustimmung zum Item B12 (Türkisch/Arabisch im Regelunterricht), wo die Interviewten eine Förderung in AGs oder Projekttagen für wahrscheinlicher halten. Bei den übrigen Items der *Innovationsblockade* (vgl. Anhang A) werden anhand der Interviews verschiedene Überzeugungen der Lehrkräfte deutlich, was wiederum die mittelmäßige Zustimmung im Fragebogen erklärt. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass nicht nur Lehrkräfte innovationsblockiert sein können. Ein Einbezug von Mehrsprachigkeit ist nur dann möglich und sinnvoll, wenn er auch von den Schülern gewollt ist und sie dabei nicht beschämend als Sprecher einer bestimmten Sprache markiert werden. Neuhold et al. schildern im Zusammenhang einer Projekterfahrung, dass mehrsprachigen Schülern das Sprechen ihrer Sprachen im Klassenraum durchaus unangenehm war und sich das Hinweisen auf die Erwünschtheit von Mehrsprachigkeit als „naiv, bevormundend und abstrakt“ (ebd., zitiert nach Dirim, Khakpour 2018: 223) entpuppte.

Die signifikanten Ergebnisse der *t*-Tests spiegeln sich nicht eindeutig in den Interviews wider. Es ist schwierig zu bestätigen, dass Lehrkräfte mit stärkeren Überzeugungen grundsätzlich weniger überfordert durch Mehrsprachigkeit von Schülern sind, da fast alle interviewten Lehrkräfte Belastungsgefühle durch Mehrsprachigkeit in verschiedener Hinsicht schildern – sei es durch fehlendes Know-how, fehlende Zeit, fehlende Sprachkenntnisse oder fehlende Unterstützung durch Personal mit den entsprechenden Sprachkenntnissen. Lediglich P09 strahlt aus Sicht der Verfasserin starke Überzeugungen aus, dass sie Mehrsprachigkeit nicht als Überforderung wahrnimmt – allerdings gehört P09 auch zu den wenigen befragten Lehrkräften mit einer weiteren Muttersprache (Türkisch) und empfindet diese als sehr hilfreich. Demnach würde sich die im Fragebogen widerlegte H2, dass multilinguale Lehrkräfte stärkere Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht haben als monolinguale, doch

bestätigen. Die Tatsache, dass P03 mit der Muttersprache Russisch zu den Interviewten mit den schwächsten Überzeugungen gehört, spricht weiterhin für eine Widerlegung der Hypothese. Insgesamt lassen sich bei allen anderen Lehrkräften, die sich als mehrsprachig bezeichnen (P04, P10, P12), weder durchgängig stärkere Überzeugungen noch eine geringere Überforderung durch Mehrsprachigkeit ausmachen als bei den anderen Befragten.

Ebenso bestätigen die Interviews nicht, dass Studierende wesentlich stärkere Überzeugungen als Lehrkräfte haben, womit gleichzeitig die intuitive Annahme, dass junge Lehrkräfte überzeugter sein müssten als ältere Lehrkräfte, abgelehnt werden muss. So sind P01 und P03 als Studierende beispielsweise diejenigen, die am deutlichsten äußern, dass sie nicht überzeugt von Mehrsprachigkeit in der Schule sind und einen Einbezug im eigenen Unterricht in der Zukunft eher nicht sehen. Allerdings sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es hier bei nur zwölf Interviews schwierig ist, Vergleiche zwischen den Gruppen anzustellen. Das galt auch beim Vergleich der Varianzanalysen und der Interviews zu beachten. Aus diesem Grund wurde kein Vergleich zum Interaktionseffekt der Varianzanalysen vorgenommen. Es hätten keine bzw. nur einzelne Lehrkräfte verglichen werden können, weil die Konstellationen so gar nicht vorhanden waren (z. B. keine interviewte weibliche Lehrkraft, die an anderer Schulform als dem Gymnasium und keine Sprache unterrichtet, vgl. Tabelle 2). Die Verfasserin der Arbeit teilt aber im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Haupteffekte der Varianzanalysen und angesichts der Gesamteindrücke der Interviews den Eindruck des Fragebogens, dass weibliche Befragte etwas aufgeschlossener gegenüber Mehrsprachigkeit und damit weniger innovationsblockiert in der Schule sind als männliche Befragte. Hingegen lassen sich die männlichen Befragten P04 und P12 hier als positiv eingestellte Lehrkräfte hervorheben. Ebenso wurde entsprechend den Varianzanalysen tendenziell der Eindruck geteilt, dass Lehrkräfte, die eine Sprache unterrichten, weniger verunsichert sind als Lehrkräfte, die keine Sprache unterrichten, insofern die befragten Sprachlehrkräfte (alle außer P01, P03, P11, P12) z. B. Fachtermini verwenden, die zeigten, dass ihnen das Thema Mehrsprachigkeit geläufig ist. Hier spiegelt sich die dritte Erkenntnis der Pilotierung des Fragebogens wider, dass die Beurteilung von Aussagen in Bezug auf Mehrsprachigkeit auch maßgeblich vom eigenen Wissensstand abhängt. Allerdings äußerten einige dieser Lehrkräfte „Wissen“, das sich bei genauerer Betrachtung als Vorurteil erweist (vgl. z. B. Transkript 05 oder 08). Die Aussagen spiegeln einige der Vorurteile wider, die Delucchi Danhier und Mertins (vgl. 2018: 176) in ihrem Artikel zusammenfassend darstellen, z. B. die Annahme, dass Bilinguale ihre Sprachen perfekt beherrschen müssten. Die befragten Lehrkräfte äußerten sich z. T. dazu, dass die Schüler ihre Herkunftssprachen nur bedingt beherrschen und sehen darin ein Problem für den Erwerb der deutschen Sprache. Damit sind auch Cummins Interdependenz- und Schwellenniveauhypothesen angesprochen, von denen letztere allerdings vom Autor selbst relativiert wurde (vgl. Cummins 2000: 175). Die Zitate verdeutlichen die Gedanken der Lehrkräfte:

P05: [D]ass die dann natürlich auch ein bisschen Probleme mit Deutsch haben, [...] weil die (..) Kinder dann einfach nicht perfekt in den ersten Lebensjahren natürlich die Muttersprache Deutsch erlernt haben,

aber dann oftmals vielleicht auch das Türkische oder das Arabische nicht perfekt sprechen, weil sie das ja auch nicht systematisch lernen wie das Deutsche in der Schule (Transkript 5).

P08: Schwierigkeiten sehe ich allerdings darin, wenn Kinder nach Deutschland kommen und vielleicht auch noch relativ jung sind und dann in ihrer Muttersprache sprechen und die Sprache aber noch nicht ganz ausgebildet gelernt haben und dann das Deutsche lernen müssen und dann haben die Kinder häufig Schwierigkeiten dann in der deutschen Sprache richtig zu schreiben, weil da gibt es so ein Kuddelmuddel. Also man muss erstmal die Muttersprache richtig, richtig lernen, sowohl in der Sprache als auch in der Schrift, um eine Fremdsprache lernen zu können (Transkript 8).

Hier zeigen sich Argumentationslinien, die beispielsweise Tracy (vgl. 2009: 185) annulliert. Fundierte und konkrete kognitive Vorteile von Mehrsprachigkeit kann kaum eine Lehrkraft nennen. Stattdessen machen es sich die Lehrkräfte einfach, bei der Frage nach Vorteilen von *Mehrsprachigkeit* vor allem pragmatische Vorteile *kultureller* Vielfalt zu benennen, womit überdies das Vorurteil unterstützt wird, dass „bilinguale Sprecher notwendigerweise bikulturelle Menschen“ (ebd.) seien. Damit werden sprachliche Kompetenzen auf kulturelle Heterogenität marginalisiert. Das zeigt sich überdies daran, dass die Assoziationen zu „mehrsprachigen Schülern“ beinahe bei allen Lehrkräften weiterhin Schüler mit Migrations- oder Fluchtcontext und Deutsch als Zweitsprache sind, deren Kompetenzen in dieser Sprache den Erwartungen des Systems nicht entsprechen. Die Gleichsetzung von Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund kann ein Problem dahingehend sein, dass mit ihr diskriminierende Praktiken einhergehen können (vgl. Lüdemann, Schwerdt 2013).

Es zeichnet sich bis hierher folgendes Bild der gesamten Forschung: Der Fragebogen legt im Hinblick auf die Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit zunächst eine recht positive Haltung der Lehrkräfte nahe. Durch die Kommentare zum Fragebogen entstehen erste Zweifel an diesem Bild. Ähnlich spiegeln die Interviews auf den ersten Blick positive Überzeugungen wider, auf den zweiten Blick aber auch eine Palette an Vorurteilen und Zweifeln. Diese Diskrepanz ist der Verfasserin dahingehend aufgefallen, dass sich die Interviewten in ihren Aussagen häufig widersprechen. Es seien hier nur einige Beispiele genannt: P01 betont immer wieder die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit, sagt aber gleichzeitig, dass er es nicht umsetzen werde. P03 findet, Mehrsprachigkeit könne auf jeden Fall gewinnbringend in den Unterricht einfließen, erwähnt aber gleichzeitig, Risiken würden überwiegen, es solle ausschließlich die deutsche Sprache in der Schule verwendet werden und erklärt damit den monolingualen Modus als den einzig gültigen. P05 kann sich keine regelmäßige Integration anderer Sprachen in den Unterricht vorstellen, hebt aber hervor, dass seine Schule viel für sprachliche und kulturelle Vielfalt und deren Förderung täte – P09 ist Lehrerin an der gleichen Schule wie P05 und beschreibt, dass dort eigentlich nichts für die Förderung von Mehrsprachigkeit getan werde, sie werde nur akzeptiert. Projektstage bezüglich kultureller Vielfalt würden zwar gerne als vorbildliches Beispiel seitens der Schule erwähnt, seien an dieser Schule – anders als P05 schilderte (vgl. Transkript 5) – aber selten. Hier gehen subjektive Wahrnehmungen zum gleichen Thema im gleichen Umfeld auseinander. P12 erläutert, die Konfrontation mit mehrsprachigen Schülern sei für ihn am Gymnasium nicht so groß, als dass eine intensivere

Beschäftigung mit dem Thema bisher notwendig gewesen wäre. Vorab schilderte der Lehrer aber auch Situationen, in denen er nicht einzuschätzen wusste, was diese Schüler in seinem Unterricht überhaupt können.

Mit Blick auf das Thema der Arbeit – nehmen Lehrkräfte Mehrsprachigkeit von Schülern als Überforderung wahr – muss daher an dieser Stelle festgehalten werden: Wahrnehmung und die Schilderung dieser Wahrnehmung sind etwas äußerst Subjektives. Damit stellt sich auch die Frage, für wie geeignet die Methodik dieser Arbeit abschließend befunden wird. Das kombinierte Verfahren aus Fragebogen und Interviews war insofern sinnvoll, als dass es die Möglichkeit der Vertiefung der Inhalte anbot. Die Interviews lieferten wie erhofft den Kontext, der dem Fragebogen fehlte. So wurde z. B. deutlich, warum die Lehrkräfte wenig Selbstwirksamkeitserleben bei eigentlich positiven Überzeugungen zeigen (fehlendes Wissen, zu theoretische Ausbildung usw.). Dennoch würde die Verfasserin bei einer Wiederholung dieser Studie an einigen Stellen nachjustieren. So hätte beispielsweise die *Verunsicherung*, die sich im Gegensatz zum Fragebogen in den Interviews recht deutlich zeigte, beispielsweise eher durch Items erhoben werden können, die stärker konkrete Handlungssituationen der Lehrkräfte darstellen. Ähnlich wie in der Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit* hätten die Lehrkräfte dadurch die Aussagen nicht nur auf oberflächlicher Ebene bewerten müssen. Interessant wäre auch, die Lehrkräfte im Fragebogen konkret mit Vorurteilen zu konfrontieren, um hier Wissensstände besser einschätzen zu können. Das könnte auch in den Interviews stärker erfolgen. In dieser Erhebungsphase stellte sich vor dem Hintergrund, Vergleichbarkeit der Interviews gewährleisten zu wollen, die Herausforderung, bei geäußerten Vorurteilen und Mythen offensiv zu reagieren (z. B., wenn P05 über doppelte Halbsprachigkeit, 1P/1L oder das Sprachen trennen lernen spricht). Das zeigt, worin für diese Arbeit die Limitationen lagen. Für weitere Forschungsarbeiten wären dies sicherlich spannende Anknüpfungspunkte genauso wie die interessante Frage, wodurch sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede zugunsten weiblicher Lehrkräfte in den Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit und der Innovationsblockade erklären lassen. Da die gewählten empirischen Verfahren mit sozialer Erwünschtheit und inhaltlichen Widersprüchlichkeiten zu kämpfen hatten, wären Überlegungen sinnvoll, wie ein solches Thema in weiteren Studien experimentell bearbeitet werden kann. Ein Ausgangspunkt dafür kann das umfangreich vorliegende Interviewmaterial sein, das im Detail im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig präsentiert werden konnte.

5. Fazit

Wie lässt sich nun die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten? Zunächst muss zum Ende der Arbeit gesagt werden, dass es schwierig ist, den Diskurs um Mehrsprachigkeit in der Schule zu führen, ohne bestehende Differenzordnungen dadurch zu betonen. Die theoretische Rahmung der Arbeit verdeutlichte, an welchen Stellen und durch welche Mechanismen dies geschieht und bemühte sich begrifflich gleichzeitig darum, Unterschiede nicht zu betonen, sondern sie relativierend zu erläutern und für

Stigmatisierung sensibel zu sein. Diskriminierende Verhaltens- und Behandlungsweisen reproduzieren sich aber auch dadurch, dass sie nicht angesprochen und bearbeitet werden – dem soll diese Arbeit und die empirische Studie entgegenstehen. Ohne eine Thematisierung von Mehrsprachigkeit, verbundenen Ideologien und institutioneller Engstirnigkeit tragen Lehrkräfte als exekutive Elemente der Institution Schule zum Erhalt sprachlicher Herrschaftsverhältnisse bei. Die Teilnehmer des Fragebogens und der Interviews können nicht als starke Verfechter eines monolingualen Habitus bezeichnet werden, weil ihre grundlegenden Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht in beiden Erhebungsphasen als überwiegend positiv bezeichnet werden können.

Festhalten lässt sich aber, dass sich die Tendenz zu einem monolingualen Selbstverständnis der Lehrkräfte darin widerspiegelt, dass aus Sicht der Verfasserin kein ganzheitlicher Begriff von Mehrsprachigkeit von den Probanden gedacht wurde, Sprachen weiterhin als etwas Trennbares und Zu-Trennendes verstanden wurden und in den Interviews auch stellenweise Othering vorgenommen wurde (P02: „Da ist eben Deutsch als unsere/ als UNSERE Sprache, die unterrichtet wird“ (Transkript 2)). Trotzdem lässt sich die Forschungsfrage, inwiefern eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit von Schülern durch ein monolinguales und/oder monokulturelles Selbstverständnis von Lehrkräften beeinflusst wird, an dieser Stelle dahingehend beantworten, dass weder Fragebogen noch Interviews nahelegen, dass die eigene sprachliche und kulturelle Verortung einen nennenswerten Einfluss hat. Das Selbstverständnis kann wie beschrieben aber auch anderweitig monolingual geprägt sein. Das und die beschriebenen positiven Überzeugungen verhindern nicht, dass sich insgesamt durchaus eine Überforderung durch Mehrsprachigkeit bei den Befragten abzeichnet. Dies resultiert aus einem grundsätzlichen Belastungserleben des Berufs, Vorurteilen gegenüber Mehrsprachigkeit, fehlendem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen und aus (für Schüler) ungünstigen und (für Lehrkräfte) wenig flexiblen institutionellen Strukturen. Dies überschattet positive Überzeugungen in der Praxis und löst Hemmungen, Unsicherheiten und Ängste aus. Problematisch ist, wenn diese Ängste auf mehrsprachige Schüler übertragen werden und somit das in Mehrsprachigkeit liegende Potenzial zunichtegemacht wird. Überzeugungen und das Erkennen und Überwinden eigener Schwellen liegen in der eigenen Verantwortung. Es gilt, einen verstärkten Transfer optimistischer Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung in die schulische Praxis zu leisten und insbesondere Studierende darauf vorzubereiten, Widersprüche auszuhalten und institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen entgegnetreten zu können.

Mehrsprachigkeit einen Platz im Schulgeschehen und im Unterricht zu bieten, muss für Studierende und Lehrkräfte gleichermaßen bedeuten, Raum für Differenzfreundlichkeit zu schaffen und zu erkennen, zu reflektieren und zu berücksichtigen, „welche gesellschaftlichen sprachenbezogenen Anerkennungsverhältnisse in den Klassenraum hineinwirken“ (Dirim, Khakpour 2018: 224), um die Zuschreibung von Differenz und Fremdheit durchbrechen zu können. Wichtig wäre dafür, dass die Sprachen mehrsprachiger Schüler auch wirklich als Sprachen und nicht bloß als das Vorhandensein kultureller Vielfalt in den Fächern zum Tragen kommen und einen eigenständigen Bildungswert erfahren. Ein Einbezug von Mehrsprachigkeit subjektiviert dabei nicht bestimmte Schüler als Sprecher einer bestimmten Sprache,

sondern bietet im Idealfall die Möglichkeit, dass auch monolingual-deutschsprachig aufwachsende Schüler gleichermaßen ein Lernangebot durch diesen Einbezug erhalten, sodass eine Klasse als Ganzes von Mehrsprachigkeit profitiert. Das Beherrschen der Bildungssprache aller Schüler bleibt dabei gleichermaßen ein anzustrebendes Ziel – die besonderen sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten mehrsprachiger Schüler müssen deshalb aber nicht zugunsten einer monolingualen Norm weichen.

Diese Aufarbeitungsprozesse stellen nicht unbedingt einfache Lösungen dar, aber sie betonen Individualität und formen den Weg zu einem multi- statt monolingualen Habitus und einer multilingualen Realität. Möglichkeiten, solche Zustände anzubahnen und fundiertes Wissen aufzubauen, sollten angesichts der z. T. entmutigenden Schilderungen der Studierenden bezüglich ihrer Lerngelegenheiten, insbesondere des DaZ-Moduls, vertieft in die Lehrerbildung integriert werden. Einfach verständliche Aufsätze zum Aufbauen von Wissen und Abbauen von Vorurteilen (z. B. Delucchi Danhier, Mertins 2018), Ansätze wie Krumm und Reichs *Curriculum Mehrsprachigkeit* (2011), Oomen-Welkes *Kultur der Mehrsprachigkeit* (2019), Konzepte rund um *language awareness*, *translanguaging* etc. sowie praktische Vorschläge (z. B. Schader 2012) bieten hierfür einen ersten Einstieg.

6. Literatur

- Abutalebi, Jubin; Green, David (2008): Control mechanisms in bilingual language production: Neural evidence from language switching studies. In: *Language and Cognitive Processes* 23 (4), S. 557–582.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy; Akert, Robin (2014): *Sozialpsychologie*, 8. aktualisierte Auflage. Hallbergmoos: Pearson.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann, S. 29–54.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin; Linnemann, Markus (2012): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, S. 1–16.
- Bialystok, Ellen (1999): Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. In: *Child Development* 70 (3), S. 636–644.
- Bialystok, Ellen (2009): Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–68.
- Binanzer, Anja; Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25 (1), S. 221–252.
- Blackledge, Adrian; Pavlenko, Aneta (2004): Introduction: New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. In: Blackledge, Adrian; Pavlenko, Aneta (Hrsg.): *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts (= Bilingual Education and Bilingualism 45)*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters, S. 1–33.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Born, Sebastian; Maak, Diana; Ricart Brede, Julia; Vetterlein, Anja (2019): Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In: Maak, Diana, Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen - sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit Band 46)*. Münster: Waxmann, S. 59–73.
- Brehmer, Bernhard; Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*, 2. Auflage. Wien: Facultas/UTB.
- Chen, Xinjie; Padilla, Amado M. (2019): Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model. In: *Frontiers in Psychology* 10. Verfügbar unter: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02122/full> (zuletzt abgerufen am 09.08.2021).
- Costa, Albert; Santesteban, Mikel (2004): Lexical access in bilingual speech production: evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. In: *Journal of Memory and Language* 50, S. 491–511.

- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon u. a.: Multilingual matters.
- Davies, Winifred V. (2017): *Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten*. In: Davies, Winifred V.; Häcki Buhöfer, Annelies; Schmidlin, Regula; Wagner, Melanie; Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 123–146.
- De Houwer, Annick (2014): *The absolute frequency of maternal input to bilingual and monolingual children. A first comparison*. In: Grüter, Theres; Paradis, Johanne (Hrsg.): *Input and Experience in Bilingual Development*. Amsterdam u. a.: John Benjamins Publishing Company, S. 37–58.
- Delucchi Danhier, Renate; Mertins, Barbara (2018): *Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus*. In: Hußmann, Stephan; Welzel, Barbara (Hrsg.): *DoProfiL – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 161–178.
- Dirim, İnci; Khakpour, Natascha (2018): *Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule*. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (Studientexte Bildungswissenschaft 4443)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 201–226.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*, 5. Auflage. Berlin u. a.: Springer.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.
- Edelmann, Doris (2006): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen*. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51)*. Weinheim u. a. : Beltz, S. 235–249.
- Esser, Hartmurt (2009): *Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?* In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–88.
- Fereidooni, Karim; El, Mera (2017): *Rassismus im Lehrer_innenzimmer*. In: Fereidooni, Karim; El, Mera (Hrsg.): *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 477–492.
- Fischer, Nele (2018): *Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 65, 35–51.
- Fischer, Nele; Ehmke, Timo (2019): *Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22, S. 411–433.
- Freisler-Mühlemann, Daniela; Paskoski, Dimitri (2016): *Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich*. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34 (1), S. 109–122.

- Fürstenau, Sara; Huxel, Kathrin (2020): MIKS 2 – Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung. Skala: Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Verfügbar unter: https://www.fdz-bildung.de/skala.php?erhebung_id=279&skala_id=10801 (zuletzt abgerufen am 26.07.2021).
- Garrett, Peter (2010): *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Girnth, Heiko (2007): Variationslinguistik. In: Steinbach, Markus; Albert, Ruth; Girnth, Heiko; Hohenberger, Annette; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika; Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 187–217.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2. Auflage. Münster u. a.: Waxmann.
- Grosjean, François (2015): Bicultural bilinguals. In: *International Journal of Bilingualism* 19 (5), S. 572–586.
- Hachfeld, Axinja; Hahn, Adam; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Kunter, Mareike (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. In: *Teaching and Teacher Education* 48, S. 44–55.
- Hachfeld, Axinja; Schroeder, Sascha; Anders, Yvonne; Hahn, Adam; Kunter, Mareike (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rollen spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 26 (2), S. 101–120.
- Hammer, Svenja, Fischer, Nele; Koch-Priewe, Barbara (2016). Überzeugungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit in der Schule. In: Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften (Die Deutsche Schule, Beiheft 13)* Münster: Waxmann, S. 147–171.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), S. 183–201.
- Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hussy, Walter; Schreier, Margrit; Echterhoff, Gerald (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*, 2. Auflage. Berlin u. a.: Springer.
- Huxel, Kathrin (2018): Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 7, S. 109–121.
- Jussim, Lee; Harber, Kent D. (2005): *Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and*

- Unknowns, Resolved and Unresolved controversies. In: *Personality and Psychology Review* 9 (2), S. 131–155.
- Kanitz, Katharina; Bürger, Thomas; Wissinger, Jochen (2014): Identitätsbildung im Zusammenhang des beruflichen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 727–740.
- Kresić, Marijana (2016): Sprache und Identität. In: Kilian, Jörg; Brouër, Birgit; Lüttenberg, Dina (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 122–140.
- Kropp, Amina (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, S. 107–130.
- Krumm, Hans-Jürgen (2020): Mehrsprachigkeit und Identität. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 131–135.
- Krumm, Hans-Jürgen; Reich, Hans H. (2011): Curriculum Mehrsprachigkeit. Verfügbar unter: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (zuletzt abgerufen am 16.08.21).
- Kultusministerkonferenz (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf (zuletzt abgerufen am 09.06.2021).
- Lange, Sarah Désirée; Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 10, S. 43–60.
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Juventa, S. 515–526.
- Lüdemann, Elke; Schwerdt, Guido (2013): Migration background and educational tracking: Is there a double disadvantage for second-generation immigrants? In: *Journal of Population Economics* 26 (2), S. 455–481.
- Maak, Diana; Ricart Brede, Julia; Born, Sebastian (2015): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes (mit Fragebogen). In: Rösch, Heidi; Webersiek, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Erwerb und Didaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 263–283.
- Massumi, Mona (2014:) Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: *Haushalt in Bildung & Forschung* 3 (1), S. 87–95.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

- Mehlhorn, Grit (2017): Herkunftssprachen im deutschen Schulsystem. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 46 (1), S. 43–55.
- Mehlhorn, Grit (2020): Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–30.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (o. J.): Herkunftssprachlicher Unterricht. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht> (zuletzt abgerufen am 15.08.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf (zuletzt abgerufen am 24.05.2021).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2021): Schulgesetz für das Land NRW. Fassung vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Gesetz vom 4. Mai 2021. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p1> (zuletzt abgerufen am 13.08.21).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Fortschreibung des Handlungskonzepts. Verfügbar unter: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2012/Handlungskonzept_-_Lehrer_mit_Zuwanderungsgeschichte_August_2010.pdf (zuletzt abgerufen am 07.05.2021).
- Oomen-Welke, Ingelore (2019): „Kultur der Mehrsprachigkeit“ – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. In: Maak, Diana, Ricart Brede, Julia (Hrsg.): Wissen, Können, Wollen - sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit (Mehrsprachigkeit Band 46). Münster: Waxmann, S. 39–58.
- Oomen-Welke, Ingelore; Dirim, İnci (2018): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Oppenrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr, S. 39–60.
- Panagiotopoulou, Argyro; Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Dogmus, Aysun; Karakasoglu, Yasemin; Mecheril, Paul (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 241–260.
- Piller, Ingrid (2020): Sprachideologien und ihre gesellschaftlichen Konsequenzen. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah; Rauch, Dominique (Hrsg.): Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–340.
- Poarch, Greg. J.; Bialystok, Ellen (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20, S. 175–191.
- Ponterotto, Joseph; Baluch, Suraiya; Greig, Tamasine; Rivera, Lourdes (1998): Development and ini-

- tial score validation of the teacher multicultural attitude survey. In: *Educational and Psychological Measurement* 58, S. 1002–1016.
- Porst, Rolf (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*, 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotter, Carolin (2014): *Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 3, S. 101–114.
- Safrudiannur; Rott, Benjamin (2020): *Measuring Teachers' Beliefs: A Comparison of Three Different Approaches*. In: *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 16 (1) Verfügbar unter: <https://www.ejmste.com/article/measuring-teachers-beliefs-a-comparison-of-three-different-approaches-7761> (zuletzt abgerufen am 11.05.2021).
- Schader, Basil (2012). *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schreier, Margrit; Odağ, Özen (2010): *Mixed Methods*. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–278.
- Sedlmeier, Peter; Renkewitz, Frank (2018): *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*, 3. Auflage. Hallbergmoos: Pearson Deutschland.
- Strasser, Josef; Leutwyler, Bruno (2020): *Differenzerfahrungen von Lehrkräften und ihre Bedeutung für den Umgang mit Vielfalt*. In: *Empirische Pädagogik* 34 (2), S. 128–143.
- Strasser, Josef; Steber, Corinna (2010): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung*. (2010) In: Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna; Waburg, Wiebke (Hrsg.): *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–126.
- Tracy, Rosemarie (2009): *Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls*. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163–196.
- Tracy, Rosemarie; Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): *Bilingualismus in der frühen Kindheit*. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe: S. 495–535.
- Van Dick, Rolf; Stegmann, Sebastian (2013): *Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle*. In: Rothland, Martin (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*, 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 43–60.
- Wei, Li (2005): *Dimensions of bilingualism*. In: Wei, Li (Hrsg.): *The Bilingualism Reader*. London u. a.: Routledge, S. 2–21.
- Weinreich, Uriel (1979): *Languages in contact. Findings and problems*, 9. Auflage. The Hague: Mouton.
- Wischmeier, Inka (2012): *Primary School Teachers' Beliefs about Bilingualism*. In: König, Johannes (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs. Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Münster: Waxmann, S. 172–190.

Anhang

Anhangsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Anhang A: Fragebogen | 65 |
| Anhang B: Normalverteilung der Variablen EZU, IB und V | 72 |
| Anhang C: <i>t</i> -Tests und zugehörige deskriptive Statistiken | 73 |
| Anhang D: ANOVA-Tabellen und zugehörige deskriptive Statistiken | 79 |
| Anhang E: Kommentare aus Fragebogen..... | 86 |
| Anhang F: Interviewleitfaden..... | 88 |
| Anhang G: Transkripte 1-12..... | 90 |
| Anhang H: Kategoriensysteme..... | 150 |

Anhang A: Fragebogen



psycholinguistics
eyetracking laboratory



technische universität
dortmund



Kognition n Literatur n Medien n Sprache
diversitätsstudien

Liebe Lehramtsstudierende, liebe Lehrkräfte,

im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach Deutsch an der TU Dortmund soll der Umgang von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften in verschiedenen Unterrichtssituationen untersucht werden. Unterstützt werde ich dabei von meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Mertins.

In diesem Fragebogen werden Ihnen Fragen zu Ihren persönlichen Einschätzungen gestellt. Bei der Beantwortung der Fragen gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es kommt allein auf Ihre **persönliche Meinung** an. Wenn Sie sich bei der Beantwortung der Fragen unsicher sind, kreuzen Sie bitte jeweils die Antwort an, die am ehesten passt. Die Bearbeitung dauert ca. 10 bis 15 Minuten.

Ihre Daten werden **anonym** erhoben, **vertraulich** behandelt und werden **ausschließlich zu Forschungszwecken** verwendet.

Ich freue mich über Ihre Unterstützung!

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen gerne unter folgender E-Mailadresse zur Verfügung: annika.hoppe@tu-dortmund.de

In dieser Umfrage sind 19 Fragen enthalten.

Teil 1: Monolingualität

| | Wenn Sie sich Monolingualität und Multilingualität als Kontinuum vorstellen – wo würden Sie sich selbst verorten? | | | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| ML1 | <i>monolingual</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <i>multilingual</i> |

Teil 2: Monokulturalität

| | Wenn Sie sich Monokulturalität und Multikulturalität als Kontinuum vorstellen – wo würden Sie sich selbst verorten? | | | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| MK1 | <i>monokulturell</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <i>multikulturell</i> |

Teil 3: Skala *Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (EZO⁴)*

| Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | 1 stimme überhaupt nicht zu | 2 stimme nicht zu | 3 stimme eher nicht zu | 4 stimme eher zu | 5 stimme zu | 6 stimme voll und ganz zu |
|---|-------------------|--|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| + | EZO 11 | Mehrsprachige Lernende sollten im Unterricht die Möglichkeit haben, sich von Zeit zu Zeit in ihren anderen Sprachen auszutauschen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | EZO 12 | Wenn Schüler*innen im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch sprechen, dann leidet das Klassenklima darunter. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | EZO 13 | Im Unterricht sollten mehrsprachige Schüler*innen ausschließlich Deutsch sprechen, da sie ein Sprachwechsel irritieren könnte. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | EZO 14 | Im Unterricht sollten Schüler*innen von Zeit zu Zeit Lerninhalte in ihren anderen Sprachen besprechen dürfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | EZO 15 | In der Schule sollte nur die deutsche Sprache erlaubt sein, damit mehrsprachige Schüler*innen leichter Deutsch lernen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | EZO 16 | Wenn mehrsprachige Schüler*innen im Unterricht ihre anderen Sprachen sprechen dürfen, verliert die Lehrkraft die Kontrolle. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | EZO 17 | Im Unterricht sollten mehrsprachige Schüler*innen auch Lernmaterialien (z. B. Bücher) in ihren anderen Sprachen nutzen dürfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

⁴ Skala ist in den SPSS-Tabellen als „EZO“ bezeichnet (*Einstellungen zum Umgang*)

Skala *Multikulturelle Überzeugungen (MKUE)*

| Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | 1 stimme überhaupt nicht zu | 2 stimme nicht zu | 3 stimme eher nicht zu | 4 stimme eher zu | 5 stimme zu | 6 stimme voll und ganz zu |
|---|----------------|--|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| + | MKUE 11 | Im Rahmen des Unterrichts ist es wichtig, auch auf Unterschiede von verschiedenen Kulturen einzugehen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | MKUE 12 | Andere Kulturen zu respektieren, sollten Schüler*innen so früh wie möglich lernen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | MKUE 13 | Es ist wichtig für Schüler*innen zu lernen, dass andere Kulturen auch andere Wertvorstellungen haben können. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | MKUE 14 | Während des Referendariats sollte der Umgang mit kultureller Vielfalt in den Seminaren vermittelt werden. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Skala *Selbstwirksamkeit bezogen auf Mehrsprachigkeit (SW)*

| Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? | | | 1 stimme überhaupt nicht zu | 2 stimme nicht zu | 3 stimme eher nicht zu | 4 stimme eher zu | 5 stimme zu | 6 stimme voll und ganz zu |
|---|-------------|---|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| + | SW11 | Auch wenn ich die Sprachen der Schüler*innen nicht verstehe, traue ich mir zu, diese Sprachen zu berücksichtigen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | SW12 | Auch wenn in der Klasse viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, schaffe ich es, dass alle mehrsprachigen Schüler*innen ihre anderen Sprachen gebrauchen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | SW13 | Auch wenn die Schüler*innen Sprachen gebrauchen, die ich nicht verstehe, fühle ich mich nicht verunsichert. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | SW14 | Auch wenn mehrsprachige Schüler*innen andere Sprachen als Kommunikationsmittel im Unterricht gebrauchen, kann ich ihnen Deutsch als Zweitsprache vermitteln. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Teil 4: Skala *Innovationsblockade (IB)*

| Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | 1 stimme überhaupt nicht zu | 2 stimme nicht zu | 3 stimme eher nicht zu | 4 stimme eher zu | 5 stimme zu | 6 stimme voll und ganz zu |
|---|---------------|--|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| - | IB11 | Eltern mehrsprachiger Schüler*innen sollten einen Rechtsanspruch darauf haben, dass ihr Kind in der Schule auch seine anderen Sprachen lernen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | IB12 | Türkisch oder Arabisch sollte im Regelunterricht bis zum Abitur für alle Schüler*innen angeboten werden. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | IB13 | Es gibt Wichtigeres zu finanzieren als herkunftssprachlichen Unterricht für mehrsprachige Schüler*innen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | IB14 | Der Schulalltag sollte nicht zu sehr von den Sprachen und Kulturen mehrsprachiger Schüler*innen durchdrungen sein. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | IB15 | Die Förderung der Mehrsprachigkeit ist eine wichtige Aufgabe unserer Schule. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | IB16 | Wenn mehrsprachige Schüler*innen hier in der Schule auch ihre anderen Sprachen pflegen wollen, so müsste das nach dem normalen Unterricht stattfinden. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | IB17 | Mehrsprachige Schüler*innen sollten in der Schule ihre anderen Sprachen in vollem Umfang pflegen können. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | IB18 | Für Grundschüler*innen ist es eine Überforderung, sie auch noch mit zusätzlichen Sprachen zu konfrontieren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| - | IB19 | Für die einsprachigen Schüler*innen wäre es gut, wenn auch sie wenigstens eine der Sprachen der mehrsprachigen Schüler*innen lernen würden. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | IB 110 | Die Schule ist vor allem für die Förderung der deutschen Sprache verantwortlich, denn auf sie kommt es für den Schulerfolg an. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Skala Verunsicherung (V)

| Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu? | | | 1 stimme überhaupt nicht zu | 2 stimme nicht zu | 3 stimme eher nicht zu | 4 stimme eher zu | 5 stimme zu | 6 stimme voll und ganz zu |
|---|-----|--|--------------------------------------|----------------------------|---------------------------------|---------------------------|-----------------------|------------------------------------|
| + | V11 | Mehrsprachige Schüler*innen benutzen ihre anderen Sprachen im Unterricht meist, um ihre Lehrkräfte zu provozieren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V12 | Wenn mehrsprachige Schüler*innen sich in ihren anderen Sprachen unterhalten, machen sie sich häufig über Lehrkräfte lustig. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V13 | Ich fühle mich unbehaglich, wenn mehrsprachige Schüler*innen in der Stunde ihre anderen Sprachen sprechen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V14 | Es macht mich nervös, wenn die Schüler*innen in meinem Unterricht eine Sprache sprechen, von der ich nichts verstehe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V15 | Mehrsprachige Schüler*innen verwenden ihre anderen Sprachen oft, um ungestraft Unverschämtheiten zu sagen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V16 | Manchmal empfinde ich diese Sprachenvielfalt in unseren Schulen als Belastung. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| + | V17 | Es ist verständlich, dass Lehrkräfte verunsichert sind, wenn sich mehrsprachige Schüler*innen in ihren anderen Sprachen unterhalten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Teil 5: Bitte kreuzen Sie die Aussagen an, die auf Sie zutreffen:

| | Wie alt sind Sie? |
|-------------|-------------------|
| SDD1 | _____ |

| | Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu? |
|-------------|--|
| SDD2 | <input type="radio"/> weiblich <input type="radio"/> männlich <input type="radio"/> divers <input type="radio"/> ich möchte mich keinem Geschlecht zuordnen |

| | Welche Tätigkeit üben Sie aktuell aus? |
|-------------|---|
| SDD3 | <input type="radio"/> Lehramtsstudierender <input type="radio"/> Lehrkraft im Dienst |

| | Wie lange üben Sie ihre Tätigkeit bereits aus? |
|-------------|--|
| SDD4 | <input type="radio"/> aktuell noch im Studium <input type="radio"/> aktuell noch im Vorbereitungsdienst <input type="radio"/> weniger als 2 Jahre <input type="radio"/> seit 3 bis 5 Jahre <input type="radio"/> zwischen 5 und 10 Jahren <input type="radio"/> seit mehr als 10 Jahren |

| | Für welche Schulform üben Sie ihre Tätigkeit aus? |
|-------------|--|
| SDD5 | <input type="radio"/> Grundschule <input type="radio"/> Förderschule <input type="radio"/> Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule <input type="radio"/> Gymnasium/Gesamtschule <input type="radio"/> Berufskolleg |

| | Unterrichten Sie eine Sprache? |
|-------------|--|
| SDD6 | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein |

| | Sind Sie in Deutschland geboren? |
|-------------|--|
| SDD7 | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein |

| | Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie? |
|-------------|--|
| SDD8 | <input type="radio"/> die deutsche Staatsangehörigkeit <input type="radio"/> eine andere Staatsangehörigkeit <input type="radio"/> eine doppelte Staatsangehörigkeit |

| Welche Sprachen sind Ihre Muttersprachen? | |
|---|--|
| SDD9 | <input type="radio"/> Albanisch <input type="radio"/> Arabisch <input type="radio"/> Chinesisch <input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Englisch <input type="radio"/> Französisch <input type="radio"/> Griechisch <input type="radio"/> Hebräisch <input type="radio"/> Italienisch <input type="radio"/> Japanisch <input type="radio"/> Niederländisch <input type="radio"/> Polnisch <input type="radio"/> Portugiesisch <input type="radio"/> Russisch <input type="radio"/> Spanisch <input type="radio"/> Tschechisch <input type="radio"/> Türkisch <input type="radio"/> Sonstiges: _____ |

| Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt? | |
|--|--|
| SDD 10 | <input type="radio"/> Chinesisch <input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Englisch <input type="radio"/> Französisch <input type="radio"/> Griechisch <input type="radio"/> Hebräisch <input type="radio"/> Italienisch <input type="radio"/> Japanisch <input type="radio"/> Latein <input type="radio"/> Niederländisch <input type="radio"/> Polnisch <input type="radio"/> Portugiesisch <input type="radio"/> Russisch <input type="radio"/> Spanisch <input type="radio"/> Türkisch <input type="radio"/> Sonstiges: _____ |

| Welche Sprachen haben Sie darüber hinaus noch gelernt? (in der Familie, Weiterbildung etc.) | |
|---|---|
| SDD 11 | <input type="radio"/> keine weiteren Sprachen <input type="radio"/> Albanisch <input type="radio"/> Arabisch <input type="radio"/> Chinesisch <input type="radio"/> Deutsch <input type="radio"/> Englisch <input type="radio"/> Französisch <input type="radio"/> Griechisch <input type="radio"/> Hebräisch <input type="radio"/> Italienisch <input type="radio"/> Japanisch <input type="radio"/> Niederländisch <input type="radio"/> Polnisch <input type="radio"/> Portugiesisch <input type="radio"/> Russisch <input type="radio"/> Spanisch <input type="radio"/> Tschechisch <input type="radio"/> Türkisch <input type="radio"/> Sonstiges: _____ |

| Haben Sie noch Anmerkungen? |
|-----------------------------|
| _____ |

Vielen Dank, dass Sie an meiner Studie teilgenommen haben!

Bei Nachfragen stehe ich Ihnen gerne unter folgender E-Mailadresse zur Verfügung: annika.hoppe@tu-dortmund.de

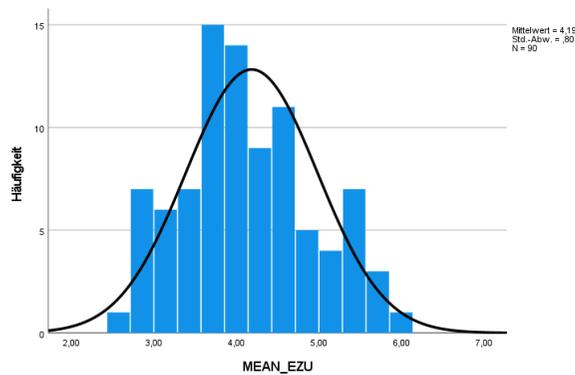
Anhang B: Normalverteilung der Variablen EZU, IB und V

| Tests auf Normalverteilung | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------------|----|-------------|--------------|----|-------------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistik | df | Signifikanz | Statistik | df | Signifikanz |
| MEAN_EZU | ,103 | 90 | ,020 | ,980 | 90 | ,189 |
| MEAN_IB | ,072 | 90 | ,200* | ,981 | 90 | ,218 |
| MEAN_V | ,101 | 90 | ,025 | ,972 | 90 | ,050 |

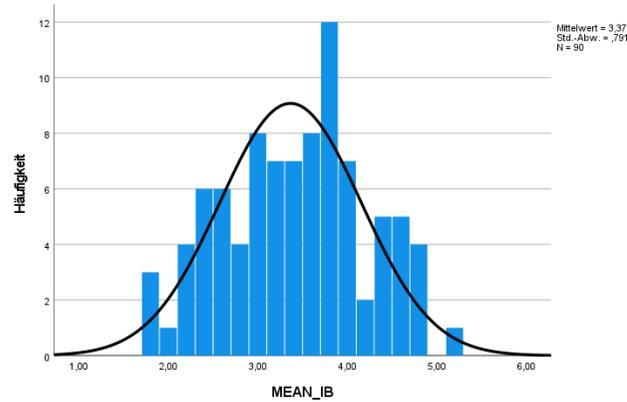
*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz; a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Graphen zur Normalverteilung der Variablen

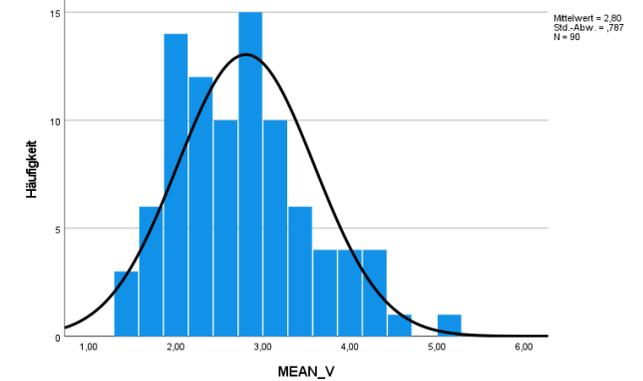
MEAN_EZU



MEAN_IB



MEAN_V



Anhang C: t-Tests und zugehörige deskriptive Statistiken

t-Test Monolingualität – Innovationsblockade (Hypothese H1a)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert | |
| MEAN_IB | Varianzen sind gleich | 5,152 | ,026 | 1,885 | 88 | ,063 | ,31387 | ,16653 | -,01707 | ,64481 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | 1,813 | 67,440 | ,074 | ,31387 | ,17308 | -,03157 | ,65930 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|-------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | ML1_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_IB | eher monolingual | 52 | 3,4981 | ,69154 | ,09590 |
| | eher multilingual | 38 | 3,1842 | ,88822 | ,14409 |

t-Test Monokulturalität – Innovationsblockade (Hypothese H1a)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert | |
| MEAN_IB | Varianzen sind gleich | ,384 | ,537 | 2,171 | 88 | ,033 | ,35504 | ,16351 | ,03010 | ,67998 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | 2,169 | 87,355 | ,033 | ,35504 | ,16366 | ,02977 | ,68031 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|---------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | MK_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_IB | eher monokulturell | 46 | 3,5391 | ,75967 | ,11201 |
| | eher multikulturell | 44 | 3,1841 | ,79151 | ,11932 |

t-Test Monolingualität – Verunsicherung (Hypothese H1b)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert |
| MEAN_V | Varianzen sind gleich | ,145 | ,704 | ,118 | 88 | ,906 | ,01995 | ,16883 | -,31556 | ,35547 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | ,120 | 84,642 | ,904 | ,01995 | ,16571 | -,30953 | ,34944 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|-------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | ML1_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_V | eher monolingual | 52 | 2,8132 | ,82892 | ,11495 |
| | eher multilingual | 38 | 2,7932 | ,73574 | ,11935 |

t-Test Monokulturalität – Verunsicherung (Hypothese H1b)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert |
| MEAN_V | Varianzen sind gleich | 1,094 | ,299 | -1,589 | 88 | ,116 | -,26129 | ,16449 | -,58818 | ,06559 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | -1,583 | 84,997 | ,117 | -,26129 | ,16502 | -,58939 | ,06681 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|---------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | MK_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_V | eher monokulturell | 46 | 2,6770 | ,72308 | ,10661 |
| | eher multikulturell | 44 | 2,9383 | ,83550 | ,12596 |

t-Test Monolingualität – Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Hypothese H2)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert |
| MEAN_EZU | Varianzen sind gleich | 1,286 | ,260 | -,288 | 88 | ,774 | -,04945 | ,17162 | -,39050 | ,29160 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | -,282 | 73,372 | ,779 | -,04945 | ,17522 | -,39863 | ,29973 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|-------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | ML1_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_EZU | eher monolingual | 52 | 4,1648 | ,75719 | ,10500 |
| | eher multilingual | 38 | 4,2143 | ,86467 | ,14027 |

t-Test Monokulturalität – Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Hypothese H2)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert |
| MEAN_EZU | Varianzen sind gleich | 1,028 | ,313 | ,608 | 88 | ,545 | ,10291 | ,16929 | -,23353 | ,43934 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | ,606 | 84,432 | ,546 | ,10291 | ,16991 | -,23495 | ,44076 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|---------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | MK_split | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_EZU | eher monokulturell | 46 | 4,2360 | ,73661 | ,10861 |
| | eher multikulturell | 44 | 4,1331 | ,86672 | ,13066 |

t-Test: Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht – Innovationsblockade (Hypothese H3a)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|---------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert | |
| MEAN_IB | Varianzen sind gleich | ,518 | ,474 | 6,026 | 88 | <,001 | ,85600 | ,14205 | ,57370 | 1,13830 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | 5,949 | 78,928 | <,001 | ,85600 | ,14390 | ,56957 | 1,14243 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|--------------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | MEAN_EZUsplit | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_IB | schwächere Überzeugungen | 50 | 3,7460 | ,63413 | ,08968 |
| | stärkere Überzeugungen | 40 | 2,8900 | ,71173 | ,11253 |

t-Test: Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht – Verunsicherung (Hypothese H3b)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert | |
| MEAN_V | Varianzen sind gleich | 12,509 | <,001 | 3,487 | 88 | <,001 | ,54857 | ,15731 | ,23595 | ,86119 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | 3,693 | 80,193 | <,001 | ,54857 | ,14853 | ,25300 | ,84415 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|--------------------------|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | MEAN_EZUsplit | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_V | schwächere Überzeugungen | 50 | 3,0486 | ,88610 | ,12531 |
| | stärkere Überzeugungen | 40 | 2,5000 | ,50430 | ,07974 |

t-Test: Studierende/Lehrkräfte – Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (Hypothese H6)

| Test bei unabhängigen Stichproben | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------------|--------|-----------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| | | Levene-Test der Varianzgleichheit | | t-Test für die Mittelwertgleichheit | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-seitig) | Mittlere Differenz | Differenz für Standardfehler | 95% Konfidenzintervall der Differenz | |
| | | | | | | | | | Unterer Wert | Oberer Wert |
| MEAN_EZU | Varianzen sind gleich | ,875 | ,352 | 2,020 | 88 | ,046 | ,34028 | ,16849 | ,00544 | ,67512 |
| | Varianzen sind nicht gleich | | | 2,003 | 75,352 | ,049 | ,34028 | ,16986 | ,00192 | ,67863 |

| Gruppenstatistiken | | | | | |
|--------------------|---|----|------------|-----------------|---------------------------------|
| | SDD3 Welche Tätigkeit üben Sie aktuell aus? | N | Mittelwert | Std.-Abweichung | Standardfehler des Mittelwertes |
| MEAN_EZU | Lehramtsstudierende(r) | 37 | 4,3861 | ,80733 | ,13272 |
| | Lehrkraft im Dienst | 53 | 4,0458 | ,77174 | ,10601 |

Anhang D: ANOVA-Tabellen und zugehörige deskriptive Statistiken

ANOVA Überzeugungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

| Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ^a | | | |
|---|-----|-----|------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | |
| F | df1 | df2 | Sig. |
| 1,479 | 15 | 74 | ,135 |
| Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist. | | | |
| a. Design: Konstanter Term + SDD2_Geschlecht_split + SDD4_Berufserfahrung_split + SDD5_Schulform_split + SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split | | | |

| Tests der Zwischensubjekteffekte | | | | | |
|---|----------------------|----|---------------------|----------|------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | | | |
| Quelle | Typ III Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Sig. |
| Korrigiertes Modell | 18,376 ^a | 14 | 1,313 | 2,552 | ,005 |
| Konstanter Term | 801,919 | 1 | 801,919 | 1558,897 | ,000 |
| SDD2_Geschlecht_split | 2,500 | 1 | 2,500 | 4,860 | ,031 |
| SDD4_Berufserfahrung_split | 1,762 | 1 | 1,762 | 3,426 | ,068 |
| SDD5_Schulform_split | ,479 | 1 | ,479 | ,932 | ,338 |
| SDD6_Spracheunterrichten_split | ,749 | 1 | ,749 | 1,457 | ,231 |
| SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split | 2,768 | 1 | 2,768 | 5,380 | ,023 |
| Fehler | 38,581 | 75 | ,514 | | |
| Gesamt | 1633,776 | 90 | | | |
| Korrigierte Gesamtvariation | 56,957 | 89 | | | |
| a. R-Quadrat = ,323 (korrigiertes R-Quadrat = ,196) | | | | | |

| Deskriptive Statistiken | | | |
|------------------------------|------------|--------------------|----|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | |
| SDD2_Geschlecht_split | Mittelwert | Standardabweichung | N |
| weiblich | 4,3438 | ,81425 | 59 |
| männlich | 3,8848 | ,68851 | 31 |
| Gesamt | 4,1857 | ,79998 | 90 |

Sidak-korrigierte Posthoc-Tests

| Schätzungen | | | | | | |
|------------------------------|----------------------|--------------------------------|------------|-------------|------------------------|------------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | | | | |
| SDD2_Geschlecht_split | SDD5_Schulform_split | SDD6_Spracheunterrichten_split | Mittelwert | Std.-Fehler | 95% Konfidenzintervall | |
| | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| weiblich | Gymnasium | unterrichtet eine Sprache | 4,423 | ,146 | 4,131 | 4,714 |
| | | unterrichtet keine Sprache | 3,738 | ,210 | 3,320 | 4,156 |
| | andere Schulform | unterrichtet eine Sprache | 4,566 | ,266 | 4,036 | 5,096 |
| | | unterrichtet keine Sprache | 4,296 | ,240 | 3,817 | 4,775 |
| männlich | Gymnasium | unterrichtet eine Sprache | 3,427 | ,365 | 2,701 | 4,154 |
| | | unterrichtet keine Sprache | 4,168 | ,231 | 3,708 | 4,628 |
| | andere Schulform | unterrichtet eine Sprache | 4,206 | ,432 | 3,345 | 5,067 |
| | | unterrichtet keine Sprache | 3,466 | ,274 | 2,921 | 4,012 |

| Paarweise Vergleiche | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------|-------------------|---|------------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | | | | | | |
| SDD5_Schulform_split | SDD6_Spracheunterrichten_split | (I) SDD2_Geschlecht_split | (J) SDD2_Geschlecht_split | Mittelwertdifferenz (I-J) | Std.-Fehler | Sig. ^b | 95% Konfidenzintervall für Differenz ^b | |
| | | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| Gymnasium | unterrichtet eine Sprache | weiblich | männlich | ,995* | ,393 | ,013 | ,212 | 1,778 |
| | | männlich | weiblich | -,995* | ,393 | ,013 | -1,778 | -,212 |
| | unterrichtet keine Sprache | weiblich | männlich | -,430 | ,313 | ,173 | -1,053 | ,192 |
| | | männlich | weiblich | ,430 | ,313 | ,173 | -,192 | 1,053 |
| andere Schulform | unterrichtet eine Sprache | weiblich | männlich | ,360 | ,497 | ,472 | -,631 | 1,350 |
| | | männlich | weiblich | -,360 | ,497 | ,472 | -1,350 | ,631 |
| | unterrichtet keine Sprache | weiblich | männlich | ,829* | ,363 | ,025 | ,106 | 1,552 |
| | | männlich | weiblich | -,829* | ,363 | ,025 | -1,552 | -,106 |

Basiert auf geschätzten Randmitteln; *. Die Mittelwertdifferenz ist in Stufe ,05 signifikant; b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Sidak.

| Paarweise Vergleiche | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------|-------------------|---|------------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | | | | | | |
| SDD2_Geschlecht_split | SDD6_Spracheunterrichten_split | (I) SDD5_Schulform_split | (J) SDD5_Schulform_split | Mittelwertdifferenz (I-J) | Std.-Fehler | Sig. ^a | 95% Konfidenzintervall für Differenz ^a | |
| | | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| weiblich | unterrichtet eine Sprache | Gymnasium | andere Schulform | -,143 | ,304 | ,638 | -,748 | ,461 |
| | | andere Schulform | Gymnasium | ,143 | ,304 | ,638 | -,461 | ,748 |
| | unterrichtet keine Sprache | Gymnasium | andere Schulform | -,558 | ,319 | ,084 | -1,193 | ,077 |
| | | andere Schulform | Gymnasium | ,558 | ,319 | ,084 | -,077 | 1,193 |

| | | | | | | | | |
|----------|----------------------------|------------------|------------------|-------|------|------|--------|-------|
| männlich | unterrichtet eine Sprache | Gymnasium | andere Schulform | -,779 | ,583 | ,186 | -1,941 | ,383 |
| | | andere Schulform | Gymnasium | ,779 | ,583 | ,186 | -,383 | 1,941 |
| | unterrichtet keine Sprache | Gymnasium | andere Schulform | ,702 | ,360 | ,055 | -,016 | 1,419 |
| | | andere Schulform | Gymnasium | -,702 | ,360 | ,055 | -1,419 | ,016 |

Basiert auf geschätzten Randmitteln; a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Sidak.

| Paarweise Vergleiche | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------------|-------------|-------------------|---|------------|
| Abhängige Variable: MEAN_EZU | | | | | | | | |
| SDD2_Geschlecht_split | SDD5_Schulform_split | (I) SDD6_Spracheunterrichten_split | (J) SDD6_Spracheunterrichten_split | Mittelwertdifferenz (I-J) | Std.-Fehler | Sig. ^b | 95% Konfidenzintervall für Differenz ^b | |
| | | | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| weiblich | Gymnasium | unterrichtet eine Sprache | unterrichtet keine Sprache | ,685* | ,256 | ,009 | ,175 | 1,195 |
| | | unterrichtet keine Sprache | unterrichtet eine Sprache | -,685* | ,256 | ,009 | -1,195 | -,175 |
| | andere Schulform | unterrichtet eine Sprache | unterrichtet keine Sprache | ,270 | ,357 | ,451 | -,441 | ,982 |
| | | unterrichtet keine Sprache | unterrichtet eine Sprache | -,270 | ,357 | ,451 | -,982 | ,441 |
| männlich | Gymnasium | unterrichtet eine Sprache | unterrichtet keine Sprache | -,741 | ,428 | ,087 | -1,593 | ,111 |
| | | unterrichtet keine Sprache | unterrichtet eine Sprache | ,741 | ,428 | ,087 | -,111 | 1,593 |
| | andere Schulform | unterrichtet eine Sprache | unterrichtet keine Sprache | ,740 | ,502 | ,145 | -,260 | 1,740 |
| | | unterrichtet keine Sprache | unterrichtet eine Sprache | -,740 | ,502 | ,145 | -1,740 | ,260 |

Basiert auf geschätzten Randmitteln; *. Die Mittelwertdifferenz ist in Stufe ,05 signifikant.; b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Sidak.

ANOVA Innovationsblockade

| Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ^a | | | |
|---|-----|-----|------|
| Abhängige Variable: MEAN_IB | | | |
| F | df1 | df2 | Sig. |
| 1,369 | 15 | 74 | ,186 |
| Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist. | | | |
| a. Design: Konstanter Term + SDD2_Geschlecht_split + SDD4_Berufserfahrung_split + SDD5_Schulform_split + SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split | | | |

| Tests der Zwischensubjekteffekte | | | | | |
|---|----------------------|----|---------------------|----------|------|
| Abhängige Variable: MEAN_IB | | | | | |
| Quelle | Typ III Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Sig. |
| Korrigiertes Modell | 15,093 ^a | 14 | 1,078 | 1,989 | ,030 |
| Konstanter Term | 606,829 | 1 | 606,829 | 1119,597 | ,000 |
| SDD2_Geschlecht_split | 2,722 | 1 | 2,722 | 5,022 | ,028 |
| SDD4_Berufserfahrung_split | 1,265 | 1 | 1,265 | 2,333 | ,131 |
| SDD5_Schulform_split | 1,198 | 1 | 1,198 | 2,210 | ,141 |
| SDD6_Spracheunterrichten_split | ,024 | 1 | ,024 | ,044 | ,835 |
| Fehler | 40,650 | 75 | ,542 | | |
| Gesamt | 1075,170 | 90 | | | |
| Korrigierte Gesamtvariation | 55,743 | 89 | | | |
| a. R-Quadrat = ,271 (korrigiertes R-Quadrat = ,135) | | | | | |

| Deskriptive Statistiken | | | |
|-----------------------------|------------|--------------------|----|
| Abhängige Variable: MEAN_IB | | | |
| SDD2_Geschlecht_split | Mittelwert | Standardabweichung | N |
| weiblich | 3,2034 | ,80493 | 59 |
| männlich | 3,6742 | ,67477 | 31 |
| Gesamt | 3,3656 | ,79141 | 90 |

ANOVA Verunsicherung

| Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen ^{a,b} | | | | | |
|--|--|------------------|-----|--------|------|
| | | Levene-Statistik | df1 | df2 | Sig. |
| MEAN_V | Basiert auf dem Mittelwert | 1,327 | 13 | 74 | ,217 |
| | Basiert auf dem Median | ,764 | 13 | 74 | ,695 |
| | Basierend auf dem Median und mit angepaßten df | ,764 | 13 | 47,447 | ,692 |
| | Basiert auf dem getrimmten Mittel | 1,299 | 13 | 74 | ,233 |
| Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist. | | | | | |
| a. Abhängige Variable: MEAN_V | | | | | |
| b. Design: Konstanter Term + SDD2_Geschlecht_split + SDD4_Berufserfahrung_split + SDD5_Schulform_split + SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split + SDD2_Geschlecht_split * SDD4_Berufserfahrung_split * SDD5_Schulform_split * SDD6_Spracheunterrichten_split | | | | | |

| Tests der Zwischensubjekteffekte | | | | | |
|----------------------------------|----------------------|----|---------------------|---------|------|
| Abhängige Variable: MEAN_V | | | | | |
| Quelle | Typ III Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Sig. |
| Korrigiertes Modell | 11,089 ^a | 15 | ,739 | 1,244 | ,260 |
| Konstanter Term | 381,382 | 1 | 381,382 | 641,553 | ,000 |

| | | | | | |
|--------------------------------|---------|----|-------|-------|------|
| SDD2_Geschlecht_split | ,109 | 1 | ,109 | ,184 | ,670 |
| SDD4_Berufserfahrung_split | ,083 | 1 | ,083 | ,140 | ,710 |
| SDD5_Schulform_split | 1,501 | 1 | 1,501 | 2,524 | ,116 |
| SDD6_Spracheunterrichten_split | 2,374 | 1 | 2,374 | 3,993 | ,049 |
| Fehler | 43,990 | 74 | ,594 | | |
| Gesamt | 763,082 | 90 | | | |
| Korrigierte Gesamtvariation | 55,080 | 89 | | | |

a. R-Quadrat = ,201 (korrigiertes R-Quadrat = ,039)

| Deskriptive Statistiken | | | |
|--------------------------------|------------|--------------------|----|
| Abhängige Variable: MEAN_V | | | |
| SDD6_Spracheunterrichten_split | Mittelwert | Standardabweichung | N |
| unterrichtet eine Sprache | 2,6458 | ,67522 | 48 |
| unterrichtet keine Sprache | 2,9864 | ,87029 | 42 |
| Gesamt | 2,8048 | ,78668 | 90 |

Anhang E: Kommentare aus Fragebogen

| Lehrkraft | Geschlecht | Alter | Tätigkeit | Berufserfahrung | Schulform | Sprache unterrichten | Kommentar |
|-----------|------------|-------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------------|----------------------|--|
| LK1 | weiblich | 25 | Studierende | noch im Studium | Gymnasium | ja | „Natürlich können mehrsprachige SuS ihre Muttersprache nutzen, um etwas blödes über andere zu sagen, aber man kann auch oft über die Körpersprache etc. merken, ob die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Aussage zum Unterricht beiträgt. Die Muttersprache kann nämlich auch sehr hilfreich sein.“ |
| LK2 | männlich | 32 | Lehrkraft im Dienst | aktuell noch im Referendariat | Gymnasium | nein | „Die Frage ob einsprachige Kinder eine Sprache der anderen lernen sollten habe ich nicht ganz verstanden. Ich denke mal es geht um einsprachig Deutsch. Wer (noch) einsprachig Russisch ist, aber hier lebt, sollte natürlich Deutsch lernen. Oder ist Deutsch automatisch die Zweitsprache, wenn man hier lebt, es aber nicht spricht? Wie man merkt, verwirrt mich die Frage.“ |
| LK3 | weiblich | 35 | Lehrkraft im Dienst | zwischen 5 und 10 Jahre | Haupt-/Real-/Sekundar-/Gesamtschule | ja | „Viele gute Anregungen in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit scheitern einfach an der praktischen Umsetzbarkeit. Wunsch und Realität liegen häufig weit auseinander, weil die erforderlichen Ressourcen (vor allem Personal und Zeit) nicht vorhanden sind.“ |
| LK4 | männlich | 31 | Lehrkraft im Dienst | zwischen 5 und 10 Jahre | Gymnasium | nein | „Einige der Fragen waren nicht klar zu beantworten: - es gibt Situationen, in denen die Fremdsprache genutzt wird, um Sachen zu sagen, die die Lehrkraft nicht hören soll, aber es gibt genügend Situationen, in denen sich die SuS nur austauschen - kennt man die SuS, kann man meist einschätzen, ob sie sich fachlich austauschen, oder nicht. Dazu ist natürlich auch ihre Muttersprache zu nutzen, im Fachunterricht geht es aber auch um Fachsprache, die auch Deutsch gelehrt wird. Daher findet die Wiedergabe von Ergebnissen und Inhalten dann auf D statt. - gehen SuS und auch Lehrkräfte offen mit der Kultur und Sprache ihrer MitschülerInnen um, so stellt dies an vielen Stellen eine Bereicherung dar. - es kommt aber häufig auf die Persönlichkeit der SuS und der Lehrkraft an. - gemeinsame Sprachkurse können auch zentral an größeren Standorten stattfinden, da kleine Schulen mit der Verpflichtung für herkunftssprachlichen Unterricht überfordert sind.“ |
| LK5 | weiblich | 41 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/Gesamtschule | nein | „Der Fragebogen scheint sehr einseitig angelegt. Er berücksichtigt z.B. nicht, dass eine Lehrkraft der SEK.II die Schülerinnen und Schüler aktuell an einer Regelschule zu einem deutschsprachigen Abitur führen muss (!) und nicht muttersprachliche Schüler im Unterricht große Probleme haben, wenn es ihnen nicht gelingt die Abiturprüfungen in angemessener deutscher Sprache abzulegen. Das Angebot andere Fremdsprachenprüfungen abzulegen bleibt davon unberührt und steht jedem frei. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass die zusätzliche Verwendung von z.B. englischsprachiger Lehrwerke keinen Mehrwert hat, da absolut kein Sprachzuwachs in Deutsch stattfindet und dann bis zum Abitur nicht genügend Sprachkompetenz erworben wird. Wer seine Abiturprüfung auf Deutsch ablegen will, muss auch in dieser Sprache trainieren und unterrichtet werden.“ |

| | | | | | | | |
|------|----------|----|---------------------|-------------------------|----------------------------|------|--|
| LK6 | weiblich | 47 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | ja | „Es ist als Lehrkraft eines ländlichen Gymnasiums, wo Mehrsprachigkeit und auch Disziplin eine sicherlich kleinere Rolle spielen als an mancher Bernnpunktschule, tatsächlich schwierig auf die Fragen vernünftig zu antworten, schlicht mangels Konfrontation im negativen Sinne. Ob mehrsprachige Schüler ihre Sprache zum Provozieren nutzen, liegt eher am Schüler-Lehrer-Verhältnis als an der Tatsache, dass sie eine andere Sprache beherrschen. Es geht um beidseitigem Respekt. Es ist unnatürlich von zB 2 Finnen in Deutschland zu verlangen, dass sie untereinander nicht auch eben finnisch sprechen...sehr interessantes Thema!“ |
| LK7 | männlich | 46 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | nein | „Für einen mehrsprachigen Unterricht müssten entsprechende Konzepte, Fortbildungen und Rahmenbedingungen (Teamteaching, Berücksichtigung der Stunden/Zeittafel, Anpassung der Lehrpläne, individuelle Förderung etc.) geschaffen werden. Auch mehrsprachige (Abschluss) Prüfungen wären dann eine logische Konsequenz, was natürlich eine Erhöhung des personellen/ finanziellen Aufwandes erforderlich machen würde. Ein gutes Angebot zum schnellen Erlernen der deutschen Sprache ist für die Kommunikation und Sozialisation der Kinder untereinander als Basis trotzdem unverzichtbar...Die muttersprachliche Herkunft und Kultur ist und bleibt ein Teil der individuellen Identität und sollte auch in Schule und Bildung berücksichtigt werden.“ |
| LK8 | männlich | 42 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | nein | „Was willst du denn am Ende herausfinden und belegen? Ich denke, dass die Möglichkeit herkunftssprachlichen Unterrichts deutlich mehr Probleme und Schwierigkeiten mit sich bringt.“ |
| LK9 | weiblich | 45 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | nein | „Teilweise fiel es mir schwer, die Fragen zu beantworten, weil sie auf meine Schule nicht zutreffen. Es sollte daher die Option geben, anzukreuzen, dass man in Bezug auf eine Frage keine Angaben machen kann.“ |
| LK10 | weiblich | 33 | Lehrkraft im Dienst | zwischen 5 und 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | nein | „Ich glaube, wenn andere Sprachen im Unterricht nicht verboten werden, verlieren sie auch schnell an Reiz und werden nicht als Provokation genutzt. Verbotenes ist immer und für jeden reizvoll. Wenn die Gängigsten Sprachen für die meisten Schüler/Lehrer zugänglich würden, wäre auch schnell klar, dass eine Unterhaltung unter den Schülern nicht zur Provokation sondern einfach eine banale Unterhaltung zwischen Schülern ist (wie es in der deutschen Sprache auch oft stattfindet).“ |
| LK11 | weiblich | 38 | Lehrkraft im Dienst | zwischen 5 und 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | ja | „Mich hat in dem Fragebogen verunsichert, ob es wirklich darum geht, die SuS, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, während beispielsweise des Deutschunterrichts andere Sprachen sprechen zu lassen. Das scheint mir nicht zielführend. Aber Schule sollte definitiv ein Ort sein, wo Multilingualität ebenso wie Multikulturalität gefördert wird, aber ersteres eher außerhalb des Regelunterrichts.“ |
| LK12 | weiblich | 40 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | ja | Ich finde es schwierig, dass die Fragen so formuliert sind, als wenn Mehrsprachigkeit im Unterricht für alle im gleichen Umfang auftreten würde. Viele der Fragen und die daraus resultierenden Antworten bleiben folglich hypothetisch, was die Aussagekraft der Umfrage erheblich einschränken wird.“ |
| LK13 | weiblich | 38 | Lehrkraft im Dienst | mehr als 10 Jahre | Gymnasium/ Gesamtschule | nein | „Ich fand es sehr schwierig die Fragen zu den Aussagen in anderen Sprachen zu tätigen. Hier hätte ich mir gewünscht eine Option "keine Angabe" zu haben, da ich nicht nachvollziehen kann, was Personen in einer Sprache sagen, die ich nicht verstehe. Ich finde, dass die Aussagen Vorurteile "bedienen".“ |

Anhang F: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden Masterarbeit

Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Vielleicht hast du dort schon bemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview geht es nun vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und Mehrsprachigkeit wahrnimmst.

| Leitfrage (Erzählaufforderung) | Memo für mögliche Nachfragen | Aufrechterhaltungs- und Steuerungsnachfragen |
|---|---|--|
| 1) <ul style="list-style-type: none"> Wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule im Schulalltag? | <ul style="list-style-type: none"> Welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule? Was bedeutet „mehrsprachig“ denn genau für dich? | Kannst du das nochmal genauer erläutern? Inwiefern? |
| 2) <ul style="list-style-type: none"> Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert? | <ul style="list-style-type: none"> Vor- und Nachteile in deinen Klassen/in der Schule generell? Wo liegen Herausforderungen oder Chancen für dich persönlich/für die Schule als Ganzes/für die SuS? ggf. Erfahrungen an anderen Schulen sprachlich-heterogene Klassen | Hast du da eine bestimmte Situation im Sinn? Wie denkst du persönlich darüber? ... |
| 3) <ul style="list-style-type: none"> Mein Fragebogen zeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit <u>aktiv</u> in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber? | <ul style="list-style-type: none"> (Reminder für mich: Stichwort Innovationsblockade) Welche Innovationen sind für dich in Bezug auf Mehrsprachigkeit vorstellbar und welche nicht? Warum? | |
| 4) | <ul style="list-style-type: none"> Gibt es institutionelle Hindernisse? | |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • In den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist diese Ansicht – also auf der einen Seite, die Relevanz der dt. Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, etwas, was für dich kollidiert? | <ul style="list-style-type: none"> • Fühlst du dich zuständig für das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit? • Mehrsprachigkeit = (nur) Aufgabe des Deutschunterrichts? |
| <p>Möglichkeiten, abschließend eigene Relevanzen und Wünsche zu formulieren</p> | |
| <p>Haben wir etwas vergessen, was du gerne noch ansprechen würdest?</p> | |
| <p>Liegt dir noch etwas anderes am Herzen, über das du gerne sprechen möchtest?</p> <p>Was wünschst du dir für die Zukunft?</p> | |

Zum Schluss habe ich noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

(Geschlecht) _____

Wie alt bist du? _____

Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? _____

An was für einer Schulform unterrichtest du? _____

Fächer? _____

Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt? _____

Welche Sprachen sprichst du? Bezeichnest du dich selbst als mehrsprachig? _____

Anhang G: Transkripte 1–12

Transkript 1

Interviewter: Proband 01 (Kürzel: P1)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 22:15 Minuten

Datum der Aufnahme: 05.07.21

Ort der Aufnahme: Paderborn

I: Ja, schön, dass du da bist. Also, du hast ja schon an dem Fragebogen von meiner Masterarbeit teilgenommen und hast dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen und vielleicht hast du dabei ja auch schon bemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview soll es jetzt vor allem darum gehen, wie du persönlich über dieses Thema nachdenkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und da würde ich dich gerne als Erstes zu fragen, wie erlebst du denn Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule oder als Student an den Schulen, an denen du schon Erfahrungen damit gemacht hast? Wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch im Schulalltag?

P1: Grundsätzlich Mehrsprachigkeit wird jetzt nicht so ein großer Fokus drauf gelegt, hab ich so das Gefühl zumindest. Das wurde natürlich alles in DaZ einmal aufgegriffen, aber das war jetzt einmal im Bachelor so und seitdem habe ich davon auch nicht mehr viel gehört. Und ja, grundsätzlich ist das jetzt tatsächlich kein großes Thema für mich (.) während meines gesamten Studiums und auch in den Praxisphasen, ja, (..) eher weniger.

I: Also was würdest du dann sagen, an den Schulen, an denen du warst, welchen Stellenwert hatte Mehrsprachigkeit da?

P1: Grundsätzlich eher einen geringen, weil, ja (lacht), Lernsprache war Deutsch und da wurde jetzt auch nicht groß geguckt, ob da irgendwie jemand/ Ja doch, es wurde schon geguckt, ob jemand Probleme hat, aber die wurden dann in gesonderten Kursen nochmal gefördert, aber im Regelunterricht selber war das eher nebensächlich.

I: Inwiefern siehst du dich selber in der Schule oder im Unterricht so mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P1: Konfrontiert oder in einer Aufgabe, irgendetwas zu tun?

I: Mh, so wie du es empfindest.

P1: Also grundsätzlich weiß ich natürlich durch das Studium und auch etc., dass das natürlich einen großen Stellenwert haben SOLLTE. Ich persönlich werde aber in meiner Fächerkombination wahrscheinlich eher – zumindest was den sportlichen Teil angeht – eher weniger Probleme mit der Sprache wahrscheinlich haben. In Physik wahrscheinlich schon, aber da werden halt auch die Fachtermini, die werden halt gelernt werden MÜSSEN, also die müssen auch die Deutschsprachigen als Muttersprachler, die werden die genauso lernen müssen wie die Zweitsprachler auch. Wenn es ihnen hilft, sich das zu übersetzen mit dem Handy oder so, können sie das natürlich gerne machen, aber (stöhnt) grundsätzlich (...)/ Ja, es ist immer so (...) schön, aber ich glaube tatsächlich eher wird das hinten rüber fallen.

I: Welche Vor- und Nachteile siehst du vielleicht sowohl in deinen Klassen als auch in der Schule so durch Mehrsprachigkeit generell?

P1: Vor- und Nachteile?

I: Mh (Zustimmend).

P1: Ja (...) Nachteile, fangen wir erstmal damit an, ist wahrscheinlich eher, dass/ Ja es ist, es macht, habe ich so das Gefühl manchmal/ es bildet Grüppchen. Also wenn man natürlich von Inklusion oder Integration, je nachdem, was man da jetzt für eine Definition ansetzt, glaube ich eher, dass so eine Isolation stattfindet, wenn Schüler auf Türkisch sprechen und andere verstehen das nicht. Glaube ich wahrscheinlich eher, dass das ein Problem sein KÖNNTE. Ja, ein Nachteil überhaupt mit anderen Sprachen, dass das Lernen natürlich sehr viel schwerer fällt, besonders wenn die Lehrer sich halt keine Mühe geben. Ist zwar jetzt konträr zu dem, was ich eben gesagt habe (lacht), aber Mehrsprachigkeit in der Schule hat, glaube ich, mehr Nachteile als/ Ja, was fallen mir für Vorteile ein? Vielleicht als Vorteil, wenn man es in der Fremdsprache/ Also, was heißt Fremdsprache/ Für die Leute, die Deutsch nicht als Erstsprache haben im Deutschen verstehen, ich glaube, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie es auch in ihrer Muttersprache verstehen deutlich größer und vielleicht setzt sich das besser, wenn man das irgendwie in zwei Sprachen einmal durchgeht – weiß ich nicht, ist eine Hypothese. Keine Ahnung.

I: Wo siehst du vielleicht für dich ganz persönlich Herausforderungen oder auch Chancen?

P1: Ja, also Herausforderungen natürlich einmal ganz gravierend in der Planung. Das ist auch gerade im anstehenden Referendariat, dass man da sowieso schon etliche Sachen berücksichtigen muss und natürlich muss man das dann auch berücksichtigen und das macht das Ganze sehr komplex, sehr vielfältig und umfangreich, was sehr viel Zeit kosten wird, definitiv. Das wird man dann wahrscheinlich für die UBs [Unterrichtsbesuche] ein paar Mal machen. Ob man es dann hinterher macht, wie gesagt, weiß ich nicht, muss man dann vielleicht auch persönlich komplett von überzeugt sein, sonst/ Ja, was war das andere? Herausforderungen und?

I: Chancen?

P1: Chancen? Mh (...) ja, fällt mir gerade tatsächlich ehrlich nichts zu ein.

I: Mh. Du hast ja gerade auch angesprochen, da muss man persönlich von überzeugt sein. Kannst du das vielleicht nochmal genauer erläutern?

P1: Ähm (...) Ja, das ist quasi wie eine Diät (lacht). Wenn man eine Diät macht und macht das der Gesundheit Willen und der Arzt sagt „Mach das mal“ oder weil irgendwer anders sagt „Mach das mal“, ja gut, dann macht man das auch extrinsischer Motivation heraus. Aber ich glaube, dass man das wirklich dauerhaft macht, da muss es dann eine intrinsische Motivation sein. Klar, durch extrinsisch folgt manchmal auch intrinsische Motivation, aber die Wahrscheinlichkeit dafür ohne großartige Belohnung, ha, schwierig (hadert). Das muss wirklich eine intrinsische Motivation sein, dass man das macht und den Weg dorthin sehe ich nicht bei jedem, wahrscheinlich eher bei wenigen Lehrern nur.

I: Und da sagst du auch, ist auch das Studium mit den DaZ-Anteilen nichts, was da für dich irgendwie gute Überzeugungen entwickeln konnte oder so?

P1: Ehrlich gesagt war es für mich eher nervig (.) die ganze DaZ-Geschichte in der Uni. Es MUSSTE gemacht werden und das stand auch nachher auf dem Bachelor-Zeugnis, da war die Belohnung im Endeffekt, dass da eine Note auch auf dem Zeugnis steht, deswegen strengt man sich da an, aber ist tatsächlich eher (...) /ja, für mich war das mehr „Ich muss das jetzt machen“. Das steht irgendwo, damit ich eine gute Note habe, mache ich das jetzt, aber (...) für mich selber hat mich das jetzt null motiviert, dass ich da irgendwas mitnehme. Also ich weiß, dass das wichtig ist, ja, aber es hat mich nicht überzeugt, das auch komplett durchzuziehen.

I: Okay, mal weiter zur nächsten Frage. Du hast ja an meinem Fragebogen teilgenommen und mein Fragebogen zeigt jetzt, dass die Lehrkräfte an sich schon positive Überzeugungen bezüglich der

Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit eben aktiv in den Schulalltag einzubinden, dann ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P1: Das könnte tatsächlich genau meine Antwort sein, weil/ Ja, Mehrsprachigkeit, ich finde das cool, ich mag auch Filme auf Englisch gucken etc., ist ja auch wieder Mehrsprachigkeit, ich würde auch gerne noch eine weitere Sprache lernen, weil es mir Spaß macht und ich weiß, es bringt mich persönlich weiter. Sprache auf der einen Seite Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit in der Schule wiederum, ja, als Position der Lehrkraft – wie ich eben schon sagte – Mehraufwand, Nutzen (.) persönlich weiß ich nicht, müsste ich vielleicht ein paar Jährchen dabei sein, um zu sehen, okay, die Schüler, die dann halt Deutsch als Zweitsprache haben, profitieren da immens von, vielleicht bringt mich das nochmal dazu zu sagen „Jau, ich mache das, ich integriere das jetzt als festen Bestandteil in meine Planung“. Aber grundsätzlich jetzt am Anfang meiner Laufbahn, ja, kann ich dem nur zustimmen, dieser Aussage, was die Fragebögen ergeben haben.

I: Welche Innovationen wären denn so in der Schule für dich in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und welche nicht? Also vielleicht zur Erläuterung: In dem Fragebogen ging es ja auch in einem Block so darum, ja, z. B. Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht einzubinden oder inwiefern das auch eher nachmittags gefördert werden soll oder halt schon im Schulalltag selber, ja, deshalb so als Hintergrund so. Ja, also welche Innovationen sind für dich eher vorstellbar, welche vielleicht nicht?

P1: Strukturen in der Schule finde ich persönlich diese, ja, weiß nicht, ob das unter extracurriculare Aktivitäten läuft, nach dem Regelunterricht, finde ich persönlich blöd für diejenigen, die Deutsch halt nicht als Erstsprache haben, weil ich hätte persönlich auch keinen Bock, länger zu bleiben, wenn ich dafür meine Freizeit opfern muss, deswegen würde ich mir das wünschen, dass eher in den Regelunterricht zu integrieren. Sehe da aber noch die Schwierigkeit, dass ich auch in meinem Studium nicht so viel gelernt habe, wie ich das jetzt explizit genau in meine Unterrichtsplanung miteinbringen kann. D. h., hätte ich vielleicht gewisse Tools oder Instrumente, die ich anwenden könnte auf meine bisherige Planung, die mir dann zeigen, du hast DIE Möglichkeit, du hast DIE Möglichkeit, Variante A, Variante B noch in den Unterricht zu integrieren, dass quasi jemand mir an die Hand gibt, wie ich da rangehe, dann wäre das einfacher, dann würde ich das in den Regelunterricht integrieren. Ja, aber auf der organisatorischen Ebene eher nicht so. Was ich wahrscheinlich eher befürworten würde, ich weiß nicht, ob Innovation jetzt auch digitale Medien beinhaltet?

I: Mh (zustimmend).

P1: Dann würde ich wahrscheinlich eher (.) primär eher über diese Ebene gehen. Natürlich auch über das, was ich gerade sagte, über diese Instrumente müssen die Lehrkräfte das auch miteinplanen, aber auch, dass beispielsweise Tablets dazu genutzt werden, mit Übersetzern, mit Sprachübersetzern, wo man quasi auch was einspricht und das wird übersetzt, da sehe ich wahrscheinlich den Einstieg, um nachher zu dem zu kommen, was ich dann eben ansprach mit den Innovationen im Regelunterricht.

I: Okay, genau, zur vierten Frage. In den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite quasi die Relevanz von deutscher Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich kollidiert? [...] So im Sinne von, das ist nicht zusammen denkbar, das hängt für mich auch nicht zusammen, das muss ich strikt voneinander trennen (..). Wie siehst du das?

P1: Grundsätzlich ja ist Deutsch halt Amtssprache, das finde ich, ist und bleibt zu berücksichtigen und darauf sollte der Unterricht auch ausgelegt sein. Es freut mich natürlich auch, wenn die Schüler ihre

Muttersprache auch weiterbilden können, da muss ich dann aber sagen, würde ich wahrscheinlich eher auf NACH der Schule setzen, wenn sie wirklich ihre Sprache wirklich nochmal lernen wollen. Also quasi wie für uns Deutsch als Regelunterricht gibt, wenn sie noch wollen als beispielsweise türkischsprachiger Schüler und sie wollen wirklich noch Türkisch lernen über ihre eigene Sprache, dann können sie das außerhalb der Schule machen. Mehrsprachigkeit im Unterricht sehe ich dann, wenn es darum geht, quasi Inhalte zu verstehen. Wenn jetzt beispielsweise ein Schüler da ist, der einen Inhalt auf Deutsch nicht versteht, dann darf er sich gerne Hilfsmittel, was weiß ich, nehmen, um den Inhalt zu verstehen, muss natürlich aber dann die Brücke schlagen, was dann wahrscheinlich die Herausforderung ist, das Ganze dann aber auch im Deutschen wiedergeben zu können. Es bringt ja nichts, etwas zu verstehen, es aber nicht wiedergeben zu können. Mit Hinblick auf, dass wir halt in Deutschland leben, Deutsch als Amtssprache haben und auch die Prüfungen auf Deutsch sind, sonst müsste man ja quasi auch noch türkische Prüfungen machen und ich glaube als Lehrkraft, die keine andere Sprache spricht und nur mit Google Translator das jetzt zu gestalten, ist auch nicht (...). Deswegen Mehrsprachigkeit in der Schule ja, aber im Grunde genommen dafür, es auch wiedergeben zu können und auch auf Deutsch. Also Mehrsprachigkeit als Mittel zum Zweck.

I: Gibt es denn in Bezug auf diesen vielleicht Zwiespalt, siehst du da einfach auch institutionelle Hindernisse?

P1: Institutionell – Hindernis – ne. Ich glaube, das größte Hindernis sind einfach die Lehrer und werden es auch immer bleiben. Wenn ein Lehrer davon nicht überzeugt ist, wird er das nicht machen und ich selber habe in meinem Studium auch sehr, sehr viele Aspekte kennengelernt, wo das auch einfach der Fall ist. Bei mir waren es beispielsweise Bewegungspausen (lacht). Aber institutionell, ich glaube, die Schulen würden sich gerne öffnen, wissen aber noch nicht so richtig Bescheid wie und was sie da machen sollen und dann bin ich auch wieder bei meinem Punkt, wo ich als Lehrkraft halt auch nicht weiß, wie gehe ich da ran. Das heißt, es müsste quasi auch, ja, über die Legislative vielleicht, über Beschlüsse einfach mal gesagt werden „Das wird jetzt gemacht“ genau wie Inklusion. Und dann muss da aber auch wieder was an die Hand gegeben werden, dass es halt einfacher für alle ist, das umzusetzen.

I: Das heißt, es ist aber für dich quasi eigentlich keine Frage, ob du dich nicht zuständig fühlst für das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit?

P1: Zuständig dafür fühle ich mich schon, das sollte jeder machen, der ins Studium geht, weil sonst hat das Studium irgendwie versagt. Also wie gesagt, ich fühle mich dafür zuständig, ich werde es/ ich habe aus dem Grund wahrscheinlich nicht machen, es wird irgendwann auf der Strecke bleiben, weil ich halt nicht weiß, wie ich da rangehen soll. Und ja, für mich steht die Vermittlung meiner Fachinhalte im Vordergrund und ich muss zusehen, dass ja, auch die deutschsprachigen Schüler das überhaupt verstehen. Weil, wenn die es schon nicht verstehen, wie sollen die anderen es dann überhaupt verstehen und ja. Die Verantwortung haben wir halt als Lehrer, das ist halt so, aber mir fehlen die Mittel.

I: Vielleicht als abschließende Frage dazu noch. Ist das auch was – du hast ja eben schon die DaZ-Anteile in deinem Studium angesprochen – ist das dann auch eine Kritik an die DaZ-Anteile deines Studiums? Dass du jetzt sagst, ich hatte das zwar, aber ich weiß halt trotzdem nicht, wie ich das machen soll?

P1: Ich weiß nicht, ob das Kritik an DaZ selber ist, ich fand die Sachen waren sehr gut aufgebaut, strukturiert, man hat alles super verstanden, aber es war halt alles sehr theoretisch, Konstrukte, sehr viel Theorie und Theorien auch. Ja, die direkt Anwendung, das, was wir im Master dann gemacht haben, unser Fachwissen dann als Fachidioten (lacht), dann quasi auch anwenden und auch in den Unterricht bringen können, in verschiedenen Unterrichtsplanungen auch mal einbauen und zu zeigen, das ist der Fachinhalt, das ist die Didaktik, da ist die Überschneidung, das war halt im Bachelor bei DaZ nie so. In

den Bildungswissenschaften wurde es gemacht, das sehe ich so ähnlich, Bildungswissenschaften und DaZ, das sind für mich auch so zwei Sachen, die man machen MUSS, ist halt einfach so. (...) Aber da fand ich, ist DaZ/ ist Biwi, also die Bildungswissenschaften, DaZ noch voraus, weil DaZ gibt es jetzt im Master nicht. Das hat man gemacht, das ist jetzt auch schon wieder zwei Jahre her und ehrlich gesagt, wenn du mich jetzt fragen würdest, das was wir da genau gemacht haben, (...) muss ich passen.

I: Mh, alles klar. Haben wir noch was vergessen, wo du sagst, das würde ich gerne noch ansprechen oder liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P1: (...) Grundsätzlich nicht (lacht). Ich habe glaube soweit alles gesagt. Was mir halt wichtig ist, wäre, wenn man es machen soll und ich glaube auch, dass es wichtig ist, ich halte es persönlich auch für wichtig, dass da wirklich was auf höherer Ebene gemacht werden muss. Weil jetzt auch kleinerer Ebene damit anzufangen, so dann mache ich das jetzt beispielsweise, aber 80 Prozent des Lehrerzimmers macht das halt nicht. Das ist vielleicht dann unsere Aufgabe, dass wir die anderen 80 Prozent dann überzeugen oder in dem Falle du, dass du mich noch davon überzeugen musst, wie das auch geht etc., aber sonst glaube ich nicht/sonst verläuft sich das Ganze, glaube ich, im Sand oder es fällt hinten rüber und dann, ja, haben halt die Schüler, die Deutsch halt nicht als Erstsprache haben, ja, leider nicht die Bildungschancen, die ein Deutschsprachiger hätte.

I: Kannst du das noch so in Ansätzen benennen, was für Veränderungen du dir da vorstellst?

P1: Ja, beispielsweise, dass ich, wenn ich jetzt wie wir das im Studium auch gelernt haben, so eine Unterrichtsverlaufsplanung machen, dass wir das quasi tabellarisch darstellen und das dann, ja, so Stichpunkte oder so kleine Karteikarten da sind für jede Unterrichtsphase, für jede Unterrichtsmethode, -form, was auch immer, so kleine Hinweise, z. B. „Nutze bei der Gruppenarbeit das Tablet“ oder im Einzelunterricht „Gib den Schülern den Duden zur Hand“, also dann in ihrer Sprache in Deutsch, so kleine dezente Hinweise, die für die Schüler natürlich schon sehr, sehr viel ausmachen würden. Ja und wenn es heißt, Handyverbot an der Schule und der Junge sitzt dann da, weiß aber nicht was das Wort ist, geht dann ans Handy, um zu suchen, so und dann nimmt man ihm als Lehrer quasi das Handy weg. Deswegen, ja, so klitzekleine Instrumente, kleine Hinweise und wenn dann wirklich auch sieht, die Schüler nehmen da was von mit und dann kommt auch das persönliche Interesse und dann hat man ja auch mehr Muße sich damit selber auseinanderzusetzen und ja. Klein anfangen, Hinweise geben und irgendwann wird das dann quasi dann von selbst kommen (...), hoffe ich.

I: Okay, dann habe ich am Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich.

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 25
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Studiert seit 2014
- An was für einer Schulform unterrichtest du? HRSGe
- Fächer: Physik, Sport

I: Hast du dich dann entsprechend in deiner, hast du ja eigentlich schon gesagt, in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P1: Ja, gezwungenermaßen durch das Studium. Gezwungenermaßen auch indirekt durch meine Freundin, die darüber natürlich jetzt auch viel in der Schule macht, viel im Studium macht, aber grundsätzlich habe ich damit noch nicht so viele Berührungspunkte gehabt außer dieser beiden genannten Aspekte jetzt.

I: Und bezeichnest du dich denn selbst als mehrsprachig?

P1: (...) Nein (lacht).

I: Welche Sprachen sprichst du denn?

P1: Ich spreche Deutsch, Englisch, also Schulenglisch, Französisch habe ich gelernt, Latein habe ich gelernt. Ja, aber Französisch, Latein, das sind keine Sprachen, die ich jetzt auch spreche, hatte ich in der Schule, das wars. Englisch spreche ich jetzt nicht in dem Maße, dass ich sagen würde, ich bin bilingual, also dafür reicht's, ich kann fernsehgucken auf Englisch, das verstehe ich, aber wenn es ums Formulieren geht selber, ne.

I: Okay, dann vielen Dank, dass du teilgenommen hast.

P1: Gerne.

Transkript 2

Interviewter: Proband 02 (Kürzel: P2)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 18:40 Minuten

Datum der Aufnahme: 05.07.21

Ort der Aufnahme: Essen

I: Okay, ja, dann Hi erstmal (lacht). Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und hast dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen und vielleicht ist dir dabei auch schon aufgefallen, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Und bei diesem Interview soll es jetzt vor allem darum gehen, wie du persönlich über das Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und da würde ich dich gerne als Erstes einmal zu fragen – du bist ja jetzt Student, also denk einfach an die Praktika, die du gemacht hast und so weiter – wie erlebst du denn Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule im Schulalltag?

P2: Mh (...) Also erstmal tendenziell wenig. Also überhaupt im Unterricht, das gar nicht irgendwie explizit einbezogen wird. Dass es an der Uni viel mehr Thema ist, dadurch dass wir solche Seminare haben wie Deutsch als Zweitsprache und sowas. Aber dass es an der Schule, jetzt wirklich wenn man aktiv am Unterricht teilnimmt oder sowas, dass es gar nicht miteinbezogen wird bei Aufgaben. (...) Aber man merkt es halt von den Schüler*innen, dass sie das selber einfordern, z. B., dass sie eben teilweise in ihrer anderen Sprache oder so miteinander reden, (.) ja.

I: Was würdest du dann sagen, was für einen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule (.) oder an den Schulen, an denen du warst?

P2: Das ist (..) schwierig einzuschätzen, also (...) eigentlich einen/ Also ich würde nicht sagen, dass er einen geringen Stellenwert hatte, weil man jetzt ja auch nicht irgendwie gemerkt hat, dass die Lehrkräfte oder so dafür nicht offen gewesen wären, sondern einfach nur, dass dieser Stellenwert halt nicht so richtig sichtbar ist. Also (5s) es wird nicht explizit NICHT gewollt, aber es wird auch nicht eingebaut aktiv oder sowas. Also es ist nicht, dass daran gedacht wird, glaube ich.

I: Also du unterstellst denen nichts Böswilliges dabei so, dass die das nicht machen?

P2: Nee, sondern einfach nur, dass es/ Also man hört auch schon manchmal, wie Lehrkräfte dann sowas sagen wie/ Also wenn man dann z. B. jetzt in der siebten, ne, in der achten, ne, in der siebten Klasse waren zwei Schülerinnen, die dann z. B. jetzt auch noch wenig Deutsch verstanden haben und die Lehrkraft hat dann zu mir immer gesagt „Ja die versteht das nicht“ oder beide, es waren beides weibliche Schülerinnen, „Die verstehen das nicht, aber ich habe jetzt auch nicht die Zeit, das alles nochmal für die irgendwie anders aufzubereiten“ und ich glaube, dass das dann halt für diese Lehrkraft als zeitliche Zusatzbelastung gewesen wäre, aber ohne dass sie jetzt die Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen an sich verurteilen würde oder das nicht erst nehmen würde oder sowas, sondern einfach als „nicht machbar“ in dem Zusammenhang.

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P2: Mh (..), also dadurch, dass ich das in der Uni ganz anders, glaube ich, gelernt habe, als wie man das teilweise in Praktika mitbekommt, denke ich, dass ich das auch einfach als (..) ja, als Leistung von diesen Schüler*innen betrachte, die mehrsprachig/ also die halt mehrere Sprachen beherrschen, weil jede Sprache für sich ja als Wert gesehen wird und/ also ich denke schon, dass das Studium da bei mir die Einstellung geändert hat, weil da eben auch solche Gedanken (...) ja, eigentlich ermöglicht wurden für mich erst, dass ich diese Sprache, die die sprechen, als Wert sehe, also dass die z. B. nicht unbedingt, wenn sie in Deutsch jetzt nicht sehr gut sind, aber in der Sprache, die sie vielleicht zuerst gelernt haben, sehr

gut sind, dass sie dann trotzdem gute (...) Sprachenlerner, (...) Sprachenschüler*innen sind. (..) Aber so für mich persönlich ist es auch, wenn ich mir vorstelle den Unterricht vorzubereiten, auch schwierig, das direkt mitaufzunehmen.

I: Mh (zustimmend).

P2: Also ich wüsste nicht jetzt explizit, wie ich das jetzt einbauen soll in den Unterricht und auch, dass ich/ ich würde es auch in Maßen halten, aber tendenziell meine Einstellung würde ich sagen, ist, dass ich es erstmal wertschätze.

I: Wenn du jetzt schon sagst, du kannst das so als eine Leistung von denen betrachten, was sagst du, wo liegen Herausforderungen und Chancen einerseits für dich, aber eben auch für die Schüler, die mehrsprachig sind?

P2: (...) Mh, also Chancen sind ja auf jeden Fall schonmal diese so Strukturen, die die aus anderen Sprachen schon können und die dann als Herausforderung wieder auf eine andere Sprache übertragen werden müssen. Also es kommt jetzt auch darauf an, ob man von Schüler*innen spricht, die Deutsch schon können und einfach nur mehrsprachig sind oder ob man jetzt von Neuzugewanderten spricht, die dann in Deutsch noch große Probleme haben. Bei denen, die noch gar kein Deutsch können, da würde ich es für mich persönlich als Riesenherausforderung sehen, weil ich (..) gar nicht genau wüsste, wie fange ich da an, dass die mich verstehen, dass die wissen, was ich von denen möchte, was ich denen beibringen will. Wenn das jetzt natürlich Schüler*innen sind, die eine Sprache nur auch können, aber auch Deutsch können, dann/ Also bei denen ist es dann mehr eine Chance, dass man das miteinbezieht, um zu zeigen „Hey, das ist super, dass du einfach diese andere Sprache auch kannst“, das ist was Tolles so für die Gesellschaft.

I: Okay, mal zur nächsten Frage. Mein Fragebogen, an dem hast du ja auch teilgenommen, zeigt jetzt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es eben aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, dann ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P2: Dass einfach die Zeit und das *Wie* fehlt. Also wenn dafür Zeit irgendwie gegeben werden würde, dass man das nicht noch als Belastung nebenher empfindet und dass man genau wüsste, also, dass man so ein bisschen/ Wenn man eine Unterrichtsstunde vorbereitet, guckt man sich ja auch manchmal Bücher an, wo/ Also nicht, dass man das Material explizit übernehmen muss, aber man hat irgendwie einen Leitfaden und ich finde, man hat gar keinen Leitfaden, wenn jetzt gesagt wird, ja, Mehrsprachigkeit mit einbauen. Oder es ist nur so explizit für die Mehrsprachigkeit was und nicht einfach eine Unterrichtsreihe für Deutsch und da werden Beispiele gegeben, wie man das mit einbauen kann, ohne direkt einen Unterrichtskomplex oder so damit zu füllen und ja. Also die Zeit und das *Wie*.

I: Vielleicht erinnerst du dich, dass in meinem Fragebogen/ es gab ja auch so einige Fragen dazu, was so Innovationen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit betrifft, also z. B., ob das vorstellbar ist für dich, dass das auch vormittags läuft oder ob das halt eher nachmittags laufen soll oder auch Integration von Türkisch und Arabisch in den Regelunterricht und sowas? Was für Innovationen wären denn im Hinblick auf sowas, in Bezug also auf Mehrsprachigkeit, für dich vorstellbar und was eher nicht?

P2: Also vorstellbar ist für mich, dass es halt, dass es in diesen ganzen Unterrichtseinheiten irgendwie einen Bezugspunkt gibt, dass man das halt immer zwischendurch einbaut, dass eben die Gesellschaft dazu/ also, dass die Schüler*innen merken, das ist was Positives in der Gesellschaft, das wird anerkannt, „Guck mal, da kann ich was, was wirklich“/ Also es wird oft als Schwäche verstanden, dabei ist das eine Stärke und ich finde DAS sollte mehr herausgearbeitet werden, dass das so erlebt wird. Dann, dass das/ Also so für den/ Für solche Herkunftssprachen oder Language 1 oder so, ich denke schon, das sollte

freiwillig teilweise dann auch nachmittags höchstens angeboten werden und das muss auch nicht für alle Schüler*innen in den Regelunterricht oder sowas da reingehören. Es geht da eher um sowas, dass man das grundsätzlich die Schüler*innen als positive Kompetenz erfahren lässt und nicht, dass man einfach nur sagt „Das ist jetzt was Tolles“, sondern die müssen das ERLEBEN.

I: Du sagst jetzt Herkunftssprachen, L1 dann aber nicht. Kannst du das vielleicht nochmal genauer erläutern, warum du dir ausgerechnet das nicht, ich sage mal auch vormittags im Schulalltag vorstellen kannst?

P2: Mh (nachdenklich).

I: Also das muss ja auch nicht als eigenständiges Fach oder sowas laufen, jetzt nicht im Sinne von Herkunftssprachenunterricht, aber warum ist das grundsätzlich so für dich nicht denkbar?

P2: Also es wäre vielleicht für mich denkbar, wenn man dann ein anderes System wirklich hätte, dass es so Wahlfächer gibt, wo z. B. dann auch gesagt wird, dass andere in der Zeit Kunst als Wahlfach hätten. Manche machen dann eben Arabisch und manche machen (...), ja, weiß ich nicht, irgendeinen Chemiekurs oder sowas. Also da müsste das für mich ein ganz anderes System sein, was diese Möglichkeit irgendwie eröffnen würde. Also nach diesem System kann ich mir das einfach nicht vorstellen, dass das/ (...) Also (...) ich finde, das ist auch nicht Pflicht so, also es darf für niemanden Pflicht werden, dass man jetzt nochmal zusätzliche Sprache lernen muss. Also ich finde, da gibt es diese Möglichkeiten, wir haben den Deutschunterricht, dann Englischunterricht als Weltsprache und dann gibt es nochmal wieder die Möglichkeit, man kann an vielen Schulen ja Französisch oder Spanisch wählen, Latein. Und ich meine, wenn das dann als so eine Wahlmöglichkeit angeboten wird/ Vielleicht aber auch, wo zieht man dann die Grenze? Wenn man jetzt sagt Arabisch, wieso dann nicht auch Türkisch? Aber wieso beides und warum sagt man dann nicht, ja, weiß ich nicht, noch eine weitere Sprache, also ich finde, das ist schwierig zu sagen.

I: Okay, genau, dann mal zur Frage vier: Das hast du vielleicht auch schon angeschnitten, in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext jetzt von Schule hervorgehoben. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite, quasi die Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich kollidiert?

P2: Also für mich wäre die Mehrsprachigkeit doch immer in Bezug auf die deutsche Sprache zu sehen, weil die Mehrsprachigkeit dem nicht widerspricht, sondern eigentlich nur/ also z. B. eben Strukturen oder sowas vom Sprachenlernen oder so, das ist ja dann eine Kompetenz, die die Schüler*innen haben und die sich auch auf das Deutsche anwenden lassen. Also ich würde jetzt nicht sagen, dass das irgendwie/ Also ich würde immer die Mehrsprachigkeit miteinbinden, weil für mich ist das – also ich unterrichte ja dann auch Deutsch – und ich finde schon, dass die deutsche Sprache dann für den Schulunterricht (...) dann schon als wichtigste angesehen werden SOLLTE und die anderen Sprachen (...), ja dann auch immer irgendwie in (...) Verbindung gebracht werden sollten. Also ich möchte jetzt ja nicht, dass die Leute dann hinterher besser mit anderen Sprachen aus der Schule gehen, als dass die dann nicht richtig Deutsch sprechen.

I: Was mir noch einfällt, was du eben gesagt hast, du hast doch eben gesagt, du findest, das sollte nicht Pflicht sein. Pflicht für wen? Pflicht für die Schüler, die eine andere Sprache sprechen, das sprechen zu müssen oder das einbinden zu müssen oder das darf keine Pflicht sein für dich noch als Voraussetzung, eine weitere Sprache zu können?

P2: (...) Also sowohl als auch. Die sollen/ Also es soll einfach nur eine Wahlmöglichkeit wenn dann sein, so wie wenn ich jetzt in einem anderen Land wäre, dass ich auch die Wahlmöglichkeit vielleicht

hätte zu diesem Deutschunterricht. Aber ich kann auch verstehen, wieso ich/ wenn ich jetzt nach Spanien gehen würde, warum dort nicht Deutsch als festes Fach im Regelsystem drin ist. Und so sehe ich das halt in Deutschland dann genauso. Da ist eben Deutsch als unsere/ als UNSERE Sprache, die unterrichtet wird und die Möglichkeit vielleicht für auch weitere Sprachen, aber nicht, dass sowohl die anderen Schüler*innen das irgendwie sprechen lernen müssen als auch/ [...] für mich auch nicht.

I: In Bezug auf diese Kollision, die ich angesprochen habe, siehst du da auch irgendwie institutionelle Hindernisse, also auf der einen Seite Bedeutung Deutsch, Bedeutung Mehrsprachigkeit?

P2: Also ich glaube, dass dieses Hindernis mit dem Studium schon ein bisschen/ dass da entgegengewirkt wird, weil eben das in den Gedanken schon anders vermittelt wird. Also als ich mein Studium angefangen habe, würde ich sagen, hätte ich da ganz anders zu gestanden, als dadurch, was man halt auch nicht wissen KANN, wenn man sich nicht damit beschäftigt hat, wo sich Sprachen ähneln und ja, welcher Wert auch einer anderen Sprache einfach zukommt. Dementsprechend wird an der Basis eigentlich schon gearbeitet daran, dass dieses Hindernis ein bisschen verringert wird. Und sonst, von den Schulen her. Also ich glaube, also das kann ich nicht genau sagen, aber ich denke, da wären ja alle offen für solche AGs oder sowas und da ich ja dafür wäre, dass sowas nur im Nachmittagsunterricht als freiwillige Option angeboten wird, ist es dann eher, denke ich, weniger ein Hindernis.

I: (...) Jetzt muss ich selber auch zwischendurch mal nachdenken (lacht). Du sagst jetzt, dass das Studium da deine Einstellungen auf jeden Fall schon verändert hat. Kannst du das vielleicht nochmal reflektieren, wie die zu Beginn gewesen sind?

P2: Also ich glaube, ich habe die Sprachen zu sehr einzeln betrachtet und habe nicht gesehen, dass allen Sprachen etwas Gemeinsames zugrunde liegt. (...) Bestimmte Strukturen und überhaupt. Also ich glaube, ich habe das so/ Also ich habe die eigene Sprache dann halt höher gehalten und habe nicht darüber nachgedacht, dass wenn jetzt jemand eine andere Sprache halt so gut kann, wie ich selber Deutsch kann, dass das genauso gut ist, wie ich mein Deutsch halt kann. Und das habe ich durch das Studium, das sich mit diesen ganzen anderen Sprachen auch beschäftigt hat, hat sich dieses Bewusstsein dafür irgendwie gebildet.

I: Mh, kann ich verstehen. Okay, dann sind wir soweit auch schon durch, aber haben wir vielleicht noch was vergessen, wo du sagst, das würde ich gerne noch ansprechen würdest oder liegt dir noch was auf dem Herzen in Bezug auf das Thema?

P2: (...) Ja, ich finde halt schwierig, wenn es als Pflicht empfunden wird von Lehrkräften und auch für Schüler*innen, es muss halt dieses/ Also es darf jetzt nicht so in den Fokus gerückt werden, dass das zu einem ZWANG wird, weil dann wird sozusagen diese Offenheit, glaube ich, die jetzt auch Studierende haben, wieder total zunichte gemacht. Sondern das muss dann wirklich sich aus der Einstellung entwickeln, dass sich ein Fortschritt, eine Innovation zustande kommt. Ja.

I: Okay, dann sage ich schonmal erstmal einmal Danke für die Teilnahme.

P2: Gerne.

I: Und hätte zum Schluss noch ein paar Fragen persönlich zu dir:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 23
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Studiert seit 2015
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium/Gesamtschule
- Fächer? Deutsch, Kunst

I: Du hast die DaZ-Anteile im Studium ja schon angesprochen, aber hast du dich auch irgendwie sonst in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P2: Ne, aber ich finde, dass das im Studium auch wirklich häufig vorkam. Also wir hatten viele Module, die sich irgendwie damit beschäftigt haben, sowohl im Bachelor als auch dann im Master. Und auch während des Praxissemesters, wo man dann extra nochmal ein Projekt gemacht hat für DaZ, also.

I: Welche Sprachen sprichst du?

P2: Ich spreche Deutsch, Englisch, Latein – weiß ich nicht, ob das zählt (lacht) – und ich habe in der Uni dann noch einen Spanisch A1-Kurs gemacht.

I: Und würdest du dich selber auch als mehrsprachig bezeichnen?

P2: Eigentlich (.) gar nicht, weil ich eben nur Deutsch spreche, aber man konnte ja in deinem Fragebogen das angeben und vielleicht, dass man so ein ganz minimales mehr zu multilingual geht, weil ich eben die anderen Sprachen sprechen KANN, aber trotzdem sehe ich mich als monolingual, weil ich eben eigentlich nur Deutsch spreche.

I: Okay, ja dann, Danke, dass du dabei warst.

P2: Gerne, gerne.

Transkript 3

Interviewter: Proband 03 (Kürzel: P3)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 16:54 Minuten

Datum der Aufnahme: 06.07.21

Ort der Aufnahme: Bielefeld

I: So, ja, dann schön, dass du da bist. Du hast ja an meinem Fragebogen schon teilgenommen und hast dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen und vielleicht hast du da schon bemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview soll es jetzt vor allem darum gehen, wie du persönlich über dieses Thema denkst und Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und als Erstes würde ich dich dafür bitten, mal zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit denn bei euch an der Schule im Schulalltag?

P3: Ja, im Schullalltag gibt es sowohl positive Seiten als auch negative Seiten. Negatives Beispiel, was ich jetzt vorliegen habe, im sechsten Jahrgang, das sind zwei Mädchen, die sich auf Türkisch unterhalten und (..) auch gerne mal den Lehrer (..) beleidigen, verfluchen (..). Das bekomme ich dann mit, weil ich ein bisschen Hintergrundwissen zu der Sprache habe und der Lehrer bekommt das wahrscheinlich nicht ganz so mit. Aber es gibt, wie gesagt, auch positive Beispiele, wir haben internationale Klassen, da helfen die sich zwischendurch mal in der Landessprache, weil die Kommunikation auf Deutsch da ein bisschen ins Stocken gerät und genau, da sind beispielsweise drei Kinder aus Syrien und die können sich untereinander verständigen und auch gewinnbringend in den Unterricht einfließen lassen, also die Mehrsprachigkeit.

I: Mh, was würdest du sagen, was für einen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann bei euch an der Schule so?

P3: (...) Ja, im Schulalltag würde ich sagen, dass die Mehrsprachigkeit, die man (..) in der Schule gelernt bekommt oder gelehrt bekommt, ja, Englisch, Deutsch, Latein, Französisch, Spanisch, wenn es das noch gibt, kann ich gar nicht so viel darüber erzählen, die ist schon relativ hoch (..), also der Stellenwert zu den Sprachen ist relativ hoch. Aber im Alltag ist er eher nicht so hoch der Stellenwert, ich würde sagen, dass die deutsche Sprache da schon an erster Stelle steht, aber die anderen auch respektiert und gewahrt werden. Und wenn die im Unterricht eingesetzt werden können (..) gewinnbringend, dann wird das teilweise auch benutzt.

I: Du sagst jetzt schon, die einen [Sprachen] relativ hoch, die anderen eher nicht. Kannst du dir das irgendwie erklären, warum da andere Sprachen nicht so (...) ein Prestige, sage ich mal, erfahren?

P3: Ja, ist schwierig. Ja, also das ist ja immer dieses bekannte „Türkisch sprechen, 50 Cent bezahlen“, ich weiß nicht, ob du das kennst, ich habe da mal so ein Plakat gesehen, das kostet dann 50 Cent und die anderen Sprachen sind da außen vor, die haben ein negatives Prestige. Ja, woran kann das liegen. Vielleicht Erfahrungen aus dem Alltag, aber auch (...)/ Ja, ich weiß gar nicht, was so die Gründe dafür sind. Erfahrungen aus dem Alltag können es sein, ich habe jetzt von der Schule erfahren, dass da zwei Türiinnen sich auf Türkisch oder im Türkischen beleidigt haben und in anderen Sprachen bekommt man das vielleicht auch nicht so mit. Klar, die gängigen Sprachen, Russisch, Polnisch, Türkisch, da kennt man die Beleidigungen, das kann man noch irgendwie (..) zuordnen, aber woran es liegt, schwer zu sagen.

I: Okay. Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P3: Ja, gerade in den internationalen Klassen sehe ich mich da (..) sehr stark konfrontiert. Also da muss man irgendwie den Spagat zwischen den Sprachen machen. Die deutsche Sprache ist da nicht so gängig oder geläufig. Noch nicht, aber es soll ja in die Richtung gehen, je nachdem in welcher Klassenstufe die sind. Wir haben drei verschiedene. In der Ersten merkst du, dass die gerade frisch ins Land gezogen sind und entsprechend, ja, der deutschen Sprache nicht ganz so mächtig sind und bei den anderen, da klappt das schon relativ gut und da wird auch 90, 95 Prozent, wird da die deutsche Sprache verwendet.

I: Was für Herausforderungen oder Chancen siehst du auch im Hinblick darauf einmal für dich persönlich aber eben auch für mehrsprachige Schüler selbst?

P3: Ja, gerade im Fremdsprachenunterricht kann man das gewinnbringend nutzen, ich habe ja, wie du weißt, Russisch quasi beigebracht bekommen und das konnte ich teilweise bei anderen Sprachen gewinnbringend einsetzen oder Englisch dann im Schulunterricht, da konnte man viele Parallelen zum Spanischen ziehen, auch wenn es nur die Konjunktion oder Sonstiges ist. Aber wenn man das einmal gelernt hat, dann kann man Vieles übertragen auf eine andere Sprache, also das ist eine gute Chance. Und man kann auch viel voneinander lernen, zwischen den Kulturen.

I: Und Herausforderungen?

P3: Ja, gerade in der internationalen Klasse hat man Herausforderungen, das alles unter einen Hut zu bekommen und ein bisschen zu differenzieren als Lehrkraft, wird das jetzt gewinnbringend im Unterricht verwendet, wenn die beiden sich auf Portugiesisch unterhalten oder (..) quatschen die jetzt über andere Dinge. Also da sehe ich eine große Herausforderung als Lehrer, (...) um das auseinanderzuhalten, ist ein bisschen schwierig. Man kann ja nicht alle Sprachen gleichzeitig sprechen oder verstehen und dann wissen „Okay, ihr dürft euch ruhig auf Russisch, Türkisch, Englisch, was auch immer, unterhalten, wenn es jetzt zum Unterricht passt und der Stoff dadurch vermittelt wird“. Im Physikunterricht klappt das ganz gut: „Der Junge aus Syrien ist der deutschen Sprache nicht so mächtig, erklär ihm doch mal, was wir jetzt gemacht haben“. So kann man das gewinnbringend einsetzen, aber es kann auch ausarten und dann zu fachfremden Gesprächen führen.

I: Okay, mein Fragebogen zeigt jetzt nach der Auswertung, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit halt aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P3: Ja, ich finde das/ Ja, ich würde das genau so unterschreiben. Also man WÜRDTE gerne mehr die Mehrsprachigkeit einfließen lassen, weil die ja auch gewinnbringend gefördert und genutzt werden kann im Unterricht, allerdings sind diese Risiken, die überwiegen. Die, die ich jetzt eben aufgezählt habe, sowas wie „Wird über das Fach gesprochen, werden andere Schüler in den Dreck gezogen“, sage ich mal oder „Wird gelästert, wird der Lehrer irgendwie schlecht gemacht, geht es um die Freizeitbeschäftigung“. Da ist ein bisschen/ Ist ein bisschen schwierig einzuordnen, um welches Thema es dann gerade geht. Von daher (..) SOLLTE auch/ also bin ich auch der Meinung, dass die deutsche Sprache im Fokus und auf jeden Fall (...) eigentlich, wenn möglich, ausschließlich verwendet wird, aber es gibt Situationen, in denen man die [Mehrsprachigkeit] gewinnbringend nutzen kann.

I: In meinem Fragebogen, vielleicht Erinnerst du dich, gab es ja auch Fragen, wo es dann eben genau um so Innovationen quasi ging, also z. B. Einbezug von Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht oder auch, ob das quasi eher was ist, was nachmittags laufen soll oder durchaus auch vormittags, also im Unterricht. Was für Innovationen sind denn quasi in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar in der Schule oder im Unterricht und welche vielleicht auch eher nicht?

P3: (...) Ja, wenn ich die Frage richtig verstanden habe, würde ich sagen, dass der Unterricht ja/ Also man kann auf jeden Fall Sprachunterricht in den Schulalltag einfließen lassen oder SOLLTE das sogar machen, in Form von AGs, ob die vormittags oder nachmittags stattfinden, parallel zum Religionsunterricht oder Sonstiges, finde ich, (...) steht eigentlich nichts im Wege, dass man das auch vormittags anbietet. Wenn es da Alternativen gibt und die Schüler nicht gezwungen sind oder (...) ja. Das ist ja so ein Zusatz aktuell und ich würde auch sagen, dass das auch so bleiben KANN, dass man sagt „Du wählst jetzt halt mal eine AG“, ob die dann vormittags oder nachmittags stattfindet, sei mal dahingestellt, ob es dann Klettern ist, Fußball spielen oder dann Türkisch, Spanisch, Italienisch, sei dahingestellt. Genau, oder habe ich die Frage jetzt falsch verstanden?

I: Nene, aber gibt es denn vielleicht auch was, wo du sagst, nee, das kann ich mir gar nicht vorstellen? Also ich sage mal, in NRW z. B. haben wir ja jetzt schon so herkunftssprachlichen Unterricht oder sowas. Aber gibt es irgendwas, wo du so sagst, nee, sehe ich nicht, will ich nicht, brauche ich nicht?

P3: Nee, also ich stehe dem offen gegenüber, es kann jede Sprache vermittelt werden, es SOLLTE auch jede Sprache vermittelt werden. Viele Kulturen wollen das ja auch, dass die Kinder dann gezielt wirklich das/ Aramäisch-Unterricht kenne ich das hier in Stadt X, dass das beibehalten wird, dass die Sprache beibehalten wird und auch der religiöse Hintergrund. Ich würde sagen, solange das niemand anderem schadet, darf alles ausge/ darf alles gelehrt werden.

I: Bei wem siehst du da ggf. den „Schaden“?

P3: (...) Ja, gute Frage. Eigentlich (...). Ja, einen Schaden sehe ich eigentlich nicht. Also bei der Vermittlung der Sprachen oder Kulturen sehe ich keinen (...)/ keine Möglichkeit, jemandem Schaden zuzufügen, aber wenn es dann ins Religiöse geht, artet es vielleicht ein bisschen aus. Dann kann man sagen „Wir sind die Christen und die anderen sind schlecht“. Oder „Wir sind jetzt die Aramäer“, da gibt es ja auch nochmal Kontroversen zwischen den (...) Volksgruppen, sage ich mal. Und ja, solange man offen allen anderen gegenüber ist, sollte da eigentlich Niemand zu Schaden kommen und dann ist das auch in Ordnung.

I: Okay. Du hast eben schon angeschnitten, dass du sagst, ja, das sollte vielleicht auch ausschließlich dann Deutsch sein aber irgendwo. Das ist auch was, was in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen häufiger angeschnitten wurde. Also auf der einen Seite, sage ich mal, die Wichtigkeit der Sprache Deutsch so als Faktor im Bildungssystem. Und eben auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen. Ist das was, was für dich kollidiert?

P3: Es kommt auf die Person an. Viele erfahren im Alltag gerade zuhause dann nur die eine fachfremde Sprache und sollten dann in der Schule Deutsch lernen. Habe ich im Freundeskreis oft gehört: „Mit meinen Eltern spreche ich nur Russisch, mit meinen Eltern spreche ich nur Türkisch und in der Grundschule sollte ich dann die deutsche Sprache erlernen“ und wenn es DANN nicht gemacht wird, dann wird es im weiteren Leben schwierig. Also wenn man dann die deutsche Sprache noch weiter nach hinten schiebt, sage ich mal und ausschließlich ausüben muss. Du bist ja ein bisschen gezwungen, im Unterricht Deutsch zu sprechen und wenn die Lehrkraft dann sagen würde „So, du kannst dich mit deinem Nachbarn jetzt durchgängig auf Russisch unterhalten, ist in Ordnung“, dann hast du diesen Zwang gar nicht oder (...) ja, dann musst du die deutsche Sprache ja gar nicht erlernen. Und es wird dir ein bisschen einfacher gemacht, was die Integration ein bisschen, ja, wieder ein bisschen Schwierigkeit/ wieder ein bisschen schwieriger, sich dann zu integrieren, wenn man die Sprache nicht korrekt erlernt. Deswegen kann das kollidieren.

I: Vielleicht vor dem Hintergrund, weil ich jetzt auch weiß, dass du selber eine zweite Muttersprache hast: Findest du denn, dass diese Leute eigentlich zuhause auch besser Deutsch sprechen sollten?

P3: Ich kann für mich sprechen, meine Eltern haben größtenteils, also ich würde sagen zu 80 Prozent Russisch mit mir gesprochen, ich habe immer auf Deutsch geantwortet, deswegen (..) ja, ist mein Russisch ein bisschen flöten gegangen. Ich verstehe zwar alles, also durch diese Übung, kann selber oder habe selber nie wirklich gesprochen. Also ich würde klarkommen, so ist es nicht, aber es fällt mir jetzt nicht so leicht wie Deutsch. Deswegen kann ich jetzt nur aus meiner Perspektive sprechen und sagen, dass es mir auf jeden Fall nicht geschadet hat, dass meine Eltern größtenteils Russisch mit mir gesprochen haben, ja. Ich erfahre das aber auch anders von Schulkollegen, Freunden, jetzt auch Schülern, die dann ausschließlich die Muttersprache zuhause sprechen und (..) dann in der Schule Probleme immer haben mit der deutschen Sprache. Also ich für mich kann sagen, mir hat es nicht geschadet, es war eher gewinnbringend für mich und genau.

I: Okay, siehst du denn irgendwie in Bezug auf diese Kollision, die ich angesprochen habe, Hindernisse irgendwie institutioneller Art?

P3: (...) Du meinst jetzt, dass die deutsche Sprache ausschließlich verwendet werden sollte, oder?

I: Mh (zustimmend).

P3: Also ich denke mal, es kommt immer auf die LEHRKRAFT an, wie die sich verhält. Von der Schule ist meines Wissens nach nichts vorgegeben. Es wird, meine ich, nicht vorgelebt, dass man ausschließlich die deutsche Sprache verwenden sollte. Wäre auch ein bisschen Quatsch, wenn man fachfremden Unterricht anbietet, von daher denke ich, das ist der Lehrkraft überlassen, ob sie dem offen gegenüber ist oder eher nicht.

I: Okay, (...) dann bin ich mit meinen Main-Fragen hier schon durch, möchte dich aber trotzdem zum Abschluss gerne fragen, ob wir vielleicht noch irgendwas vergessen haben, wo du sagst, da möchte ich aber gerne nochmal drüber sprechen oder ob dir noch was am Herzen liegt in Bezug auf das Thema?

P3: Ne, ist soweit alles gesagt worden, denke ich. Es sei denn, du hast noch irgendwie spontan was, aber?

I: Alles gut (lacht) [...]. Dann sage ich schonmal einmal Danke, hätte aber zum Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 26 Jahre alt
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Seit Mai 2022, studierte seit Oktober 2015
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Realschule, studierte HRSGe
- Fächer: Mathematik, Physik

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P3: Ja, ich habe da mehrere Seminare zu gehört, zwei, drei. Also zwei Pflichtveranstaltungen und ein Wahlpflicht-Seminar war das, genau, also drei Veranstaltungen dazu habe ich gehört.

I: Und hast du die so als gewinnbringend empfunden, oder?

P3: Joa (lacht), also ich habe wenig Seminare in der Uni als gewinnbringend, ja, eingeordnet. Zwei von Dreien fand ich schon sehr gewinnbringend, da ging es um die Mehrsprachigkeit in der Schule und den Einsatz der Mehrsprachigkeit. Und das Seminar wurde von einer chinesischen Frau geleitet, (...) genau. Das war schon echt cool auf jeden Fall.

I: Okay, dann nochmal, welche Sprachen sprichst du?

P3: Fließend?

I: Also nenn ruhig alles, was dir einfällt zu der Frage (lacht).

P3: Also, dann sagen wir mal Deutsch, Englisch, Russisch. Ein bisschen Schul-Spanisch, drei Jahre. Also, nicht wirklich [...].

I: Bezeichnest du dich dann entsprechend selber auch als mehrsprachig?

P3: Ich würde schon sagen, ja. [...]

I: Alles klar, dann hätten wir es schon. Top, dann sage ich schonmal Danke.

P3: Gerne.

Transkript 4

Interviewter: Proband 04 (Kürzel: P4)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 19:54 Minuten

Datum der Aufnahme: 06.07.21

Ort der Aufnahme: Münster

I: [...] Schön erstmal, dass du da bist. Du hast ja an meinem Fragebogen schon teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Vielleicht hast du dort schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview soll es jetzt vor allem darum gehen, wie du persönlich über das Thema nachdenkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal fragen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule denn im Schulalltag?

P4: [...] Mehrsprachigkeit bei mir an der Schule (.), also, ich erlebe erstmal grundsätzlich ganz viele mehrsprachige Kinder, die halt mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen an die Schule kommen, gerade in der ersten Klasse. Geflüchtete Kinder kommen da teilweise auch, die dann wirklich Probleme haben mit der deutschen Sprache besonders, aber grundsätzlich gibt es auch immer mehr Kinder, die grundsätzlich, weiß ich nicht/ ich finde irgendwie/ ja gut, was heißt/ wenn Kinder spracharm sind, ist das vielleicht keine Mehrsprachigkeit, trotzdem finde ich es schwierig. Und sonst halt grundsätzlich, das Übliche sind halt Kinder, die (.) geflüchtet sind und dementsprechend Deutsch als Zweitsprache sprechen oder so. Es ist halt super selten, dass, weiß ich nicht, ein Kind, was muttersprachlich Englisch ist oder so, hier zur Schule kommt. Das hab ich auch in der Schule bisher noch nicht erlebt.

I: Und was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule?

P4: Einen hohen Stellenwert, weil es einfach (..) so (.) / Ziel der Schule ist es ja, alle Kinder bestmöglich zu fördern, bestmöglich individuell zu fördern und dafür ist es halt ganz, ganz wichtig, dass man auch sprachsensibel unterrichtet und gerade auch Kinder, die (.), weiß ich nicht, super Probleme haben mit der Sprache, halt besonders eingeht und besondere Fördermaßnahmen einsetzt, weil (.) Sprache halt nicht nur/ Also man lernt ja nicht nur Sprache, um die Sprache zu können, sondern Sprache ist ja auch irgendwie Lerninhalt und LernMEDIUM zugleich in den unterschiedlichsten Fächern. Also du brauchst Deutsch ja z. B. auch in Mathe. Mehrsprachigkeit anders, also es wird halt versucht (..), mit den Kindern auch in unterschiedlichen Sprachen zu sprechen (schmunzelt). Wir hatten z. B. jetzt bis vor Kurzem noch einen Schul/ ich weiß nicht, wie der angestellt war, der war über die Gemeinde irgendwie angestellt, der war auch neu in Deutschland gewesen, ich weiß nicht genau, wo er herkam und der hat auch mit den Kindern dann in ihrer Heimatsprache so sprechen können und so und hat auch viel mit denen gearbeitet. Und sonst versucht man sich, gerade mit Blick auf Mehrsprachigkeit, halt irgendwie, gerade wenn man sich verständigt, verschiedene Sprachen miteinzubringen, um irgendwie bei dem Kind anzukommen. Weil wir haben ein Kind in der vierten Klasse z. B., was halt KEIN Wort Deutsch spricht und da muss man sich halt helfen und da helfen andere Sprachen schon irgendwie weiter, gerade weil viele Kinder/ ich erlebe es halt, dass viele Kinder, die geflüchtet sind, auch teilweise besser Englisch als Deutsch sprechen.

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P4: Eigentlich jede Stunde. Also jede Stunde habe ich was mit Mehrsprachigkeit zu tun, weil es ja (...) immer darum geht, die Kinder, von denen ich eben gesprochen habe [...], dass man immer wieder versuchen muss, die Kinder mitzunehmen und dabei halt auch auf/ also nicht direkt auf ihre Sprache einzugehen, sondern vielmehr das Deutsch so runterzubrechen oder auch in ihrer Sprache oder einer

Bildsprache so runterzubrechen, dass sie halt im Unterricht mitkommen. Und das ist eigentlich jede Stunde so.

I: Was würdest du sagen, was für Vor- und Nachteile siehst du in deinen Klassen so in Bezug auf Mehrsprachigkeit oder auch in der Schule generell?

P4: Inwiefern/Was wäre denn da so ein konkreter Vorteil?

I: Ja, fällt dir direkt einer ein, oder...?

P4: Mh, warum Mehrsprachigkeit so [...] positiv ist gerade – also ich denke, weil Kinder dadurch mit anderen Sprachen und mit anderen Kulturen in Kontakt kommen und auch sehen, es gibt auch andere Menschen auf der Welt, nicht nur wir und es gibt auch, denke ich, ganz, ganz viel zu entdecken. Ich hatte im Praxissemester halt eine Klasse, wo super viele Kinder, weiß ich nicht, aus sämtlichen Regionen der Welt kamen und die haben z. B. dann in unterschiedlichen Sprachen dann immer zum Geburtstag gesungen oder, weiß ich nicht, bis 20 gezählt und sonst irgendwas. Und man hat halt immer gesehen, dass es für die Kinder super motivierend ist, auch mal was in einer anderen Sprache zu lernen. Gut, der Nachteil ist natürlich, dass es Unterricht zu organisieren schwieriger macht, auch wenn es halt super ergiebig sein kann.

I: Was für Herausforderungen und Chancen siehst du dann auch für dich persönlich?

P4: Die Herausforderung für einen selbst ist halt, Mehrsprachigkeit so im Unterricht zu thematisieren, dass alle Kinder irgendwie einen Nutzen daraus ziehen, dass man irgendwie ein Lernangebot schafft, wo auch alle Kinder mitkommen. Sei es Kinder/So, dass man halt auch/ Ist z. B. jetzt vielleicht nicht mein Gebiet, aber wenn man die Herkunftssprache des Kindes, was jetzt kein Deutsch als Erstsprache spricht, kennen würde, dass man da auch mal so die Lernarrangements umdreht und einfach mal auf deren Sprache versucht zu unterrichten, dass die Kinder halt einfach mal sehen, wie es für das andere Kind ist. Dass man sich vielleicht da besser hineinversetzen kann aus Sicht der Kinder. Grundsätzlich irgendwie sensibler dafür werden.

I: Du sagst jetzt, das ist nicht mein Gebiet. Kannst du das vielleicht nochmal genauer erklären?

P4: Ja, also ich fühle mich halt gerade im Bereich Sprache, also in den Herkunftssprachen der Kinder, da habe ich halt einfach keine Ahnung von. Ich kann die Sprachen nicht, dementsprechend kann ich auch Unterricht nicht auf DEREN Sprache arrangieren. Ich breche den Unterricht in der deutschen Sprache halt so runter, dass ich halt viel mit Bildern arbeite. [...] Also es ist nicht direkt mehrsprachiger Unterricht dann, aber es ist, gerade wenn ich Deutschunterricht habe, eine Möglichkeit dann, dem Kind eine Lerngelegenheit zu bieten. Wenn ich mehrsprachigen Unterricht jetzt KONKRET organisieren MÜSSTE, also so WIRKLICH mehrsprachigen Unterricht, wo es dann auch um verschiedene Sprachen geht, müsste ich mich dann auf jeden Fall mich mit mehreren Sprachen auseinandersetzen. Ich meine, ich kann jetzt Englisch, Französisch und Deutsch, das ist jetzt, denke ich, nicht sonderlich viel. Ich mein, Englisch und Französisch, schön, ja, aber ich denke nicht, dass es (..) mir in dem Sinne viel bringt, wenn ich versuche/ gerade, also weil/ Also geflüchtete Kinder halt das größte Thema sind mit denen mehrsprachigen Unterricht zu organisieren, dann würde ich halt eher was thematisieren, wo die halt einen konkreten Bezug zu haben. Und dann nicht irgendwie mit Französisch anfangen, wo halt irgendwie gar keiner einen Bezug zu hat.

I: Ja, verstehe ich.

P4: So, dass die halt auch merken, dass IHRE Sprache da gewertschätzt wird.

I: [...]

I: Wo du jetzt schon dann auch sagst, du versuchst das dann auch in der deutschen Sprache runterzubrechen: Also in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger so eben die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist das eine Ansicht – also auf der einen Seite, Deutsch als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich irgendwie kollidiert?

P4: Ich finde nicht, dass es kollidiert. Ich finde grundsätzlich, dass Mehrsprachigkeit eine super Chance ist, einfach um ganz viele verschiedene Facetten kennenzulernen, auch andere Sprachen kennenzulernen, auch Sachen in anderen Sprachen zu entdecken, z. B., dass die Reime in jeder Sprache ähnlich sind und dass man z. B. auch einen französischen Reim erkennen könnte, obwohl man keine Ahnung von Französisch hat. Ich finde halt nur, dass Deutsch/ Das Schulsystem/ Deren Großteil des Unterrichts ist halt einfach (..) Deutsch. Und dann ist Deutsch halt einfach aus dem Grund wichtig, weil Deutsch halt LernMEDIUM ist und man braucht die deutsche Sprache, um sich in den Fächern zu unterhalten, sich auszutauschen. Ich würde jetzt nicht sagen, wie drücke ich das am besten aus, dass alle Kinder Deutsch sprechen müssen, weil Deutsch eine supertolle, schöne Sprache ist. Ich denke halt eher, dass es pragmatisch aktuell gebraucht wird, weil super wenig bilingual unterrichtet wird. Wenn du halt kein Deutsch kannst und Deutsch unterrichtet wird, dann kommst du halt nicht mit. So und dass ist dann halt eine supergroße Blockade einfach.

I: D. h., das ist für dich aber auch keine Frage, ob du dich nicht grundsätzlich zuständig fühlen würdest für das Einbeziehen von Mehrsprachigkeit, obwohl du sagst, ja klar, die Bedeutung von Deutsch ist auf jeden Fall da?

P4: Also ich finde schon, dass man Mehrsprachigkeit einbeziehen könnte, weil es halt auf der einen Seite super motivierend ist für die Kinder, z. B. sei es Geburtstagslieder in verschiedenen Sprachen singen. Also in der Klasse hat man dann echt immer gehört, welches Kind bei welcher Sprache am lautesten schreit, da wusstest du, ach ja, Italienisch (lacht). Und das war immer ganz schön zu sehen, die hatten halt auch alle – also was heißt alle – der Großteil Spaß [...].

I: Okay. Ja, dann vielleicht schon eine der letzten Fragen: Mein Fragebogen hat auch zeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es dann aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit eben aktiv einzubinden in den Schulalltag, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P4: Ich denke, dass es, also da würde ich mich jetzt nicht ausschließen, dass es eine große Herausforderung ist und man da (...), ziemlich, also, man muss da sehr gut Bescheid wissen und sich ziemlich mit dem Thema auskennen und ich denke, dass viele Leute einfach (..) Angst haben, es (..) in den Unterricht miteinzubeziehen, weil es einfach sehr, sehr, was heißt abstrakt, aber wenn du halt nur Deutsch und Englisch gelernt hast und dir einer sagt „Mach mehrsprachigen Unterricht in was weiß ich wievielen Sprachen“ oder „Beziehe so und so viele Sprachen mit ein“, dann ist das erstmal eine große Herausforderung oder eine große Hürde sich zu sagen „Ja, ich versuche das jetzt, ich mach das jetzt und ich kann das auch jetzt“.

I: Was würdest du sagen, was hat dir vielleicht auch dein Studium an die Hand gegeben? Stichwort DaZ-Anteile und sowas?

P4: Ja, also mein Studium, die DaZ-Anteile, die zielten halt viel auf so Kleinigkeiten ab, wie ich z. B. sagte so mehrsprachige Bilderbücher, Raupe Nimmersatt oder so auf unterschiedlichen Sprachen, wo man dann halt auch z. B. Kindern, wenn man über die Raupe Nimmersatt spricht und das Kind spricht kein Deutsch, kann das Kind es z. B. auch auf einer anderen Sprache lesen oder so, aber viel ging dann halt auch darum, gerade Kindern die deutsche Sprache näher zu bringen und Hilfsmittel an die Hand zu bekommen, wie man das umsetzen kann.

I: Und das hast du aber auch schon so als gewinnbringend so empfunden, oder?

P4: Ja, absolut. Also in der Arbeit mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, da kommst du halt irgendwann nicht mehr weiter. Du sprichst mit denen und die haben keine Ahnung, was du sagst. Die verstehen dich halt einfach nicht. Und wenn du dir dann überlegst, wirklich denen Bilder zeigst wovon du sprichst, es mit Handlung, mit Gestik, mit Mimik versuchst zu verdeutlichen, wovon du sprichst, dann (..) kommt das halt bei den Kindern an. Das, was du erzählst, ist genau das gleiche geblieben, nur dadurch, dass du es mit Gestik, Mimik, Handlung unterstützt, verstehen die Kinder das einfach, obwohl die immer noch keine Ahnung von deiner Sprache haben. Das ist sowas, was ich auf jeden Fall mitgenommen habe und was ich auch versuche, irgendwie beizubehalten.

I: Ich habe ja schon quasi über das aktive Einbinden in den Schulalltag gerade gesprochen, was für Innovationen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit – in meinem Fragebogen gab es ja z. B. auch Fragen zu Türkisch und Arabisch im Regelunterricht oder ob das eher was ist, was im Nachmittag gefördert werden soll statt im Vormittag. Was für Innovationen in Bezug auf Mehrsprachigkeit sind denn für dich vorstellbar und was vielleicht eher nicht?

P4: Also so es als AG oder so anzubieten auf jeden Fall, hätte ich aus Interesse daran, würde mir auch, glaube ich, Spaß machen. In den/ Als Teil des Deutschunterrichts finde ich es schwierig, so wie der Lehrplan aktuell ist, weil wir einfach/ also ich erlebe halt einfach, dass wir SUPER wenig Zeit haben. Gerade durch Corona steht noch super viel an. Die Kinder haben im Distance- oder im Home-Schooling nicht so/ Also es ist sehr unterschiedlich, viele Kinder haben viel geschafft, aber viele Kinder haben auch einfach sehr wenig geschafft, wo halt viel nachzuholen ist. Wenn man da jetzt noch aus dem Deutschunterricht mehr Stunden wegnehmen würde, glaube ich nicht, dass das umzusetzen ist. Also ich denke, dass da halt einfach die Zeit fehlt für.

I: Wenn du jetzt sagst, Stunden aus dem Unterricht wegnehmen, ist das dann aber eigentlich aber schon eine Absage eigentlich an die Integration IN den Unterricht, oder?

P4: (...) Ich glaube, wir verstehen das unterschiedlich. Also ich hatte jetzt im Kopf, dass du jetzt dann z. B. eine feste Stunde zu der Sprache machst oder so. Das wäre, denke ich, nicht möglich, also was heißt nicht möglich, also zeitlich schwierig umzusetzen. Aber das z. B. mit den Bilderbüchern auf unterschiedlichen Sprachen und so, das denke ich, ist was, was man auf jeden Fall nutzen sollte und was ja auch gerade für den Deutschunterricht super viel bringen kann, einfach, weil die Kinder wissen, worum es geht, weil sie das Buch einfach verstehen und dann mitsprechen können (..) in ihren Möglichkeiten.

I: Okay, ja, dann möchte ich dich abschließend noch fragen, haben wir noch was vergessen, wo du sagst, da möchte ich gerne noch drüber sprechen oder ob liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P4: (5s) Ich weiß es nicht, also ich finde es halt/ Also man muss es irgendwie versuchen, sich irgendwie darauf einzulassen, ich merke da halt selbst auch irgendwie noch, dass ich so Hemmungen hab, mehr darauf einzugehen, weil es halt echt eigentlich ein unbeschriebenes Blatt und ist und man da echt viel für tun muss und man sich da selbst immer wieder anschubst und sagt „Ey, versuch es doch, mach es doch“. Dass man nicht die Welt an einem Tag rettet, aber dass man halt so kleinere Sequenzen einbringt und es dann auch irgendwie zur Gewohnheit wird, so, (..) dass das dann einfach dazugehört.

I: Vielleicht um den Schülern nochmal konkret so was zu ermöglichen?

P4: Vor allem eine Teilhabe am Unterricht, aber andererseits auch einen erweiterten Blick auf die Welt, es gibt andere Kulturen, es gibt andere Leute, das ist anders, so ist es da anders. Ist halt immer schwierig

zu sagen. Also ich finde, Teilhabe ist halt so der größte Faktor, aber der andere Faktor ist halt der Einblick in andere Kulturen, den man halt sonst vielleicht nicht so hätte und vielleicht auch, dass die Kinder nachvollziehen können, warum andere Kinder hierhin oder warum Leute hierhin flüchten oder auch irgendwie so eine Wertschätzung erfahren, wie es hier geht und wie es anderen vielleicht nicht so (...) gut geht. Keine Ahnung, ist vielleicht ein bisschen weit hergeholt für den Deutschunterricht, aber, ja. Ich erlebe halt auch, in der vierten Klasse, da ist ein Kind in die vierte Klasse gekommen, was natürlich gar kein Deutsch spricht und ich erlebe halt die Viertklässler, die (..) sich super um das Mädchen kümmern und ihr echt versuchen alles zu erklären und zu über/ und auch nachfragen, wie können wir ihr das besser erklären und da merkt man irgendwie schon, dass es die Kinder auch anspricht und nicht an den Kindern einfach so vorbeigeht. Und ich denke, dass man es dann auch thematisieren muss oder thematisieren sollte.

I: Okay, ja, dann einmal schonmal Danke, dass du teilgenommen hast.

P4: Gerne, gerne.

I: Und dann habe ich noch ein paar Fragen zu dir persönlich.

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 24
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Seit Mai 2021, studierte seit 2016
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Grundschule
- Fächer? Deutsch, Mathematik, Sachunterricht

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P4: Ja, durch die DaZ-Kurse im Studium.

I: Welche Sprachen sprichst du?

P4: (lacht) Deutsch, Englisch, Französisch, Latein hatte ich auch, würde ich aber, glaube ich, nicht zählen.

I: Und würdest du dich entsprechend selbst auch als mehrsprachig bezeichnen?

P4: (..) Ja.

I: Warum?

P4: Ich denke (..)/ Ist halt (..)/ Es gibt ja innere und äußere Mehrsprachigkeit und dass man grundsätzlich Sprachvarietäten innerhalb der eigenen Sprache hat, sodass man, keine Ahnung (..), im Sauerland anders spricht als sonst irgendwo und dass man grundsätzlich auch/ Ich bin mehrsprachig, weil ich einfach unterschiedliche Sprachen spreche und mich auch für unterschiedliche Sprachen interessiere. Deswegen würde ich mich schon als mehrsprachig bezeichnen.

I: Ja, dann hätten wir es schon, dann sage ich nochmal ganz, ganz lieben Dank für deine Hilfe.

P4: Gerne, gerne, gerne.

Transkript 5

Interviewter: Proband 05 (Kürzel: P5)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 17:13 Minuten

Datum der Aufnahme: 07.07.21

Ort der Aufnahme: Meschede

I: Okay, ja dann erstmal schön, dass du da bist. Und du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du dabei schon bemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule denn überhaupt im Schulalltag so?

P5: Ja, es gibt durchaus einige Schüler*innen bei uns, auch wenn es ein Gymnasium ist, die (.) mehrsprachig aufgewachsen sind, die zweisprachig aufgewachsen sind. Das ist z. B. als Zweitsprache neben Deutsch dann Türkisch, das ist teilweise aber auch Arabisch, das ist auch (.) Russisch, was ich erlebt habe so in den letzten Jahren, also vor allem die drei Sprachen habe ich erlebt, es gibt aber natürlich noch andere. Was bei uns an der Schule ja auch so als (..) ja, Sprache noch da ist, ist Portugiesisch, das haben durchaus Einige bei uns im Schulumfeld, auch einige Eltern, als Muttersprache, das habe ich in den letzten Jahren aber nicht persönlich erlebt. Also das sind so die vier Sprachen, die mir vor allem einfallen. Und natürlich können die Schüler oft auch gut diese Sprache, oftmals ist es aber, gerade bei den türkischen Schülern so, dass sie diese Sprache nicht mehr PERFECT können, weil die oftmals diese Sprache dann, ja, wenn sie wollen, noch so als AG zweistündig in der Woche belegen können, so als muttersprachlichen Unterricht, das gibt es bei uns an der Schule. Aber oft ist es auch so, dass die dann schriftlich nicht mehr perfekt können die Sprache, sondern vor allem noch mündlich, weil sie im Elternhaus dann gesprochen werden. Das ist das, was ich so mitkriege und ich erlebe es auch so, dass Eltern dann manchmal auch bei Elterngesprächen gar nicht so gut Deutsch können und dann eher in ihrer Muttersprache sprechen. Wobei wir haben da durchaus zwei, drei Kolleginnen, die das dann auch können, die Türkisch, die Arabisch sprechen, oder auch dann ältere Schüler, die Arabisch sprechen und die nutzen wir dann auch als Übersetzer, um das Ganze dann auch (.) hinzubekommen.

Und ein zweiter Aspekt, der mir einfällt, ist Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema. Das ist ja lange Zeit auch Zentralabiturthema in Deutsch gewesen in der Oberstufe und da habe ich dann dazu auch mit den Schülern gearbeitet und spannend diskutiert und ja, im Grunde auch, über (...) ja, (.) Tipps und Ideen gesprochen, wie man Mehrsprachigkeit am besten lebt zuhause in der Familie und da gibt es ja z. B. die Regelung, ja, dass ein Elternteil dann wirklich komplett die eine Sprache sprechen soll, das andere Elternteil komplett Deutsch, dass die Kinder auch lernen, das wirklich richtig zu trennen an vielen Stellen. Bei unseren Schülern erlebe ich es z. T. auch so, dass die dann natürlich auch ein bisschen Probleme mit Deutsch haben, im Deutschunterricht, ich bin ja auch Deutschlehrer, weil die (..) Kinder dann einfach nicht perfekt in den ersten Lebensjahren natürlich die Muttersprache Deutsch erlernt haben, aber dann oftmals vielleicht auch das Türkische oder das Arabische nicht perfekt sprechen, weil sie das ja auch nicht systematisch lernen wie das Deutsche in der Schule. Und ich weiß nicht, es gibt ja auch diesen Begriff der doppelten Halbsprachlichkeit, keine Ahnung, ob das dann hier an der Stelle schon zutrifft, aber zumindest geht es teilweise dann bei einzelnen Schülern dann auch in die Richtung so ein bisschen, habe ich das Gefühl.

I: Was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann bei euch an der Schule?

P5: Ja, wir sind für ein Gymnasium schon, glaube ich, eine recht vielfältige Schule. Auch von den sozialen Herkünften der Schüler, sodass das bei uns, glaube ich, schon eine Rolle spielt. Klar, ich habe das ja angesprochen, wir haben türkischen herkunftssprachlichen Unterricht, der angeboten wird, wir hatten in einigen Jahren auch portugiesischen herkunftssprachlichen Unterricht, das ist die letzten zwei Jahre aber nicht mehr angeboten worden. Das ist, glaube ich, schon was, was dazu führt, dass, ja, solche Sprachen gewertschätzt werden irgendwie, aber es ist jetzt nicht so, dass – das kam ja in dem Fragebogen auch vor – dass wir diese Sprachen regelmäßig in den Unterrichtsalltag so miteinbeziehen, ich glaube, das ist was, was noch nicht da ist. Aber Wertschätzung schon dadurch, dass wir versuchen, dass wir diese Eltern, diese Familien dann (.) zu Elterngesprächen einzuladen, das zu übersetzen, das irgendwie wertzuschätzen und den (..) Familien auch das Gefühl zu geben, wir nehmen ihre Anliegen ernst irgendwie. Also dafür ist es wichtig, aber nicht für eine regelmäßige Integration in den Unterricht, das ist, glaube ich, was, was man konzeptionell, glaube ich, erst entwickeln müsste und wo ich auch erst länger drüber nachdenken müsste, an welchen Stellen das funktioniert und an welchen nicht.

I: Inwiefern siehst du dich also so selbst im Unterricht oder auch in der Schule generell mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P5: Genau, einerseits ja als Oberstufenthema die letzten Jahre, das habe ich ja eben schon erläutert und erwähnt. Ja klar und auf der anderen Seite natürlich die Tatsache, dass Schüler*innen an vielen Stellen ja auch diese zweite Sprache benutzen. Es ist so, dass ich es selten erlebe, dass die Schüler dann z. B. Türkisch oder Arabisch in der Schule sprechen, hier und da kommt das vor, wir hatten ja auch Flüchtlingskinder in den letzten Jahren da und gerade so die ersten Monate, war es dann oft so, dass dann auch Kinder, die mit denen kommunizieren konnten, im Türkischen, im Arabischen, wir hatten aus beiden Regionen, also sowohl aus Syrien als auch aus der Türkei Flüchtlingskinder da, und da hat das durchaus die ersten Monate nur so stattgefunden, dass dann auch ältere Schüler oder Schüler aus der Klasse mit denen dann diese Herkunftssprache gesprochen haben, dass so eine Integration überhaupt möglich war. Also da habe ich das natürlich erlebt und fand das mal ganz spannend, auch diese Sprachen zu hören, das mitzubekommen, aber das wir jetzt so Probleme haben auf dem Schulhof, dass irgendwie, ja, weiß ich nicht, bestimmte Schüler*innen da nur in ihrer Herkunftssprache sprechen und dass das dann auch ein Problem für die Integration ist, das nehme ich so nicht wahr.

I: Was würdest du sagen, was für Vorteile, aber auch was für Nachteile nimmst du so durch Mehrsprachigkeit in deinen Klassen, in der Schule generell, wahr?

P5: Ja, der Vorteil ist auf jeden Fall kulturelle Vielfalt. Ich glaube, dass ganz, ganz viele Schüler an unserer Schule auch merken, dass es andere (..) kulturelle Szenarien gibt, aus denen die Kinder und aus denen die Eltern kommen und man auch diese Vielfältigkeit, die ja Gesellschaft heutzutage ausmacht, dann in so einer Schule leben kann. Ich glaube, das ist ein großer Vorteil. Nachteil könnte durchaus sein, glaube ich, ja, das (..) was ich eben schon erwähnt habe, dass (..), ja, Mehrsprachigkeit teilweise auch dazu führt, dass man beide Sprachen vielleicht nicht perfekt ausfüllt. Ich hab jetzt Ende der Sommerferien eine Nachprüfung mit einem Schüler, der bei mir auch in Deutsch einfach dieses/ trotz Corona auch mit Fünf abgeschlossen hat und sehr, sehr große Schwierigkeiten hat sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch in Deutsch, der (.) teilweise in Mathe und Englisch ein bisschen besser ist, zumindest im 4- Bereich oder so dann z. T. noch unterwegs ist. Aber in Deutsch ist das halt sehr, sehr schwierig einfach, (..) weil auch im Elternhaus der Vater relativ gut Deutsch spricht, die Mutter fast gar nicht, und er da durchaus dann, glaube ich, auch sprachliche Schwächen hat, die sich über die Grundschule dann weitergezogen haben. Er war sehr, sehr spät erst in der Kita. Und das führt, glaube ich, dazu, dass man an vielen Stellen auch der Bildungssprache Deutsch gar nicht so richtig folgen kann, zumindest nicht perfekt folgen kann und das wirkt sich halt auf ganz, ganz viele Fächer aus. Also einerseits kulturelle Vielfalt als Vorteil, andererseits manchmal vielleicht nicht perfekte Beherrschung der

deutschen Sprache, die halt Unterrichtssprache ist und die dann auch zum Erlangen des Abschlusses natürlich notwendig ist.

I: Du hast das eben selber schon angeschnitten, dass eine richtige Integration so relativ schwierig ist, also der Sprachen. Und so ähnlich zeigt mein Fragebogen das auch. Also er zeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit eben aktiv einzubinden in den Schulalltag, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P5: Ja, ich glaube das/ Ein Grund dafür ist auf jeden Fall, dass man natürlich Lehrplan-Vorgaben hat und Unterrichtsinhalte hat über schulinterne Curricula und die Kernlehrpläne und (...), ja, oftmals heißt es ja nur, dass 75 Prozent der Unterrichtsinhalte über diese Kernlehrpläne abgedeckt sind und man dann immer noch 25 Prozent Freiraum hat. Diese Freiräume könnte man ja auch wunderbar für so Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit, auch in der Sek I im Deutschunterricht machen, aber Fakt ist, dass oftmals (...) die Vorgaben schon (...) so umfassend, dass man diese 25 Prozent Freiraum gar nicht mehr hat, also dass oftmals 90, 95 Prozent mit den Inhalten des Schulcurriculums und des Kernlehrplans dann voll sind und man dann wenig Möglichkeiten für solche Projekte hat. Was natürlich eine Idee und eine Möglichkeit wäre, dass man diese Vielfalt noch mehr (...) an Projekttagen oder so lebt. Das man wirklich spezielle Tage macht irgendwie, wo man diese Vielfalt lebt. Wir hatten das mal vor einigen Jahren, da haben wir einfach so, ja, die Fußballnationalmannschaft aus Namibia da gehabt, die U17- Nationalmannschaft, die hat gegen eine Stadtauswahl aus Stadt XY gespielt und da war es halt so, dass wir drumherum ein Fest der kulturellen Vielfalt gefeiert haben. Ich glaube 2014 war das, schon ein bisschen her, wo dann im Grunde Musik aus verschiedenen Regionen der Welt dann (...) auch im Schulgebäude gespielt wurde, wo dann auch Nahrungsmittel und Essen aus ganz verschiedenen Regionen der Welt gemacht wurde und dann natürlich auch diese Vielfalt wirklich mal richtig gelebt wurde an Schulen und ich glaube das ist natürlich so eine Möglichkeit, dass man sowas nochmal machen könnte. Wir hatten auch vor, ja, Corona hat dazu geführt, dass das nicht geklappt hat dieses Projekt, ich glaube, kurz nachdem du bei uns warst, im März, nee, im April, im Mai 2020 durchzuführen, also wir hatten diese Nationalmannschaft, ich glaube, wieder U17 oder U19 aus Namibia, wir haben auch eine Partnerschule in Namibia, wieder eingeladen. Dieses Projekt hat leider nicht stattgefunden, da hätte man kulturelle Vielfalt einfach nochmal so leben können. Ich glaube, gerade im Rahmen solcher Projektstage wäre es auch möglich, gerade die Mehrsprachigkeit nochmal zu leben und dass auch in bestimmten Projekten sichtbar zu machen. Ob das, ja, im allgemeinen Schulalltag immer geht, ich habe die Lehrpläne eben angesprochen/ Es gibt bestimmte Unterrichtsreihen, Sprachwissenschaft, irgendwie in der Oberstufe, wo es auch darum geht, unterschiedliche Sprachen wahrzunehmen und darüber zu diskutieren, wieso sich Sprachen unterscheiden, da könnte ich mir das durchaus vorstellen, das in der Oberstufe hier und da einzubringen. In der Sek I halte ich das für relativ schwierig, das im Unterrichtsalltag so direkt zu verorten.

I: D. h., du hast ja schon ein paar Sachen angeschnitten, wo du dir das vorstellen kannst, aber kannst du auch konkret nochmal Sachen nennen, also so Innovationen, die du dir nicht vorstellen kannst?

P5: (...) Was ich mir, glaube ich, eher nicht vorstellen kann, ist, dass man einfach sagt, wir (...) geben unsere Unterrichtssprache Deutsch auf und sagen, ja, wir machen jetzt auch den Unterricht teilweise in anderen Sprachen oder bringen diese Sprachen auch noch mehr in den Unterricht, weil ich glaube, dass das zeitlich gar nicht möglich ist und dass dann auch so die gemeinsame Basis, das Fundament auf dem alle sprechen und diskutieren dann irgendwo in dem Moment verloren geht und natürlich auch in dem Moment die Gefahr da ist, dass man vielleicht dann Bildungschancen nimmt, wenn die, (...) ja, Bildungssprache Deutsch, die einfach für dieses Land ja wichtig ist, nicht beherrscht wird. Also ich glaube, da sehe ich für mich eine Grenze und eine Problematik, dass man das halt nicht (...), ja, ständig im Unterricht so leben kann, aber natürlich glaube ich schon, dass es wichtig ist, diese Sprachen auch wertzuschätzen

und zu zeigen, dass das natürlich gleichberechtigte Sprachen zum Deutschen sind, die total viel bringen, Gehirnvernetzung oder so, wenn man so eine andere Sprache kann, da gibt es ja viele Forschungsergebnisse, die da sehr positiv sind. Aber ich glaube, ich könnte halt nicht ständig diese Sprache als Teil des Unterrichts ansehen oder so. Vielleicht mal als Anschauungsbeispiel für die Oberstufe, um zu zeigen, die Sprache ist ganz anders und von den Lauten her ist das ganz anders, aber das andere, stelle ich mir einfach schwer vor.

I: Das ist wiederum auch was, was in den Fragebögen so zurückgemeldet wurde, z. T. über die Kommentarfunktion, also die Wichtigkeit der deutschen Sprache quasi im Kontext von Schule. Ist das also eine Ansicht, also quasi auf der einen Seite Sprache Deutsch als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich dann kollidiert?

P5: (...) Ja, es kollidiert dann, wenn halt diese Bildungssprache Deutsch nicht richtig beherrscht wird und man Bildungsziele dadurch nicht erreichen kann, also ein Großteil des Unterrichts, auch in Erdkunde, in Politik, Wirtschaft, Religion, wo auch immer, der wird ja immer in dieser Sprache Deutsch stattfinden, insofern (..), ja, kollidiert nicht IMMER. Ich glaube, man kann das durchaus kreativ an bestimmten Tagen, in bestimmten Situationen, bei Klassenfesten, bei Projekttagen leben diese Mehrsprachigkeit, um wirklich auch diesen Schüler*innen zu zeigen „Das ist total wichtig, dass ihr das könnt, das ist total toll, dass ihr das könnt“. Ich glaube, das ist wichtig zu leben hier an Schule auch und in bestimmten Situationen diesen Schüler*innen das zu zeigen. Kollision dann, wenn halt wirklich die sprachliche Ausbildung dieser Schüler*innen nicht richtig stattgefunden hat, also, man weiß ja heutzutage, dass das auch im KiTa-Bereich schon sehr, sehr wichtig ist. Es gibt ja immer auch mehr Sprachförder-KiTa, da gehen ja Millionen von Euros an Fördermitteln rein. Ich glaube, gerade in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule ist halt super wichtig die Sprache Deutsch als Unterrichtssprache zu lernen und zu beherrschen und wenn man dann nebenher noch eine Zweitsprache oder eine weitere Muttersprache kann, ist das doch toll und wunderbar und für die Entwicklung super. Kollision oder Kollision immer dann, wenn wirklich die Bildungssprache Deutsch nicht richtig beherrscht wird und dafür ist halt Primarstufenbereich und KiTa, glaube ich, mega wichtig, dass man später seine Bildungsziele und beruflichen Ziele auch erreichen kann. Und Kollision dann im Unterricht, wenn ich als Deutschlehrer oder als Lehrkraft aufgefordert würde, ich müsste wirklich aktiv regelmäßig diese Mehrsprachigkeit im Unterricht leben irgendwie. Ich glaube, das geht an einzelnen Stellen, ich glaube, wir versuchen das als Schule auch, aber das geht nicht systematisch über das Schuljahr in vielen Zusammenhängen irgendwie, weil es einfach dann inhaltlich gar nicht möglich ist, glaube ich.

I: Du hast ja schon gesagt, dass du Deutsch unterrichtest, ist das für dich ggf. auch eine Frage der Zuständigkeit?

P5: (...) Wie meinst du das genau?

I: Also es gibt auch durchaus Fragebögen von anderen, die zeigen, dass Lehrkräfte auch sagen „Ich unterrichte keine Sprache, ist nicht mein Gebiet, bin ich nicht für zuständig“.

P5: (nickt) Ja. Ich meine, es steht ja in unserem Schulgesetz drin, dass die Förderung von Sprache die Aufgabe aller Lehrkräfte ist, also insofern kann man sich da ja gar nicht rausreden. Fakt ist ja, dass alle Lehrkräfte gefordert sind, zumindest die DEUTSCHE SPRACHE einzuüben. Also da steht nicht drin in diesen Vorgaben, dass man Mehrsprachigkeit leben muss, aber die Bildungssprache, die Unterrichtssprache Deutsch muss von ALLEN gefördert werden. Also insofern kann man sich, glaube ich, darüber nicht rausreden. Wenn man natürlich jetzt irgendwie diesen Passus irgendwie noch ein bisschen allgemeiner formulieren würde, dann könnte man ja durchaus sagen, (..) weiß ich nicht, so in die Richtung, ja, Sprache insgesamt und Sprachbewusstsein soll von allen Lehrkräften gefördert werden. Man könnte diesen Passus ja auch so ein bisschen generalisieren, ausweiten und dann vielleicht auch dadurch so

diese Mehrsprachigkeit so ein bisschen in die Schule reinbringen und einfach das Bewusstsein erhöhen und vielleicht auch Leuten zeigen, die eine andere Sprache gut sprechen, das ist toll, das ist wunderbar und ich glaube, das ist nicht nur eine Aufgabe von Deutsch, sondern von allen Fächern. Insofern, Sprachförderung ist ja jetzt schon eine Aufgabe aller Fächern, man könnte das ja durchaus erweitern und sagen, ja, dieses Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und für das Tolle daran, das könnten ja auch alle Lehrkräfte irgendwie (..) fördern, das fände ich schon gut, glaube ich.

I: Okay, dann würde ich dich schon abschließend fragen, ob wir noch was vergessen haben, wo du sagst, da möchte ich gerne nochmal drüber sprechen oder liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P5: Nee, ich wüsste nichts, Danke (lacht)

I: Okay, dann sage ich an der Stelle schonmal Danke und hätte am Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 40 Jahre alt
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Ca. 15 Jahre
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium
- Fächer? Deutsch, Sozialwissenschaften

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P5: Ja, eher nur so im Ansatz, indem ich Materialien für meinen Oberstufenunterricht zu dem Thema gesucht habe und natürlich dann einige Texte gelesen habe, auch im Internet recherchiert habe. Aber ich habe keine bewussten Fortbildungen in dem Bereich besucht.

I: Und das war bei dir auch dann noch nicht verpflichtender Anteil im Studium?

P5: Nein, nein, genau.

I: Welche Sprachen sprichst du?

P5: Ja, Englisch geht gut, Deutsch natürlich auch als Muttersprache und im Ansatz Französisch.

I: Und bezeichnest du dich selbst auch als mehrsprachig?

P5: Nee, würde ich nicht sagen, weil ich schon natürlich viel in meiner Sprache Deutsch unterwegs bin und Englisch, ja, mal ein halbes Jahr als Auslandsaufenthalt, da habe ich das dann wirklich gut gesprochen, aber das/ da ist man schnell wieder raus, deswegen kann ich das nicht mehr, glaube ich, so beherrschen, dass ich jetzt sagen würde, ich bin da mehrsprachig in dem Moment irgendwie, weil ich das einfach selten nutze.

I: Ja, okay, gut, dann sage ich schonmal Danke!

P5: Sehr gerne

Transkript 6

Interviewter: Proband 06 (Kürzel: P6)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 14:15 Minuten

Datum der Aufnahme: 07.07.21

Ort der Aufnahme: Bielefeld

I: Ja, dann erstmal schön, dass du da bist und du hast ja an meinem Fragebogen bereits teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht ist dir dabei schon aufgefallen, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Und bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes bitten, einfach zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule und im Schulalltag? Bzw. als Studierende noch, an der Praxissemesterschule, wo du warst oder in den Praktika generell, wie hast du Mehrsprachigkeit da erlebt?

P6: Also ich glaube, dass es vor allem immer mehr wird, also dass es auch immer mehr in den Unterricht kommt und immer wichtiger wird. Im Praxissemester war es bei mir jetzt nicht so, dass ich einen Schüler hatte, der komplett kein Deutsch gesprochen hat, also das hatte ich nicht. Aber es wurde immer wieder z. B. DaZ-Unterricht angeboten, aber dann auch außerhalb, also die wurden aus der Klasse rausgenommen und dann wurde halt mit denen gelernt. Ja, im Praxissemester war das nicht so das größte Problem. In anderen Praktika hatte ich aber/ z. B. war ich auch an einer Schule, wo kein Deutsch gesprochen wurde in einer Klasse, also da waren nur Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und (..) ja, da war das eigentlich gar kein Problem. Sich auch zu verständigen, auch mit den anderen Sprachen, die waren ja nicht alle aus dem gleichen Land, ja. Also, ja, (..) ich habe das eigentlich sehr positiv wahrgenommen immer.

I: Was würdest du sagen, was für einen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann so an den Schulen?

P6: An meiner Praxissemesterschule, glaube ich (.), nicht einen so hohen, weil das einfach nicht das Einzugsgebiet war. Also, ich glaube, da haben die einfach andere Sachen, die die dann mehr/ Also z. B. war Sport, haben die da immer sehr (..) hochgestellt, einfach weil die Leute nicht da waren. An der anderen Schule war das aber ein großes Thema, also da gab es auch immer wieder Projekttag und -wochen und so.

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P6: Also ich finde es schon wichtig, auch es zu LEBEN und zu berücksichtigen, einfach weil es in der Gesellschaft auch immer mehr wird, dass man andere Sprachen auch braucht und das, ja, einfach auch akzeptieren sollte und ja, ich bin da sehr offen für.

I: Was für Vorteile und was für Nachteile siehst du in den Klassen oder in der Schule generell durch Mehrsprachigkeit?

P6: Nachteile vor allem, dass man sich halt einfach nicht versteht. Ja, dass man die Schüler nicht auf das gleiche Niveau bringen kann, dass die einfach hinterher hängen. Ja und einfach diese Barriere der Unverständlichkeit, also ja, dass man Sachen nicht richtig erklären kann. Aber Vorteile, dass man einfach andere Kulturen kennenlernt, man lernt andere Sprachen kennen. Ja, ist einfach eine viel größere Vielfalt und man lernt einfach auch mit Vielfalt umzugehen, sich darauf einzustellen, ja.

I: Wo siehst du für dich ganz persönlich vielleicht Herausforderungen oder auch Chancen?

P6: Chancen auf jeden Fall in der Weiterentwicklung, ich kann mich ja auch selber nur weiterentwickeln, ich kann (..) daraus lernen aus den Situationen. Herausforderungen, ja, auch wieder, dass man Inhalte nicht (..) beibringen kann, dass man selber dann im Lehrplan hinterher hinkt, dass man einfach so unter Druck steht.

I: Mein Fragebogen hat jetzt gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, dann ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P6: Also ich kann es irgendwo verstehen, weil es immer schwierig ist, die irgendwie mit einzubauen, weil es ja auch heißt, dass die Kinder Deutsch lernen sollen. Ich glaube, dass dann viele Lehrkräfte immer darauf bedacht sind, nee, immer Deutsch reden und dass man das auch lernt, weil es ja immer heißt, wenn man es spricht, dann lernt man es erst. Ja, ich finde es aber auch wichtig, dass man das/ die anderen Sprachen einfach miteinbringt, damit die Schüler sich wohlfühlen, ihre Sprache auch einfach nicht vernachlässigt wird, weil sie ja so sich auch einfach weiterbilden. Also die deutschen Kinder, die üben ja auch ihre eigene Sprache noch und vertiefen sich ja und lernen ganz viel und das müssen die ja in ihrer Sprache auch. Ich glaube, wenn die das nicht machen (..), auch in ihrer Sprache, ja, ist das einfach schwierig, sich da kognitiv weiterzuentwickeln. Aber ich kann es halt verstehen, wenn manche da (..) dann die Barriere sehen und das vor allem in der weiterführenden Schule/ ich glaube, in der Grundschule ist es noch einfacher, aber in der weiterführenden sehe ich da, glaube ich, schon mehr Probleme.

I: Worin genau siehst du die Probleme?

P6: Ja, ich glaube, da ist einfach ein viel höheres sprachliches Niveau, du musst Texte lesen, ja, die Schulbücher sind auf einem ganz anderen Niveau, die visuelle Darstellung wird, glaube ich, nicht mehr so viel berücksichtigt. Also ich kann es jetzt nicht so sagen, aber aus der eigenen Schulzeit, glaube ich, ist es einfach in Grundschulen viel visueller gestaltet. Es wird vielmehr darauf geachtet, dass auch mit Handzeichen oder mit visueller Darstellung oder mit Bewegung gearbeitet wird und ich glaube, das ist einfach viel einfacher.

I: Was für Innovationen sind denn in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und was für welche eher nicht?

P6: Schwierige Frage (lacht). (...) Also ich glaube schon, dass es immer mehr berücksichtigt wird und dass vielleicht auch so diese Sprachen allgemein auch für die deutschen Schüler wichtiger werden könnten. Ja, ich finde, man sieht ja jetzt schon, dass viel mehr AGs entstehen oder dass bilingualer Unterricht stattfindet, da sehe ich, glaube ich, sehr viele Chancen. Was ist nicht möglich? (stöhnt) Das ist, glaube ich, schwierig zu sagen, weil man (...), ja/ Mh, was ist nicht möglich...

I: Also in meinem Fragebogen wurden ja z. B. auch so Sachen genannt, was weiß ich, Einbezug von Türkisch, Arabisch in den Regelunterricht oder auch/ Es gab ja auch eine Frage zu, ob eine weitere Sprache in der Grundschule eine Überforderung darstellen würde für die Schüler, vielleicht auch im Hinblick auf sowas?

P6: Ich glaube jetzt, wenn man z. B. mit der Sprache in der Grundschule/ Also ich fände es eigentlich gut, wenn man das machen würde, weil ich immer denke, dass Kinder schnell solche Sprachen lernen, aber wenn man jetzt sieht, dass Englisch schon wieder ab der Dritten erst angeboten wird, glaube ich, wird das nicht passieren. Da würde ich jetzt nicht verstehen, wenn man sagt, Englisch erst ab der Dritten, aber dann nehmen wir noch eine Sprache dazu. Ja, das würde ich nicht verstehen, aber das wäre z. B. dann was.

I: Das ist mit dem Englisch dann aber grundsätzlich auch nichts, was du befürwortest? Dass das jetzt erst später wieder läuft?

P6: Nee, also ich nicht, also ich finde, man kann/ natürlich wird das alles auf einem sehr geringen Niveau gemacht, also nur Bildkarten und nur einzelne Wörter oder so. Aber ich finde das einfach gut, wenn die Kinder da schonmal mit in Kontakt kommen. Und dann kann da ja darauf aufgebaut werden.

I: Okay. Du hast jetzt schon ein paar Mal jetzt das Deutsche als Bildungssprache angesprochen. Das ist auch was, was in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen häufiger betont wurde, also die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule. Ist die Ansicht, quasi also dass man auf der einen Seite, Deutsch quasi als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen, ist das was, was für dich kollidiert?

P6: Für mich persönlich eigentlich nicht. Also ich glaube immer, dass Mehrsprachigkeit, ja, hängt nicht/ ja, kollidiert nicht (..) mit Bildungssprache eigentlich, aber ich glaube, gesellschaftlich, ist das extrem so, dass Bildungssprache auch irgendwie Niveau zeigt. Also, wenn man jemanden sprechen hört, der nicht richtig Deutsch spricht, dann denkt man direkt, mh, was ist denn mit ihm los oder, keine Ahnung, ist er irgendwie dummlich oder so. Also ich finde, das wird ganz schnell in Zusammenhang gebracht, dass einfach, wenn man bildungssprachlich redet, dass man direkt für schlauer gehalten wird. Aber dem würde ich halt überhaupt nicht zustimmen. Aber ich glaube, gesellschaftlich ist es halt noch so, wenn man NICHT bildungssprachlich spricht, dass man dann auch nicht so erfolgreich vielleicht ist.

I: Okay. Siehst du da aber vielleicht auch institutionell so Hindernisse in Bezug auf diesen Zwiespalt vielleicht?

P6: Ja, auf jeden Fall. Also, alleine ja in der Schule ist es ja noch nicht angekommen, dass Mehrsprachlichkeit so unterstützt wird. Ich finde, es ist jetzt immer so im Kommen, dass darauf mal geachtet wird, aber wenn man sich jetzt z. B. meine Praxissemesterschule anguckt, die eben nicht in diesem Einzugsgebiet ist und die Schüler davon dann eben kaum was mitbekommen, dann wird ja auch auf Mehrsprachlichkeit gar nicht so viel Wert gelegt oder es wird dann auch nicht berücksichtigt. Also warum sollte ich in einer Klasse, wo nur Kinder aus Deutschland sind, dann irgendwie anfangen mit Türkisch oder so, also da ist dann vielleicht der Gedanke auch gar nicht so dahinter, dass man, ja, auf diese Kulturen achtet. Aber auch an der Uni wird ja kaum in anderen Sprachen irgendwie gelehrt oder (..) ja. Ich glaube, ich hatte noch kein Seminar irgendwie auf Englisch oder so, das ist ja schon (...), ja, eigentlich erschreckend.

I: Okay. Dann tatsächlich schon abschließend, haben wir noch was vergessen, wo du sagst, das möchte ich gerne noch ansprechen oder das liegt mir in Bezug auf das Thema irgendwie am Herzen?

P6: Ja, ich würde mir wünschen, dass es viel mehr Offenheit gibt, auch in den Schulen. Also dass da mit/ also ich finde immer, man kommt in die Schulen und da wird direkt gesagt „Hier wird keine andere Sprache gesprochen“ und das finde ich einfach irgendwie schlimm, auch für die Kinder. Und da würde ich mir einfach viel mehr Offenheit in Zukunft wünschen.

[...]

I: Ja, dann sage ich schonmal Danke an der Stelle und hätte am Schluss noch ein paar Fragen zur dir:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 25
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Studiert seit 2016

- An was für einer Schulform unterrichtest du? Inklusive Grundschule o. Förderschule, integrierte Sonderpädagogik
- Fächer: Deutsch, Mathematik, Sachunterricht

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P6: Ich habe einen Gebärdensprachenkurs gemacht, aber ich weiß nicht, ob das zu Mehrsprachigkeit zählt (lacht), also ist halt schon eine Sprache. Und sonst, einen Workshop habe ich mal dazu besucht, aber weiter nicht.

I: Und verpflichtende DaZ-Anteile im Studium?

P6: Achso, ja das haben wir, also wir haben ein komplettes Modul.

I: Welche Sprachen sprichst du selber?

P6: Deutsch, Englisch, ein bisschen Französisch (lacht), ja.

I: Und würdest du dich dahingehend dann auch selbst als mehrsprachig bezeichnen?

P6: Ne, ich glaube nicht. Also das Englisch ist einfach so schlecht, also es ist halt nicht gut. Also ich würde jetzt nicht sagen, meine Sprache ist Englisch, dass ich mich da so verständigen könnte, also man kann sich verständigen. Vielleicht so ein bisschen, wenn man auf so einer Skala machen würde, würde ich nicht komplett, sondern vielleicht so auf einer zwei oder so.

I: Okay, alles klar, ja, dann Danke, dass du dabei warst.

P6: Kein Problem (lacht).

Interviewter: Proband 07 (Kürzel: P7)
Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)
Dauer der Aufnahme: 17:07 Minuten
Datum der Aufnahme: 09.07.21
Ort der Aufnahme: Meschede-Remblinghausen

I: Ja, dann schön, dass du da bist. Du hast ja an meinem Fragebogen schon teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du da schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Und bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über das Thema nachdenkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einfach mal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule denn im Schulalltag?

P7: Also ich bin ja mehr an dem Teilstandort [= sehr ländlicher Raum], wo ich mit der Mehrsprachigkeit gar nicht so extrem konfrontiert bin, hab aber auch ein paar Stunden am Hauptstandort, wo ich teilweise auch, ja DaZ-Vertretungen mache und ein paar DaZ-Stunden schon gegeben habe und da merkt man schon, das schon sehr extrem, dass viele Schüler die Mehrsprachigkeit oder zumindest DaZ mitbringen und teilweise es auch schon, ich bin eher Schuleingangsphase, erste, zweite Klasse, kaum das verstehen, was wir sagen, also kaum Deutschkenntnisse mitbringen.

I: Was würdest du sagen, was für einen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann bei euch an der Schule?

P7: Gibt es so eine Abstufung, wo ich das sagen kann, oder?

I: So wie du es empfindest.

P7: Also (...), spielt schon in jeder Klasse mit und auch (...), ja, fast in jeder Schulstunde. Allein was die Differenzierung angeht, Zusatzmaterial. Also es ist schon oft so, dass die Kollegen sich an dem Hauptstandort [= etwas städtischerer Raum] häufig, was das angeht, auch Unterstützung wünschen würden und das sehr genießen, wenn eine zweite Hilfe mit im Klassenraum ist, also eine Sonderpädagogin etc.

I: Du hast das gerade schon angeschnitten, inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

[...]

P7: (...) Eher weniger, ja. Also in meiner eigenen Klasse eher weniger. Liegt wahrscheinlich am ländlichen Umfeld auch einfach. Ja.

I: Selbst wenn du vielleicht wenig in deinen Klassen damit konfrontiert bist, was für Vor- und Nachteile siehst du in der Schule generell durch Mehrsprachigkeit?

P7: (...) Vorteile ist die Offenheit gegenüber den anderen Kulturen. Also die Kinder wachsen viel weltoffener auf, wenn sowas ist, ist das für sie normal. Und man sieht im Vergleich schon zum Ländlichen, wenn da mal Mehrsprachigkeit zum Thema wird, ist es für die Kinder schon anders, als wenn sie das tagtäglich gewohnt sind. Nachteil ist ganz klar, dass da für die Kinder auch eine Differenzierung her muss und man ständig für die mitdenken muss und, ja, also eigentlich bräuchte man eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse, die einfach solchen Kindern dann auch hilft. Das kann eine Lehrperson alleine eigentlich gar nicht auffangen, die so zu fördern, dass sie ihnen gerecht werden kann.

I: Wo siehst du dann Herausforderungen oder auch Chancen einerseits für dich persönlich, andererseits aber auch für die Schüler, die das betrifft?

P7: Und für mich selber (...) Für die Schüler – Herausforderung – ja, Herausforderung ist (...) ins Klassengeschehen integriert werden zu können. Also die haben einfach einen Stellenwert, der ja, eher außerhalb der Klassengemeinschaft ist und die Herausforderung ist trotz der Sprachbarriere (.) irgendwie in der Gemeinschaft irgendwie anzukommen und mit dabei zu sein. Chance ist (...), also würde ich jetzt spontan sagen, dass die viel offener sind, was verschiedene Lernweisen angeht, also die (..) müssen ja sehr schnell lernen sich umzustellen und wissen, ja, da gibt es auch noch andere Verhaltensweisen, Sprachen etc., an die ich mich gewöhnen MUSS und würde das eher als Chance ansehen. Ich finde das aber gerade ganz schwierig, gerade noch mehr Chancen zu finden für diese Schüler, weil das ja doch schon immer sehr negativ für die ist. Herausforderung für MICH ist, denen erstmal die Grundbasis beizubringen, was die normalerweise von zuhause [unverständlich] würden. Also normalerweise lernst du ja die (.) Deutschsprachigkeit schon familiär und jetzt ist ja die Herausforderung, du nimmst erstmal die Familienrolle ein und bringst denen überhaupt erstmal einzelne Wörter bei oder dass du den Wortschatz erweiterst.

I: Okay. Also mein Fragebogen hat jetzt in der Auswertung gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P7: (...) Was meinst du mit aktiv einbinden? Ist das sowas wie „Wir besprechen einfach, was andere Wörter in andere Sprachen heißen“ oder meinst du damit/ [...] Wie meinst du das?

I: Also in meinem Fragebogen gab es ja so Items z. B, wo/ also du kannst das auch ruhig gröber denken so, da ging es um sowas auch wie Einbezug von Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht oder ob das was ist, was quasi eher am Nachmittag gefördert werden soll oder durchaus auch im Vormittag oder in der Grundschule, quasi frühzeitiges Einbringen von noch einer anderen Sprache. Also vielleicht denkst du mal es auch erstmal in so eine Richtung?

P7: Dem würde ich, glaube ich, allgemein auch sehr positiv gegenüberstehen, gerade ist es ja jetzt auch so, dass ab der ersten Klasse schon Englisch unterrichtet wird und die schon mit Englisch in Kontakt kommen, wo das ab nächsten Schuljahr aber wieder abgeschafft werden soll und die das erst in der dritten Klasse wieder haben und das finde ich ganz schön schade, weil ich doch merke, wie positiv das doch für die ist und wie stolz die sind, dass die eine andere Sprache lernen und deswegen würde ich dem dort auch zustimmen, dass ich das positiv finde, wenn das mit/ in den Unterricht integriert werden kann. Ja.

I: Und hast du trotzdem eine Erklärung dafür, wo es da vielleicht die Diskrepanz gibt, dass die Überzeugungen eigentlich gut sind und dass quasi aber die Überzeugung so sehr abnimmt, wenn es dann wirklich darum geht, das zu TUN?

P7: Ja, die Ansätze fehlen. Also wirkliche Ansätze und ich denke auch ein Zeitproblem. Also gerade auch aktuell, in solchen Situationen oder in solchen Phasen, aber, ja ich denke (..), es ist einfach (.), wo/ wie fängt man an? Wo ist der Ansatz? Und dann ist es halt so, dass man einfach so viel um die Ohren irgendwie hat mit diesem allgemeinen Schulischen, dass es dann schwer ist, das noch zeitlich auch noch in Angriff nehmen zu können. Und personell halt auch vor allen Dingen.

I: [...] Mh, mh. Was für Innovationen sind denn in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und welche nicht? Auch da vielleicht, wenn du nochmal an sowas denkst wie Einbezug von Türkisch, Arabisch, Polnisch, Russisch in den Regelunterricht und sowas?

P7: Ja (5s). Ich finde es gerade schwer mir das vorzustellen (.), wie das laufen soll. Ich muss mich mal kurz reinversetzen. Innovationen (...). Vielleicht ein einheitliches Schulkonzept Es gibt ja Konzepte,

die von der Schule geschrieben werden und ich glaube, da muss auf jeden Fall eins erarbeitet werden. Richtlinien braucht es für sowas, die auch vom Land einfach kommen. (...) Und dann viel mehr (...) Lehrpersonal, was in DaZ ausgebildet ist. Ich finde, anderthalb Jahre im Studium mal irgendwie zwei oder drei Kurse oder so ist einfach viel zu wenig, was das angeht. Da muss eigentlich viel, viel mehr kommen. Und dennoch finde ich aber (...), dass teilweise die Sprache integriert werden sollte, aber teilweise auch nachmittags gefördert werden sollte. Also, dass die wirklich muttersprachlichen Unterricht nachmittags bekommen, um die Sprache eben auch zu fördern.

I: Warum siehst du das vor allem im Nachmittag?

P7: Achso, ja (...). Tja, spontan hätte ich gesagt, weil ja morgens der „normale Unterricht“ stattfindet.

I: Und da gehört das für dich eher nicht rein?

P7: Ja, was machen dann die anderen Kinder? Also (...) vielleicht/ Es gibt halt nichts, wo man sagt, okay, da können jetzt die mehrsprachigen Schüler nicht dran teilnehmen, deswegen haben die jetzt muttersprachlichen Unterricht. Ich kann/ sehe jetzt eigentlich keine Stunde, wo ich denke, ja, die könnten die nicht mitmachen, sondern finde eigentlich alle Stunden und Fächer für die wichtig. Vielleicht, wenn man in Bezug auf Religion geht oder so, wäre das nochmal was anderes, da müsste man einfach nochmal überlegen, ob das dann so in die Richtung gehen könnte.

I: Okay. Dann wurde in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen auch häufiger die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist das eine Ansicht – also auf der einen Seite quasi, Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen. Ist das was, was für dich kollidiert?

P7: (...) Ne, nicht (.) unbedingt. Also, ich kann dir Beispiele so aus dem Unterricht nennen, wo es ganz gut funktioniert, also wenn wir z. B. (.) uns verabschieden oder so, dann verabschieden wir uns immer einmal auf der deutschen Sprache und auf den Sprachen, die wir noch in der Klasse haben. Also sowas einfach, das ist ja, dass man auch andere Sprachen als Wichtigkeit hervorhebt und man kann es auch in der Grundschule spielerisch miteinbeziehen. Wir haben z. B./können wir in meiner Klasse auf Rumänisch bis zehn zählen. Wenn wir die Ziffern besprochen haben, dass wir immer gesagt haben, wir gucken, wie heißt es denn auf Rumänisch oder manchmal sagen die Kinder selber einfach, ja, das ist jetzt das deutsche Wort, aber wie heißt das in einer anderen Sprache. Also die Offenheit ist einfach schon da und die Neugierde der Kinder auch absolut, um das verstehen zu können und die sind auch stolz, wenn die das (.) haben. Und ich finde, so wie die Kinder Interesse wecken an deren Sprache oder so wie wir an deren Sprache Interesse wecken, sollte auch die Bereitschaft eben da sein für die deutsche Sprache. Ich finde, man kann nicht da leben und die Sprache nicht können, also das ist ja auch eine Barriere für die dann. Und deswegen finde ich das schon extrem wichtig, aber immer unter Wertschätzung und Beachtung auch der Muttersprache.

I: Siehst du auch vielleicht institutionell irgendwie Hindernisse, die so eine wertschätzende Aura schwierig machen?

P7: Institutionell (...) ja (...). Es ist ja schon, wenn du/ Vom Material her finde ich es auch so/ Also es gibt (.) hier bei uns haben wir Lehrkräfte kaum Möglichkeit auf Material zuzugreifen, wo auch mal Dinge in anderen Sprachen draufstehen. Also wir haben eine Kollegin, die kann Arabisch sprechen, die hat uns das Alphabet auf Arabisch mal beigebracht, aber wir haben ja keine Zugangsmöglichkeit, also es GIBT sowas einfach nicht. Also ich glaube, ich hätte gerne während meines Studiums mal ein paar Wörter in einer anderen Sprache gelernt, einfach nur um auch mal Respekt von diesen Schülern zu bekommen und denen zu zeigen „Hey, ich habe auch Interesse an deiner Sprache“. Und ich glaube, jetzt hattest du ja eben die Situation gebracht, dass die dich beleidigen in deren Muttersprache und ich glaube,

wenn man sich dann rumdrehen kann und auf deren Sprache auch plötzlich „Stopp“ sagen kann, sind die völlig verwirrt. Also solche Sachen einfach. Ich finde, dass wir können keinen Respekt von denen gegenüber unserer Sprache erwarten, wenn wir nicht selber Respekt haben und Interesse haben einfach. Und ja, da fehlt einfach zu viele Möglichkeiten, die uns genommen werden so, dass wir da mal reinschnuppern können.

I: D. h. du siehst die Verantwortung also aber schon/ oder die (..), wie soll ich das sagen (...), ja, die Muße, das einfach einzubringen siehst du schon/oder auch, das zu verweigern, sage ich mal, siehst du aber schon bei den Lehrkräften und nicht irgendwie institutionell bedingt?

P7: Ja.

I: Okay. Okay, dann sind wir soweit schon durch, ich würde dich aber gerne zum Ende noch fragen, ob wir vielleicht noch was vergessen haben, wo du sagst, das möchte ich gerne ansprechen oder das liegt mir Bezug auf das Thema noch am Herzen?

P7: (7s) Nee, ich glaube (lacht), das war so alles, was ich dazu sagen kann (lacht).

I: Okay, dann sage ich schonmal Danke und hätte noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 28
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? 2,5 Jahren
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Grundschule
- Fächer? Deutsch, Mathematik, Sachunterricht

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P7: Ja, wir hatten, ich glaube im Bachelor eine oder zwei Veranstaltungen und im Master hatten wir zwei Veranstaltungen.

I: Und du das eben aber schon angeschnitten, du hättest dir da gerne mehr gewünscht?

P7: Ja, das/ ja, fände ich schon cool. Viele Dinge bringen mich jetzt nicht so/ Also in Ansätzen weiß ich das, aber ich hätte es gerne noch vertieft.

I: Okay. Welche Sprachen sprichst du?

P7: (stöhnt, lacht) Englisch so halb (lacht). Ja Deutsch, ansonsten kann ich keine andere.

I: Und bezeichnest du dich selbst als mehrsprachig?

P7: Nein.

I: Nein, okay, alles klar, dann sage ich herzlichen Dank.

Transkript 8

Interviewter: Proband 08 (Kürzel: P8)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 15:24 Minuten

Datum der Aufnahme: 09.07.21

Ort der Aufnahme: Hessen

I: Ja, schön, dass du da bist. Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du da schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview geht es nun vor allem darum, wie du persönlich über das Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes einmal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit denn bei euch an der Schule denn im Schulalltag?

P8: Ja, also wir haben sehr viele Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern und (..) mit verschiedenen Muttersprachen. Und ich stelle fest, auch z. B. in meiner eigenen Klasse, dass die Kinder, die mehrsprachig aufgewachsen sind, (..) tatsächlich eine ganz gute Förderung genossen haben. Also die jetzt z. B. noch gar nicht so lange hier sind, aber so eine gute Förderung genossen haben, dass sie jetzt ganz normal am Regelunterricht teilnehmen können. Und da fällt mir sogar teilweise auf, dass die Kinder, die jetzt vielleicht, ja, sagen wir mal, vier, fünf Jahre in Deutschland sind und hier (..) gefördert wurden in der deutschen Sprache die Grammatik teilweise besser beherrschen, als die Muttersprachler (schmunzelt). Ja, also ich finde das eigentlich eine ganz schöne Sache. Es wird auch hier darüber diskutiert, ob man (..) unterschiedlichen Fremdsprachenunterricht anbietet bzw. dann für die einzelnen Schüler Muttersprachenunterricht. Also es wird auf jeden Fall Einiges getan, um die Mehrsprachigkeit (..) zu fördern. Bei mir an der Schule.

I: Was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann bei euch an der Schule?

P8: (..) Naja, dadurch, dass wir auch eine Europaschule sind, hat sie einen relativ hohen Stellenwert. Also ich bin auch Fachschaftsvorsitzende für Deutsch und auch im LRS-Konzept und im DaZ-Konzept tätig und da wird wirklich Einiges getan, um die Mehrsprachigkeit wirklich zu fördern. Ja.

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P8: (..) Also, ich sehe es/ Ich habe einige Schüler, die, wie gesagt, aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, (...) die türkischer Abstammung sind, arabischer Abstammung, russischer Abstammung, Ich muss ganz ehrlich sagen, also ich selber sehe mich in dem Sinne nicht konfrontiert, weil die Schüler in ihrer Muttersprache sprechen, aber ich sehe mich damit konfrontiert, indem ich eben als/ einen Teil dazu beitrage, dass Fremdsprachen bzw. auch die Muttersprachen aus unterschiedlichen Ländern gefördert werden. Also insbesondere auch als Fachschaftsvorsitzende, ja, mit am Konzept zu arbeiten und zu gucken, was kann man tun, um zu fördern. Oder auch zu fordern.

I: Was für Vor- und Nachteile in Bezug auf Mehrsprachigkeit siehst du vielleicht in deinen Klassen oder auch in der Schule generell?

P8: (..) Also Vorteile, also Mehrsprachigkeit hat meiner Meinung nach immer Vorteile. Wir sind ja eine sehr vernetzte und globalisierte Welt geworden und ich glaube, wenn du schon von Klein auf lernst, mehrere Sprachen zu sprechen oder in mehreren Sprachen zu kommunizieren, dann bringt dir das nicht nur was für deinen eigenen Horizont, sondern auch für die Kommunikation weltweit und vielleicht auch für dein Berufsleben. Schwierigkeiten sehe ich allerdings darin, wenn Kinder nach Deutschland kommen und vielleicht auch noch relativ jung sind und dann in ihrer Muttersprache sprechen und die Sprache aber noch nicht ganz ausgebildet gelernt haben und dann das Deutsche lernen müssen und dann haben

die Kinder häufig Schwierigkeiten dann in der deutschen Sprache richtig zu schreiben, weil da gibt es so ein Kuddelmuddel. Also man muss erstmal die Muttersprache richtig, richtig lernen, sowohl in der Sprache als auch in der Schrift, um eine Fremdsprache lernen zu können. Ich glaube, da (..) müssen wir auf jeden Fall noch ein bisschen was tun, um das noch weiter zu unterstützen oder vielleicht auch Familien zu unterstützen, die nach Deutschland kommen. Also wie gesagt an sich (..) Vorteile, natürlich, mehrere Sprachen zu sprechen, aber erstmal die eigene Muttersprache lernen und dann die Fremdsprachen. Das wäre natürlich das Beste.

I: Wo siehst du vielleicht für dich ganz persönlich auch Herausforderungen und Chancen?

P8: (...) Also ich glaube, es ist gar nicht so einfach, allem immer gerecht zu werden. Also es ist natürlich auch behördlicher Aufwand, das so durchzubringen, was man gerne möchte. Es ist sehr zeitintensiv. Auf der anderen Seite denke ich aber, dass es ganz, ganz wichtig ist, (.) da mehr zu tun und auch die Mehrsprachigkeit zu fördern, weil es halt eben Chancen hat. Also die Leber wächst mit ihren Aufgaben, würde ich jetzt einfach mal sagen.

I: [...] Okay. Mein Fragebogen hat jetzt in der Auswertung gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P8: Ja, also ich kann mich daran erinnern, dass ich das, glaube ich, auch (..) mittelmäßig eingeschätzt hatte. Ich finde, da geht es so ein bisschen um/ Also gar nicht, weil ich das nicht möchte, ich fände das total toll, wenn man das einbinden würde. Das Ding ist nur [...]/ Also ich würde das tatsächlich auch gerne in meinen eigenen Unterricht integrieren, aber erstens, die Zeit, wir haben Zeitprobleme, was das betrifft. Also wir haben als Lehrer sowieso schon genug zu schaffen und genug zu tun und wenn man da 30 Kinder sitzen hat in einer Klasse, es ist einfach ein Zeitmanagement-Problem, das ist das eine. Und das andere ist auch die Ausbildung. Also ich finde, wir müssten da anders ausgebildet werden oder vielleicht auch verpflichtend Fortbildungen machen oder/ Also es müssten uns Angebote gemacht werden, damit wir das wirklich einigermaßen problemlos oder vielleicht auch spielerisch integrieren könnten. Ja, genau.

I: Was für Innovationen wären da konkret in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und was vielleicht auch eher nicht?

P8: Also ich glaube, gerade so im Bereich der Binnendifferenzierung, also das ist ja sowieso jetzt das Schlagwort schlechthin, wir sollen ja individuell fordern und fördern. Und wenn man da vielleicht auch Material hätte oder zusätzliches Material oder ANSTÄNDIGES Material, um die Kinder da vielleicht auch zu unterstützen, in unterschiedlichen Sprachen, das wäre wirklich schön. Wie gesagt, es müssten da mehr Fortbildungen angeboten werden oder es müsste vielleicht sogar an der Uni schon in der Lehrerausbildung was passieren oder auch im Referendariat. Ich glaube, du musst ja auch selber erstmal das besser verstehen, was heißt das eigentlich, mehrsprachig aufzuwachsen. Ja, also ich meine klar, man muss ja auch immer selber fortbilden und selber was tun, aber das Angebot müsste einfach für uns Lehrer da größer sein von Anfang an.

I: D. h. du siehst aber schon quasi die Integration IN den Regelunterricht und stellst dir jetzt nicht/

P8: Ja.

I: Also viele haben auch zurückgemeldet, sie fänden das in AGs oder so gut.

P8: Ne, ich fände das total super, wenn das/ Also ich als Deutschlehrerin, ich sehe ja teilweise die Problematiken auch bei meinen Oberstufenschülern noch, was die für Probleme haben mit der Schriftsprache

und wenn ich in meinen Deutschunterricht andere Sprachen integrieren könnte oder das Fördern anderer Sprachen, um dann die deutsche Sprache noch zu fördern, das wäre ja super, also das Nonplusultra. Wenn ich eben das Material und die Möglichkeiten dazu hätte. Ja.

I: Okay. In den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger eben die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite, Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich kollidiert?

P8: (...) Ne. Also eigentlich/ Was heißt kollidiert, ja. Knüpft so ein bisschen an das an, was ich gerade gesagt hatte. Du musst erstmal, um der deutschen Sprache wirklich vollständig oder umfassend mächtig zu sein, musst du erstmal in deiner eigenen Muttersprache fit sein. Und das ist ja eigentlich unser großes Problem, oder was heißt unser Problem, aber sieht man ja auch bei vielen Schülern, dass die eben Defizite in der Muttersprache haben. Und wenn man das irgendwie lösen könnte, dass man denen ihre Muttersprache fördert, dann würde die Förderung auch/ dann würde das Erlernen der deutschen Sprache viel, viel einfacher funktionieren. Kollision in dem Sinne, dass es halt eben nicht genug gefördert wird oder wir vielleicht nicht genügend Mittel haben, um die Muttersprache zu fördern tatsächlich, ja.

I: Siehst du da auch irgendwie institutionell Hindernisse?

P8: (...) Ich glaube, es fehlt tatsächlich da an finanziellen Mitteln, muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich glaube (...), dass da vom Land oder vom Ministerium mehr Fördergelder oder Fördermittel oder generell im Bildungssystem, das ist ja eine bundesweite Geschichte, da müsste einfach mehr finanziell passieren, um das zu fördern. Es müssten mehr Fachkräfte ausgebildet werden. Es dürfte halt einfach/ es darf halt nicht so viel gespart werden, das ist halt (...) meine Meinung, ja.

I: Okay, dann sind wir im Groben und Ganzen schon durch, aber ich möchte dich gerne noch fragen, ob wir vielleicht noch was vergessen haben, wo du sagst, da möchtest du gerne noch drüber sprechen oder ob dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen liegt?

P8: Bin gerade mal am Überlegen (5s). Ja, was man vielleicht noch ergänzen kann, also Mehrsprachigkeit oder Sprache, das hat ja auch immer was mit Identität zu tun. Also ich identifiziere mich mit meiner Sprache, ich identifiziere mich über mein Herkunftsland. Das hat dann auch wieder was mit Integration zu tun. Und ich glaube, wenn man einfach generell (...), ja, mehr aufklären würde auch, was es bedeutet mehrsprachig aufzuwachsen oder was es vielleicht auch bedeutet, aus einem anderen Land zu kommen oder vielleicht auch zu flüchten oder vielleicht auch irgendwie mehrere Identitäten zu haben oder dann zu gucken, wer bin ich denn jetzt eigentlich und wo gehöre ich denn jetzt eigentlich hin. Also ich fände es eigentlich ganz schön, wenn dieses Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität noch viel, viel mehr in den Schulalltag integriert werden würde und nicht nur (...) mal im Ethik-Unterricht angesprochen wird oder im Philosophie-Unterricht. Könnte man gerne auch ein Fach draus machen, ja, fände ich auch total toll, weil nur so funktioniert halt Globalisierung.

I: Okay, dann hätte ich zum Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 31
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? 6 Jahre
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gesamtschule, am gymnasialen Zweig
- Fächer: Deutsch, Philosophie bzw. Ethik, Deutsch als Fremdsprache

I: Du hast eben schon die Ausbildung angesprochen, hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P8: Ja, habe ich tatsächlich.

I: War das bei dir auch schon Teil des Studiums?

P8: Ja, wars. Weil ich habe, wie gesagt, auch als Drittfach Deutsch als Fremdsprache und da habe ich auch mich mit dem Thema natürlich intensiver beschäftigt, hatte aber auch diverse Pädagogik-Seminare, in denen das Thema war, ja.

I: Welche Sprachen sprichst du selbst?

P8: Deutsch natürlich, Englisch, ein bisschen Französisch, ein bisschen Spanisch. Ich hatte auch Latein in der Schule, aber da kann ich nicht mehr viel, aber das ist ja eh keine gesprochene Sprache.

I: Und bezeichnest du dich entsprechend selbst auch als mehrsprachig?

P8: Nee, würde ich mich nicht bezeichnen. Weil Mehrsprachigkeit bedeutet/ oder was heißt/ (..) Ne, stimmt so auch nicht. Also klar, ich kann auch noch andere Sprachen als meine Muttersprache, aber Mehrsprachigkeit heißt für mich, dass ich wirklich (.) mit mehr als einer Muttersprache aufwache oder (..) mehrere Sprachen wirklich muttersprachenähnlich auch sprechen kann. Ja.

I: Gut, dann sage ich Danke, dass du teilgenommen hast.

P8: Sehr gerne.

Transkript 9

Interviewter: Proband 09 (Kürzel: P9)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 22:02 Minuten

Datum der Aufnahme: 12.07.21

Ort der Aufnahme: Meschede

I: Okay, ja dann schön, dass du da bist erstmal. Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du dort schon bemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal bitten, einfach mal zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit denn bei euch an der Schule so im Schulalltag?

P9: Also (4s). Also ich würde sagen, Mehrsprachigkeit spielt bei uns an der Schule eher KEINE Rolle. Und ich finde auch, dass die Mehrsprachigkeit bestimmter Schüler, also Schüler mit Migrationshintergrund, jetzt nicht irgendwie zum Vorteil genutzt wird oder überhaupt integriert wird in den Schulalltag. Also da wird eigentlich kein Nutzen gesehen, sondern das wird einfach (..) akzeptiert, dass jemand mehrsprachig ist und sonst spielt die Mehrsprachigkeit eigentlich gar keine Rolle. (..) Ja, das ist eigentlich das, was ich erstmal so sagen kann zu Mehrsprachigkeit bei uns an der Schule, also, nee. Also es wird auch z. B. im Fremdsprachenunterricht eigentlich nicht wirklich zurückgegriffen auf unterschiedliche Muttersprachen. Es sei denn, man schafft es bis in die Oberstufe und da ist ja das Thema Mehrsprachigkeit, Spracherwerb im Deutschunterricht. Dann liegt es natürlich am Lehrer, ob der jetzt die Mehrsprachigkeit der Schüler einbindet und auf Erfahrungen zurückgreifen möchte oder nicht und das ist sehr subjektiv und (..) individuell.

I: D. h. kannst du das nochmal prägnant sagen, was für einen Stellenwert Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule hat?

P9: (5s) Keinen hohen, also (..) gar keinen würde ich sagen.

I: Okay. Inwiefern siehst du dich vielleicht selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P9: (..) Eigentlich immer. Auch dadurch, dass ich eben Deutsch- und Englischlehrerin bin, (...) sehe ich den Schüler eigentlich, und wir haben ja auch viele Schüler mit einem Migrationshintergrund, und wir haben vor allem auch so, ich würde jetzt sagen, die größte Gruppe stellen eigentlich die Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund dar, und da ich denselben Hintergrund habe, kann ich halt immer auch vor allem Interferenzfehler im Deutschunterricht oder im Englischunterricht anders BEWERTEN und auch anders damit umgehen. Und ich nutze das definitiv/ Also ich sehe das als Vorteil und (..) ja. Dadurch kann ich mich auch besser in die Schüler hineinversetzen und ich greife dann auch hier und da mal im Unterricht darauf zurück und erkläre auch, WARUM es zu bestimmten Fehlern kommt und wie natürlich das ist, was für ein natürlicher Prozess das ist. Also ich sehe das definitiv zu meinem Vorteil/ sehe das als Vorteil und nutze das auch (..), ja, in meinen Korrekturphasen.

I: Was würdest du sagen, was für Vor- und Nachteile siehst du dann durch Mehrsprachigkeit in deinen Klassen oder auch in der Schule generell?

P9: Vorteile und Nachteile jetzt für mich oder grundsätzlich so für die Schüler?

I: Vielleicht so primär erstmal für die Schüler, aber dann auch ruhig für dich?

P9: Für die Schüler ein Vorteil ist bestimmt, dass sie (..)/ Also jetzt bei uns an der Schule/ Ja, ich mein, welche Fremdsprachen haben wir, wir haben Englisch und Französisch. Also vielleicht im Fach Französisch, dass die Schüler dann von ihrem Wortschatz profitieren können, je nachdem, welche Sprache sie sprechen. Das trifft natürlich auch für Latein zu, je nachdem, welche/ wir haben auch sehr viele Portugiesisch sprechende Schüler. Dass sie halt sehen, dass sie Sprache nutzen können, um andere Sprachen eben zu lernen. Oder sie können sich/(..) Ja doch, also das würde ich sagen, oder sie können sich mit anderen Schülern, die die gleiche Muttersprache haben, auch (..) privat auf dem Schulgelände verständigen oder sich auch gegenseitig was erklären, was sie vielleicht in der deutschen Sprache nicht ausdrücken können. Nachteil. Ja, ich glaube, bei dem Nachteil geht es eher eigentlich nur um Prestige. Also (..), es kommt einerseits natürlich darauf an, wie angesehen diese Muttersprache ist. Ich glaube schon, dass ich behaupten kann, dass es da ein gewisses Ranking gibt. Und (..) ja, also ja genau, da kommt es halt zu diesen Interferenzfehlern, die (..) nicht als solche gesehen werden und der Schüler weiß das selber auch nicht, dass er diesen Fehler eigentlich macht, weil es in der Muttersprache so ausgedrückt wird und kriegt da einfach nur einen Stempel drauf. Grammatikfehler, fertig. Und ja, das bringt ihn halt irgendwie nicht weiter und er kann sich nicht erklären, warum er diesen Fehler macht.

I: Wenn du jetzt sagst, du erlebst da schon ein gewisses Prestige für andere Sprachen bzw. für manche Sprachen und für andere auch nicht, findest du das vor DEM Hintergrund dann gut, dass du sagst, Mehrsprachigkeit hat keinen Stellenwert bei euch?

P9: Ne, eigentlich nicht, weil die Mehrsprachigkeit selber wird zwar nicht beachtet, aber die Schüler werden ja schon als (..) Schüler mit einem Migrationshintergrund gesehen. Und innerhalb dieser Gruppierung MIT MIGRATIONSHINTERGRUND wird dann halt, würde ich jetzt sagen, oft nochmal geguckt, woher denn dann genau und dann ist natürlich die eine Sprache attraktiver als (..) die andere. Aber so im Alltagsgeschehen spielt (..), nee, die Sprache eigentlich keine Rolle, nee. Vielleicht dann einfach so/ Ich weiß nicht, ob ich dann zu weit gehe, wenn ich sage, dass man einfach den einen Migrationshintergrund einfach sympathischer findet als den anderen, kann ja sein, weiß ich nicht.

I: Würdest du dir das wünschen, dass diese Sprachen MEHR Thema wären?

P9: Auf jeden Fall, definitiv, definitiv! Weil man dann auch einfach Sprache als Prozess begreifen könnte und Sprache ist ja auch ein/ Also Sprache ist ja so dynamisch, auch, also jede Sprache. Und ich meine, die deutsche Sprache vor zehn Jahren ist ja nicht mehr dieselbe wie heute und sie wird auch in zehn Jahren nochmal anders sein und (..) es wäre dann auch einfach, finde ich, bereichernd für alle auch zu sehen, welche Einflüsse da einfach vorliegen. Ich meine, auch die Jugendsprache beispielsweise, die schnappt ja auch Vieles aus anderen Sprachen auf und (..) dass man das auch einfach besser begreifen kann, warum das an jetzt an der Stelle so ist und nicht nur das Ganze abwertend sieht, weil sich die Sprache verändert hat, sondern dass man auch einfach erstmal guckt, welche Einflüsse haben wir eigentlich überhaupt und warum ist das so. Das kann man sich ja auch alles geschichtlich erklären. Also ich fände das eigentlich bereichernd, muss ich sagen. Und es wäre auch bereichernd für den Schüler an sich hinsichtlich des Selbstwertgefühls. Wenn er eben Fehler macht, wenn er dann eine Rückmeldung bekommt, dass er selber sagen kann, „Ah, okay, ich habe den Fehler gemacht, weil ich in meiner Muttersprache das und das sage“. Das geht ja eigentlich nur, wenn der Schüler dann auch mal sagt/ wenn der Lehrer dann auch mal sagt, „Ja guck mal, das hast du jetzt schon drei Mal in der Klausur so und so geschrieben“ oder „Du sagst immer/du beschreibst das immer so und so, wie sagt man das denn bei euch in der Muttersprache? Kannst du das 1:1 übersetzen, welches Verb, welches Hilfsverb wird da benutzt?“ Beispielsweise. Und ich denke schon, dass sich das auf den Schüler auswirkt.

I: Okay. Mein Fragebogen hat jetzt in der Auswertung gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht,

diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P9: (..) Ja, ich denke, dass das daran liegt, das sich Viele auch nicht vorstellen können, wie sowas aussehen soll. (..) Ich finde es auch sehr schwierig, muss ich sagen. Und gerade, wahrscheinlich gerade Deutschlehrer werden dann sagen, „Ja, also die Schüler sollen erstmal lernen vernünftig Deutsch zu sprechen, wir können doch jetzt nicht noch hier irgendwelche anderen Sprachen integrieren“. Ich glaube, dass oftmals vergessen wird, dass das vielleicht längerfristig gesehen (...) hilfreich sein könnte, wenn man eben auch mal, weiß ich nicht, ich vermute mal, dass jede Stadt drei vier dominante Sprachen hat, die von Stadt zu Stadt variieren und dass man da auch einfach als Lehrer, vor allem, weiß ich nicht, also als Deutschlehrer sowieso, dass man vielleicht mal guckt, ja, welche Sprachen sind das überhaupt, die ich hier in meinem Umfeld besonders habe und dass allein die oberflächliche Beschäftigung damit, dass man dafür einfach sensibilisiert wird, ist ja schon eigentlich eine aktive Einbindung. Darüber hinaus weiß ich auch nicht, wie sowas sonst aussehen soll, kann ich mir auch nicht vorstellen.

I: Wenn du an meinen Fragebogen vielleicht mal zurückdenkst, da ging es ja auch um so Sachen wie Einbezug von Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht, auch ja durchaus zu verstehen als eigenständiges Fach oder auch, ob das eher was ist, was nachmittags laufen soll oder auch in den Vormittag einbezogen werden soll. Was für Innovationen sind denn für dich in Bezug auf Mehrsprachigkeit vorstellbar und was für welche vielleicht auch eher nicht?

P9: Also was ich mir auf jeden Fall vorstellen kann, ist, dass abgesehen von Latein und Französisch wirklich auch bei uns an der Schule wenigstens eine weitere Sprache einziehen sollte. Ich meine, ich kenne Gymnasien in Großstädten, die bieten Russisch an beispielsweise. Und ich meine, wir bieten ja noch nicht mal Spanisch an und ich finde, vor allem Spanisch sollte mittlerweile eigentlich/ Das sollte eigentlich grundsätzlich dazu gehören zum Repertoire. Und ich kann mir das absolut vorstellen, aber da muss man natürlich trennen. Also da muss man trennen, einmal den Mutter-/Herkunfts/ Muttersprachenunterricht und dann eben die jeweilige Sprache als Fremdsprache, was von den Schülern angewählt werden kann und (..) ja, was dann auch als Fremdsprache auf dem Zeugnis steht. Ich finde das definitiv bereichernd, weil Schüler ja dann auch mehr haben, um sich auszutauschen. Und ja doch, also ich finde, das ist eigentlich möglich und sollte auch möglich sein, also ich bin da ein (..) absoluter Fürsprecher.

I: Und wo sagst du aber vielleicht, da ist auch meine Grenze, so, das sind Innovationen, die kann ich mir nicht mehr vorstellen?

P9: (7s) Nee, also ich könnte mir sogar vorstellen, dass eine jeweilige Sprache sogar als Fremdsprache im Abitur sein könnte. Je nachdem, wie man das anbieten kann. Da mangelt es natürlich dann an Personal, so aktuell würde ich sagen. Aber nee, normalerweise (..) nicht, nein.

I: Okay. Du hast eben schon die Deutschlehrer angesprochen, die vielleicht auch vordergründig da eben, ja, die Förderung der deutschen Sprache sehen in dem Kontext. Das ist auch was, was in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen häufiger angesprochen wurde, also die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite, die Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich irgendwie kollidiert?

P9: (..) Nee, überhaupt nicht. Also (..) GAR nicht, das passt total gut zusammen. Und ich finde auch, dass (5s) Viele eigentlich vergessen, dass die Förderung der Herkunftssprache, der Muttersprache, sich ABSOLUT POSITIV auf die frühe Zweitsprache oder späte Erstsprache, wie auch immer, auswirken kann. Wenn vor allen Dingen/ Ich meine, ein großes Problem hat man natürlich, wenn Schüler doppelt halbsprachig sind, das ist dann natürlich schwierig. Aber wenn man weiß, ein Kind hat jetzt z. B. zuhause nur die Herkunftssprache gesprochen, dann kann man AUF KEINEN FALL sagen, dass der hinterher

die deutsche Sprache nicht gut beherrschen wird, das ist völliger Schwachsinn. Weil dieser Schüler ja schon (..) ein System der Grammatik schon richtig gelernt hat und das einfach auf eine neue Sprache übertragen kann, nee, überhaupt nicht, also ich finde das widerspricht sich überhaupt nicht und das kann auch sehr gut zusammen funktionieren. Und ich würde NIEMALS als Deutschlehrerin Angst haben, dass wenn ich jemand bin, der für die Förderung der Mehrsprachigkeit ist, dass mein Deutschunterricht darunter leiden wird. Nee, also überhaupt nicht, im Gegenteil, kann nur bereichern.

I: Kannst du dir das vielleicht vorstellen, warum Leute aber sagen oder warum Leute das glauben, dass ihr Unterricht darunter leiden würde?

P9: Ja, ich denke, das liegt daran, dass (...) es ganz schwierig ist für Nicht-Mehrsprachige zu verstehen, dass durch den Erwerb der Muttersprache eben schon (...) eine gewisse Struktur gegeben ist, die man (...) sozusagen für die deutsche Sprache ganz gut gebrauchen kann. Auch wenn der Schüler Fehler macht, diese Fehler kann man aber dann im Hintergrund eben mit dem Hintergrund der Erstsprache eben auch sanfter bewerten. Und ich glaube, viele Lehrer sehen einfach nur die Fehler AN SICH und sagen, „Das kommt daher, weil der eigentlich eine andere Sprache spricht zuhause“. „Wenn er nur Deutsch spräche und nur deutsche Bücher lesen würde, dann wäre das was ganz anderes“. Ich glaube, das ist so dieses absolute Denken, dass man nur eine Sache fördern kann, wenn man auch nur an dieser einen Sache bleibt und dass jede andere Sprache da ein Hindernis wäre. Ich glaube, das ist einfach so ein/ (..) Das ist Vielen nicht möglich, das so herzuleiten.

I: Siehst du ggf. auch institutionell Hindernisse, die aber dieses Einbeziehen schwierig machen?

P9: (6s) (stöhnt) Ich glaube, wenn dann liegt das halt (8s)/ Ich glaube, man könnte natürlich Vieles ändern, indem man sagt, so man bildet noch Lehrer aus für die und die Sprache oder noch mehr Lehrer aus, wirbt mehr dafür und schaut, dass man im Lehrplan so ein bisschen umstrukturiert. Aber da braucht man dann erstmal Leute, die das auch WOLLEN. Und die auch sagen, das ist (...) es wert, dass man dieses Risiko mal eingeht und guckt, was daraus wird. Und dafür muss man natürlich auch akzeptieren als Institution, dass diese Sprachen TEIL DEUTSCHLANDS sind. Ich glaube, das fängt mit der Akzeptanz/ also das fällt Vielen, glaube ich, schwer, das zu akzeptieren.

I: Ja, okay. Ja dann sind wir im Groben und Ganzen schon durch. Ich möchte dich aber gerne abschließend noch fragen, ob wir vielleicht noch was vergessen haben, wo du sagst, das möchte ich gerne nochmal ansprechen oder liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P9: (8s) Nee, eigentlich nicht, ich glaube für mich ist einfach wichtig, dass deutlich wird, dass (...) dieses ganze Dilemma eigentlich damit beginnt, dass man mehrsprachige Schüler eben (..), wenn man beispielsweise eine Klassenarbeit dieser Schüler liest, die Fehler immer direkt auf diese Mehrsprachigkeit schiebt, anstatt ANDERSHERUM zu denken und eben zu kommunizieren, warum dieser Fehler gemacht wird, um dem Schüler eben nahezu legen, „Ach guck malne, genau da ist der Unterschied“ und das kann sich der Schüler einfach besser merken hinterher und wird auch viel schneller daraus lernen, als dass er einfach hinnimmt, „Ja okay (..), das ist halt so, das ist/ Ich mache das immer falsch, weil ich ganz schlecht Deutsch spreche“.

I: Du sagst jetzt, das Dilemma beginnt damit. Worin siehst du jetzt genau dann das Dilemma?

P9: (6s) Ich glaube einfach erstmal in erster Linie in der AKZEPTANZ der Mehrsprachigkeit. Also in der Akzeptanz der mehrsprachigen Gesellschaft, dass man akzeptiert, dass wir eine mehrsprachige Gesellschaft SIND. Das ist halt einfach so und ignorieren bringt halt nichts (...) und dann wird sich das weiterhin so durchziehen.

I: Okay, dann sage ich an der Stelle schonmal Danke und hätte noch ein paar Fragen zu dir persönlich.

P9: Ja.

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 34
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? 5 Jahre
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium
- Fächer: Deutsch, Englisch, fachfremd Philosophie

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P9: Ja, ich habe so einige Kurse besucht, also einige Seminare besucht und ich habe während des Studiums zwei Jahre lang Deutsch als Zweitsprache unterrichtet.

I: Welche Sprachen sprichst du?

P9: Ich spreche Türkisch, Englisch, Deutsch ist klar und ja, Französisch. Nicht so gut wie die anderen Sprachen, aber ja.

I: Und du bezeichnest dich entsprechend selbst auch als mehrsprachig?

P9: Ja, genau.

I: Okay, dann sage ich ganz lieben Dank.

P9: Ja.

Transkript 10

Interviewter: Proband 10 (Kürzel: P10)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 16:18 Minuten

Datum der Aufnahme: 12.07.21

Ort der Aufnahme: Hemer

I: Ja dann erstmal schön, dass du dabei bist. Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Vielleicht hast du dort schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht und bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit denn im Schulalltag? Denk vielleicht einfach an die Praktika, die du schon gemacht hast, ja. Wie erlebst du Mehrsprachigkeit da im Schulalltag?

P10: Ja, also ich habe dazu auch direkt eine Situation zu berichten aus dem Praxissemester. Da war ich nämlich in der fünften Klasse im Englischunterricht mit und da waren zwei DaZ-Schüler dabei, nämlich einer aus der Ukraine und einer, glaube ich, aus Kroatien, die mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind und ja, das war schon manchmal ganz interessant, wie das da umgesetzt wird. Das war vor allem im Englischunterricht leichter als in dem anderen Unterricht, weil die halt schon ein bisschen Englisch konnten, aber noch gar kein Deutsch. Und dann ging es jetzt erstmal darum, dass man die irgendwie auf Englisch miteinbindet. Und dann hatten die aber auch separaten Deutschunterricht, so wie ich das in Erinnerung habe, dass die halt immer so ein bisschen nebenher ihr Deutsch aufbessern. Man musste die dann immer so ein bisschen zwingen in den Fächern, die nicht Englisch sind, dann auch (.) Deutsch zu sprechen und nicht Englisch. Z. B. hat der kroatische Schüler im Matheunterricht die Zahlen auch immer weiter auf Englisch genannt. Das haben wir eine Zeit lang auch durchgehen lassen, aber irgendwann haben wir gesagt „So, das ist jetzt hier eine deutschsprachige Klasse, Zahlen von, weiß ich nicht, eins bis 100, die sind wir durchgegangen, jetzt so langsam wird es auch mal Zeit, dass du die auf Deutsch lernst“. Und ich glaube, dass hat er dann am Ende auch gemacht, auch wenn es am Anfang für ihn ein bisschen (.), ja, ich sag mal aus seiner Komfortzone rausging.

I: Was würdest du sagen, was für einen Stellenwert hatte Mehrsprachigkeit dann da bei euch an der Schule hat?

P10: Ja, dann hatte die ja schon einen recht hohen Wert, weil es ging ja schon darum, dass die (.) sowohl ihre eigene Sprache sprechen können als auch Deutsch als auch Englisch. (.) Das wurde dementsprechend auch gefördert. Ich kann dir jetzt allerdings nicht mehr sagen, ob es irgendwelche Angebote gab, dass die extra nochmal an der Schule gelernt haben ihre Muttersprache zu sprechen, aber die haben die halt auch perfekt gesprochen, also die mussten die eigentlich jetzt nicht nochmal extra lernen, höchstens vielleicht, dass die irgendwie dranbleiben. Aber ich gehe davon aus, dass die Muttersprache in der Familie auch weitergesprochen wurde bei denen, dass dementsprechend nur Deutsch und Englisch dann auch an der Schule explizit gefördert wurde.

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P10: Gerade natürlich wieder (.) nicht, weil ich nicht in der Schule bin (lacht). Ja, das wäre halt die Situation, wo ich damit konfrontiert war. Mein Vorteil war es natürlich jetzt auch, dass ich Englisch studiere, d. h., wenn ich jetzt im Matheunterricht mit war, dann konnte ich manchmal auch so ein bisschen als Dolmetscher helfen, wenn die Mathelehrerin z. B. ein Wort auf Englisch NICHT kannte und so, dann quasi die Kommunikation wieder herzustellen, dass sie dann nicht auf dem Weg bleiben

irgendwie. Es wäre eventuell ein bisschen schwieriger gewesen in diesen Stunden, wenn ich nicht dabei gewesen wäre.

I: Was für Vor- und Nachteile hast du in den Klassen oder in der Schule da generell so durch Mehrsprachigkeit gesehen?

P10: (...) Nachteile liegen natürlich erstmal ein bisschen offensichtlicher auf der Hand, weil eben Kommunikationsprobleme häufig da sind, (...) aber es sind auf jeden Fall auch Vorteile da, denn vor allem für die Mitschüler*innen, dass die (...) das total super aufgenommen haben und versucht haben, mit den anderen beiden zu kommunizieren und zwar in ALLEN Sprachen. Deutsch, Englisch und keine Ahnung, wenn ich schonmal was aufgeschnappt habe aus deren Muttersprache, dann haben die das auch genutzt. Also in der Hinsicht war das total cool, wie die Schüler sich da untereinander am besten verstanden haben. Klar, im Unterricht, wenn es jetzt wirklich wieder formal war, dann war es manchmal ein bisschen schwierig, dann musste man gucken, dass man die auch mitnimmt. Aber zwischen den Schüler*innen, das lief wirklich erstaunlich gut, also die haben IMMER Wege gefunden, sich zu verständigen.

I: Was siehst du vielleicht für dich ganz persönlich im Hinblick auf Mehrsprachigkeit für Herausforderungen und Chancen?

P10: Herausforderung wäre natürlich, wenn (...) die (...) Schüler*innen, die dann in dem Fall kein Deutsch sprechen, vielleicht auch nicht gut Englisch sprechen und ich DEREN Muttersprache nicht beherrsche. Dann kann es natürlich doch schonmal in der einen oder anderen Situation dazu führen, dass man so ein bisschen (...), ja, sich gegenseitig verliert. Chancen sehe ich natürlich darin, dass ja, keine Ahnung, man wird halt selber viel weltoffener. Man kann ja vielleicht auch sich gewisse (...) Grundbegriffe in anderen Sprachen aneignen, die man immer wieder im Unterricht sitzen hat.

I: Okay, mein Fragebogen zeigt jetzt in der Auswertung, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P10: Also Mehrsprachigkeit AKTIV MITEINBINDEN, meinst du jetzt, dass man halt einfach nicht stumpf sagt „Okay, hier wird Deutsch gesprochen“ und fertig?

I: Z. B., ja.

P10: Ja, also ich bin schon der Überzeugung, dass es wichtig ist, dass die DaZ-Schüler (...) versuchen so viel wie möglich Deutsch zu sprechen, denn die Unterrichtsinhalte werden nun mal auf Deutsch vermittelt und wenn sie das auf Dauer nicht schaffen, dann wird es schwierig. Ich bin trotzdem der Meinung, wenn es irgendwie die Möglichkeit gibt, Kommunikationsprobleme damit zu lösen, dass man mal auf die Muttersprache oder auf Englisch wechselt, dann muss man das auf jeden Fall nutzen. Ich meine, es bringt ja nichts, dann einfach zu sagen, „Ja okay, wenn du jetzt nicht Deutsch sprichst oder wenn du das bisher nicht gelernt hast, hast du Pech gehabt“. (...) Aber sie sollten auf jeden Fall im Kopf haben, dass es das langfristige Ziel ist, oder auch das mittelfristige Ziel ist, dass sie Deutsch mitreden können.

I: Vielleicht erinnerst du dich, in meinem Fragebogen ging es ja auch um so Sachen wie Einbezug von Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht oder ob das auch so Sachen sind, die eher im Nachmittag gefördert werden sollen (...) oder auch durchaus im Vormittag. Was für Innovationen sind in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und welche vielleicht auch eher nicht?

P10: (5s) Ist natürlich auch alles eine Frage davon, was anzubieten ist, ne? Also, ich finde es schon (...) schwierig von Lehrkräften zu verlangen, dass die jetzt mehr als ein paar Grundbegriffe in verschiedenen Sprachen lernen müssen. Jeder (schmunzelt), der im Lehrerberuf steht oder da mal irgendwie mehr als

ein paar Sneak-Peaks bekommen hat, sei es durch Praktika oder so, der WEIß halt einfach, wie sehr man als Lehrkraft schon gefordert ist heutzutage. Und es wäre für mich jetzt, Stand jetzt, ein Mehraufwand, der eigentlich schon nicht mehr zu leisten ist. Trotzdem kann man ja gucken, dass man so weit wie möglich in diese Richtung geht. Vielleicht gibt es ja auch Lehrkräfte, die am Nachmittag noch weiteren Unterricht anbieten können, weiteren mehrsprachigen Unterricht. Es sollte halt nur nicht so sein, dass die (.) Lehrkräfte in ihrem normalen Unterricht zu viel auffangen müssen, der Meinung bin ich dann schon.

I: Okay. In den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde, was du auch eben schon angeschnitten hast, auch häufiger die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite die Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich kollidiert?

[...]

P10: Ich weiß immer noch nicht so ganz genau, ob ich die Frage jetzt richtig verstehe, also mit kollidieren, meinst du damit auch, ob die deutsche Sprache als institutionelle Sprache in Frage gestellt werden sollte?

I: Also sag ruhig einfach, was dir dazu einfällt.

P10: (...) Ich weiß jetzt nicht, ob es so wirklich kollidiert. An jeder Stelle muss irgendwie/ müssen halt Kompromisse geschaffen werden, das ist in erster Linie wichtig. Man muss halt, wenn man die anderen Sprachen nicht spricht, trotzdem irgendwie gucken, dass man sich auf die DaZ-Leute einlässt und die halt gucken müssen, dass sie so viel wie möglich Deutsch lernen. Wenn man es schafft, diese Kompromisse zu finden, dann kollidiert es nicht. Wenn die Kompromissbereitschaft bei beiden Seiten nicht da ist, wenn Lehrkräfte jetzt nur sagen „Nö, wir sprechen halt hier nur Deutsch und machst du das nicht, hast du Pech gehabt“, und wenn die DaZ Schüler sagen „Ich kann aber kein Deutsch, kann ich nicht und will ich jetzt auch gar nicht, bin ich nicht bereit zu lernen“, klar, dann kollidiert es.

I: Siehst du da vielleicht dann aber auch institutionell Hindernisse, die vielleicht auch diese, wie du sagst, Kompromissbereitschaft erschweren?

P10: Ja, insbesondere ist es ja nun mal so, dass die meisten Fächer halt/ sind ja FACHLICH/ da geht es ja in erster Linie darum, dass der fachliche Inhalt halt vermittelt wird und das kannst du ja jetzt nicht irgendwie (...) in verschiedenen Sprachen jedes Mal leisten. Sonst müsstest du ja auch mehrere Lehrkräfte in der Stunde da haben. Wenn man jetzt immer nur sagen würde, okay, wir setzten pro Klasse irgendwie nur eine weitere Nationalität rein und man weiß, die Lehrkraft kann irgendwie das in der Sprache auch irgendwie vermitteln, okay. Aber das ist ja nicht gegeben, man hat ja immer bunt durchgemischt. (...) Und dann ist es nicht machbar.

I: Okay, dann möchte dich abschließend schon gerne fragen, haben wir noch was vergessen, wo du sagst, das möchte ich gerne noch ansprechen oder liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P10: (lacht) Gute Frage, ich weiß jetzt auch gar nicht mehr, was ich da in deinem Fragebogen vielleicht alles noch so reingeschrieben habe eventuell. Ich finde es halt einfach wirklich ein schwieriges Thema und das Wichtigste, was ich habe, ist einfach diese Kompromissbereitschaft. Und das hatte ich ja eigentlich schon angesprochen.

I: Aber warum ist das für dich ein SCHWIERIGES Thema?

P10: Weil es halt einfach praktisch immer schwierig umzusetzen ist, finde ich, im Alltag eben. Du willst als Lehrkraft deinen Unterrichtsstoff da durchkriegen und da ist es nun mal oft so, ob man das nun wahrhaben will oder nicht, dass man in vielen Fällen als Belastung in Führungszeichen gesehen wird. Das macht es halt so schwierig. Wenn man weniger Stunden hätte, weniger Korrekturaufwand, weniger, worum man sich allgemein kümmern müsste, dann wäre das halt wirklich was, wo man noch mehr Zeit reinvestieren könnte. Dann würde ich das auch nicht so sehr als Belastung sehen. Das war jetzt krass formuliert, ne? Es gibt halt Situationen, in denen das als Belastung gesehen wird. Ja.

I: Okay, dann sage ich schonmal Danke und hätte zum Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich:

P10: Ja?

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 25
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? Studiert seit 2014
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium/Gesamtschule
- Fächer: Englisch, Mathematik

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P10: Also du meinst einfach während des Studiums oder freiwillig?

I: Ruhig beides.

P10: Also außerhalb der Uni habe ich mich damit jetzt nicht mehr groß auseinandergesetzt, aber es wurde natürlich sehr oft in verschiedensten Kursen thematisiert. Sei es fachlich oder sei es auch im pädagogisch-bildungswissenschaftlichen Teil.

I: Wie du hast du da die Studienanteile so erlebt?

P10: Naja, am meisten sind natürlich dann im DaZ-Modul wirklich aufgekommen und so wie DAS in der Uni stattfindet, finde ich das halt sehr suboptimal. Mit diesen Vorlesungen, wo dann einfach nur so ein bisschen aus der Literatur was angeschnitten wird und dann heißt es für die Klausur „Ja, knall dir bitte einfach nur die ganze Literatur rein, ohne Ende, und wir fragen dich dann so Fitzel-Details daraus und wenn du das nicht weißt, dann bist du geliefert“. Das sollte einfach viel, weiß ich nicht, viel praxisnäher sein meiner Meinung nach. Ich finde z. B., ich habe es nicht gemacht, aber diese Alternative mit dem Dortmunder Modell z. B. sehr gut.

I: Ja, also aus didaktischer Perspektive sagst du, da haben dir die DaZ-Anteile im Studium nicht besonders weitergeholfen?

P10: Nicht wirklich, ich fand z. B., ich habe meine DaZ-Prüfung nicht als Klausur abgehalten, weil ich genau im ersten Corona-Jahrgang das hatte und dann haben wir das so als Hybrid-Prüfung gemacht, einen Teil schriftlich von zuhause aus als Essay und einen Teil mündlich. Und ich fand z. B. dieses mündliche Prüfungsgespräch hat mir schon so viel mehr gebracht als mir jetzt die Lernerei an sich gebracht hat, weil ich in dem Prüfungsgespräch auch neue Erkenntnisse hatte und das hätte ich ja NIEMALS in so einer Klausur gehabt, wo ich einfach nur stumpf Antworten gebe und niemals irgendwie Feedback bekomme außer meine Note.

I: Ja, kann ich verstehen (schmunzelt). Welche Sprachen sprichst du?

P10: Eigentlich jetzt nur Deutsch und Englisch. Ich habe mal Französisch gelernt, ich konnte das sogar auch mal fließend sprechen, aber das ist komplett eingerostet.

I: Und bezeichnest du dich selbst als mehrsprachig?

P10: Würde ich, also mein zweites Fach ist Englisch, wäre halt jetzt doof, wenn ich jetzt sagen würde, ich wäre komplett einsprachig.

I: Also, würdest du schon mit Ja unterschreiben?

P10: Ja (lacht),

I: Alles klar, dann war es das schon und ich sage ganz lieben Dank.

Transkript 11

Interviewter: Proband 11 (Kürzel: P11)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 21:02 Minuten

Datum der Aufnahme: 12.07.21

Ort der Aufnahme: Wesel

I: Okay, ja dann erstmal schön, dass du dabei bist. Also du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du dabei schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht und bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit bei euch an der Schule denn im Schulalltag?

P11: Tatsächlich bei uns im Schulalltag ist das gar nicht so ein großes Thema, also man hat in dem Sinne Fremdsprachenunterricht, also so jetzt auf dieser unterrichtlichen Ebene, aber wenn man jetzt im Fachunterricht ist, sage ich jetzt mal, da wird gar/ also da wird halt nur auf Deutsch gesprochen. Also da hört man auch keine irgendwie Schülergespräche oder ähnliches, dass da mal geswitcht wird, sondern, das, was ich bis jetzt mitgekriegt habe (..), ja, da ist Mehrsprachigkeit kein riesig großes Thema leider.

I: Welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann vielleicht an der Schule?

P11: Eher einen geringeren Stellenwert. Also (...) ja, (...) ich würde sagen, dass da schon einige Schüler*innen sind, die mehrsprachig unterwegs sind, sage ich jetzt mal, also die auch irgendwie eine andere Muttersprache haben oder ähnliches, aber so, dass das auch irgendwie für den Unterricht für sich genutzt wird oder irgendwie im Unterricht relevant ist, das erlebe ich nicht an der Schule.

I: Vielleicht auch wenn du sagst, dass das bei euch an der Schule nicht so ein akutes Thema ist, sonst denk vielleicht auch ruhig an Praktika oder Ähnliches zurück, wo du dich da vielleicht mehr mit konfrontiert gesehen hast. Und dann wäre nämlich auch die Frage, inwiefern siehst du dich denn selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P11: (7s) Also z. B. in meinem Praxissemester, da kann ich mich an einen Schüler erinnern, der war auch relativ frisch jetzt in Deutschland, der hatte auch einen Flüchtlingskontext und bei ihm war das halt so, dass man sich da viel auf Englisch mit ihm unterhalten hat oder einfach auch auf anderen Sprachen, die er dann halt besser konnte als Deutsch, obwohl er sich da auch bemüht hat. [...] Aber ich spreche da auch ein bisschen aus diesem Beobachtungskontext als Praktikantin oder Ähnliches, wenn man halt andere Lehrkräfte beobachtet und da halt so dran denkt. An sich kann ich mir gut vorstellen, dadurch dass das dann halt in den unteren Stufen, also in der Sek I z. B. nochmal ein bisschen relevanter ist als in der Oberstufe, dass man da die Mehrsprachigkeit der Schüler für sich auch nutzen könnte, wenn man möchte oder wenn das vielleicht auch von der Schule gewünscht ist. Das könnte ich mir gut vorstellen. Auf jeden Fall ist man damit konfrontiert, keine Frage. Weil man hat halt einige Schüler*innen, da hört man halt auch, dass die jetzt nicht (..) Muttersprachler*innen sind, sondern irgend/ welche Sprache auch immer oder welche Sprachen auch immer da noch dann auch gesprochen werden. (..) Ich habe jetzt nur für mich noch nicht irgendwie eine dolle Strategie entwickelt, wie ich damit dann in meinem Unterricht umgehe, weil ich jetzt noch nicht so viel eigenen Unterricht einfach auch gemacht habe. Habe da aber tatsächlich letztens auch schon drüber nachgedacht, dass ich sowas auf jeden Fall für meinen Unterricht auch gerne nutzen wollen würde, die Mehrsprachigkeit der anderen, also meiner Schüler*innen, weil ich persönlich außer Deutsch halt noch im Englischen recht fit bin und danach wird es halt auch schon, halt auf Schulsprachenniveau, aber sonst bin ich da halt nicht so multilingual, sage ich jetzt

mal. Aber dass man da auf jeden Fall diese Mehrsprachigkeit, die vor allem von Schüler*innenseite da ist, jetzt nicht einfach unterdrückt, wäre so mein Wunsch für mich selber, sondern da dann halt auch irgendwie mit arbeitet und da dann auch einfach nochmal ein paar mehr Chancen dann den Schüler*innen dadurch ja auch gibt.

I: Jetzt sagst du, du wünschst dir das eigentlich, dass du das machen kannst. Was für Vor- und Nachteile siehst du denn vielleicht in deinen Klassen oder auch in der Schule generell durch Mehrsprachigkeit?

P11: Also Vorteile sehe ich halt vor allem darin, dass, ja, halt diese/einfach, dass da eine größere Chancengleichheit für die Schüler*innen auch ist. Also, weil ganz häufig kann ich mir vorstellen, dass da wirklich kluge Leute sitzen, die aber einfach nur noch nicht sprachlich so fit sind, weil sie noch nicht lange im Land sind oder Ähnliches oder einfach zuhause nicht wirklich viel Deutsch sprechen und dann halt so ein bisschen auf der Strecke bleiben, weil man eben sich nicht richtig ausdrücken kann. D. h., da würde ich auf jeden Fall sagen, das ist eine große Chance, die einem da Mehrsprachigkeit im Unterricht oder halt auch in der Schule an sich bringen kann. Genauso wie, ich sage jetzt mal sowas wie kultureller Austausch kann, glaube ich, auch dadurch, dass man immer wieder ja auch mit Mehrsprachigkeit konfrontiert ist im Alltag oder im Schulalltag, dass halt so eine Multikulturalität nicht nur irgendwie angenommen wird, sondern halt auch richtig gelebt wird und dadurch vielleicht auch sowas wie Vorurteile einfach aufgehoben werden können. Vielleicht, weiß ich nicht, könnte ein möglicher Vorteil auf jeden Fall sein. Nachteil ist dann halt auch wieder auf diesem sprachlichen Ding, dass dann halt einfach die Sprache Deutsch, die dann Amtssprache ja ist, vielleicht dann auch eben dadurch, dass man halt nicht darauf pocht, immer dann die deutsche Sprache nutzen zu müssen, einfach nicht wirklich oder nicht genug gelernt werden könnte. Und dadurch dann auch einfach so ein Defizit, so ein sprachliches Defizit im Bereich dieser Sprache aber entsprechend entstehen könnte. Ja oder wenn es (..) etwas offener an der Schule jetzt wäre, Mehrsprachigkeit dann auch im Unterricht zuzulassen, dass vielleicht dadurch auch das Gegenteil von dieser/ also, dass da dann entsprechend eher Ausgrenzung passieren kann. Könnte ich mir halt auch vorstellen, weil dann die Leute, die dann eine bestimmte Sprache sprechen, untereinander halt nur noch in dieser Sprache sprechen und andere Leute dann, so wie es ja jetzt dann auf Deutsch manchmal auch ist, dann entsprechend dadurch ausgegrenzt werden könnten. Also, das wären so Dinge, die mir jetzt so spontan einfallen würden.

I: Mein Fragebogen hat jetzt in der Auswertung gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P11: Ich kann mir halt vorstellen, dass, also (...) ich bin jetzt nicht überrascht von dem Ergebnis muss ich sagen, weil ja auch sowas wie Mehrsprachigkeit immer wieder auch mittlerweile in der Lehrer*innenbildung präsent ist oder auf jeden Fall thematisiert wird, aber nur auf so einem theoretischen/ also auf so einer theoretischen Ebene und nicht mit einem Praxisbezug verknüpft. Ich kann mir halt vorstellen, dass viele Lehrer*innen sich dessen bewusst sind, dass Mehrsprachigkeit auf jeden Fall einen großen Vorteil haben könnte, aber selber einfach keine Strategien kennen, wie man das dann wirklich in den eigenen Unterricht einflechten kann und implementieren kann, sodass es dann halt auch immer noch wirklich qualitativ hochwe/oder, also sagen wir mal guter Unterricht ist. Und dass da dann auch einfach so ein paar Berührungspunkte da sind zu sagen, weiß ich nicht, „Ich kenne mich jetzt mit dem Thema eh noch nicht aus, ich wüsste jetzt auch nicht genau, wie ich das in meinen Unterricht einbringen soll und deswegen möchte ich das eigentlich lieber nicht“. Ja.

I: Was für Innovationen wären in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und was für welche vielleicht auch eher nicht?

P11: Das ist ja eine gute Frage (lacht).

I: Also in meinem Fragebogen ging es ja z. B. auch um so Sachen wie Einbezug von Türkisch oder Arabisch in den Regelunterricht oder auch grundsätzlich die Frage, ob das was ist, was eher im Nachmittag gefördert werden soll oder eben durchaus im Regelunterricht am Vormittag.

P11: Ah, okay, okay. (5s) Also ja, ich könnte mir halt vorstellen, dass halt sowohl für die Schüler*innen so ein Angebot an Türkischunterricht oder Arabisch oder auch, keine Ahnung, was auch immer, vielleicht dann auch schulspezifisch oder ich sag mal regionsspezifisch relevant sein könnte, dass das halt schon eingebaut werden (...) also eigentlich müsste oder sollte. Dass das schon eine gute Sache wäre. Dass so ein Angebot aber auch für die Lehrkräfte nochmal zur Verfügung stehen müsste, dass dann halt nicht nur für Schüler*innen dieses Sprachangebot da ist, sondern dann auch für die Lehrkräfte. Ich könnte mir halt dadurch, wenn man dann halt dieses sprachliche Defizit insgesamt oder diese, was heißt sprachliches Defizit, dann einfach mehr Sprachen an den Mann oder die Frau bringen würde, dass man dadurch auch den Regelunterricht damit aufmischen könnte, dass man da dann auch wirklich damit weiterarbeiten könnte und sagt „Okay, wir halten jetzt zwar nicht alle Stunden auf Türkisch oder Ähnliches oder Arabisch“, aber dass man da dann vielleicht dann auch nochmal manche Hilfestellung, vielleicht im/ wenn man jetzt sagt, Differenzierungsmöglichkeiten, dass man das vielleicht dann auch nochmal auf einer anderen Sprache z. B. miteinflechten kann, wenn man seine Schülergruppe kennt. Das könnte ich mir auch gut vorstellen. (5s) Ja.

I: Was sagst du aber vielleicht, wo sind da auch die Grenzen? Was kannst du dir nicht mehr vorstellen?

P11: Da habe ich gerade auch drüber nachgedacht, Ja, also was/ Da muss sich (...) halt so eine Balance halten zwischen „Wir nehmen z. B. (...) in einem Regelunterricht das als Hilfestellung, aber wir lassen das jetzt nicht so ausarten, dass wir den ganzen Unterricht, sage ich jetzt mal, nur noch auf der anderen Sprache dann sprechen“, um dann auch, ich sag mal, die Amtssprache in Anführungszeichen weiterzufördern. Oder dass man dann trotz allem darauf achtet, dass vernünftiges, also vernünftig in Anführungszeichen, vernünftiges Deutsch gesprochen wird, aber dass trotzdem noch diese Sprachförderung dann durch das (...) Sprechen der Sprache an sich, sage ich jetzt mal, nochmal mit geleistet wird. Also ich glaube, das wäre dann was, wo man sagt, das sollte man/ da muss man halt einfach eine Balance irgendwie finden. Ja.

I: Diese Wichtigkeit der deutschen Sprache ist auch was, was in den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen ja häufiger hervorgehoben wurde. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite, die Relevanz der deutschen Sprache so als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite, Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das denn was, was für dich kollidiert?

P11: Also kollidieren tut das für mich nicht, muss ich sagen. Also ich finde, es sollte BEIDES gefördert werden und gefordert werden dann auch. Also ich persönlich würde mir halt, wenn man sich jetzt irgendwie (...) eine utopische Schule vorstellt, wo das dann wirklich auch strukturell umgesetzt werden würde, würde mir wünschen, dass sowohl die Sprachen, die halt auch, ich sag mal, von Haus aus bei den Leuten eh gesprochen werden, auch im schulischen Kontext nochmal weiter gefördert werden und man die dann auch entsprechend in den Unterricht einfließen lässt, weil wir hier einfach (..) ein multikulturelles Land sind und man das ja dadurch auch nochmal irgendwie für sich selbst, vielleicht auch in sozialen Fragen, sage ich jetzt mal, in einem anderen Bereich nochmal nutzen kann. Trotz allem hat die Schule ja dann auch diesen Bildungsauftrag zu sagen „Okay, wir machen die Leute ja dann auch insofern gesellschaftsfähig, dass halt dann auch die Amtssprache gesprochen werden kann und nicht nur bröckchenweise, sondern auch so, dass man sich ohne Probleme dann auch auf jeden Fall in dieser Sprache verständigen kann“. D. h., ich finde beide Seiten, also sowohl einmal der Fokus auf Amtssprache Deutsch aber auch, man sollte jetzt nicht das, was die Schüler*innen eh schon mitbringen, was halt auch

von Vorteil ist und schön ist, dass man das halt eben nicht unterdrücken sollte, wie es dann halt doch an vielen Schulen der Fall ist. Ja.

I: Siehst du vielleicht denn für diese, du hast gesagt, Förderung und Forderung, siehst du da ggf. institutionell aber Hindernisse?

P11: Ja, also einmal sind halt Hindernisse da, dass es [...] ja ganz wenige Lehrkräfte gefühlt zumindest gibt, die diese Fächer dann auch anbieten. Also einmal, ich sage jetzt mal, als Sprachunterricht, aber auch, dass halt viele Lehrer*innen sich halt auch gar nicht – ich schließe mich da ja auch ein, ich kann ja auch viele Sprachen einfach nicht. Dass da dann aber auch trotz allem auf institutioneller Ebene das gefühlt auch gar nicht gewollt ist, dass man sich auch als Lehrkraft nochmal zusätzlich vielleicht damit auseinandersetzt, wenn man weiß, ich bin jetzt hier in einem Bezirk, wo halt viel Türkisch oder viel Polnisch oder was auch immer gesprochen wird, also dass da auch einfach von höherer Ebene, sage ich jetzt mal, gar nicht das Fortbildungsangebot so unbedingt geschaffen wird. Genauso wie die Frage nach, wie gehe ich mit Multikulturalität dann ja auch um, was für mich persönlich so ein bisschen ineinander spielt. Da ist ja auch, ich sage mal, dieses Ding. Jeder weiß, das gibt es, aber wie wir damit im Unterricht umgehen, darüber reden wir irgendwie nicht so wirklich. Und ich glaube schon, dass das aus institutioneller (.) Ebene heraus auch gar nicht so groß gewollt wird, eben um (..), ich sage mal, alte/ was heißt alte Strukturen festzuhalten, aber weil das System es einfach nicht so vorsieht, dass Unterricht so gestaltet wird, ja.

I: Okay, dann sind wir im Groben und Ganzen schon durch, ich würde dich aber abschließend gerne noch fragen wollen, ob wir vielleicht noch was vergessen haben, wo du sagst, da möchte ich gerne aber nochmal was zu sagen oder das liegt mir vielleicht noch am Herzen?

P11: Prinzipiell nicht, nein (lacht).

I: Okay, dann sage ich schonmal einmal Danke und hätte noch ein paar Fragen zu dir persönlich,

P11: Ja, gerne.

Zusammenfassung:

- Geschlecht: weiblich
- Wie alt bist du? 29
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? 2 Monate, studierte seit 2015
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium
- Fächer: Psychologie, Philosophie

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P11: Nicht so wirklich, sage ich jetzt mal. Also es gab natürlich das DaZ-Modul, was im Studium vorgesehen war, aber aus meiner Perspektive hat man sich da nicht wirklich stark mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt/ also irgendwie beschäftigt. Von daher würde ich da jetzt eher „eher selten“ sagen, dass ich mich damit auseinandergesetzt habe im Studium.

I: Wo hast du im DaZ-Modul eher so den Fokus gesehen?

P11: Eher auf (..) sowas wie Zuwanderungsgeschichte. Dass man da irgendwie so einen geschichtlichen Kontext nahgebracht bekommen hat oder wie es halt dazu kommt, dass halt wirklich viele Menschen mit verschiedenem sprachlichem Hintergrund dann auch an der Schule sind, aber jetzt nicht unbedingt/ Also ich fühle mich dadurch jetzt nicht befähigt, entweder DaZ zu unterrichten, das auf GAR KEINEN FALL, und auch nicht wirklich, um mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umzugehen. Also, ja.

I: Kann ich verstehen. Welche Sprachen sprichst du?

P11: Ich spreche Deutsch und Englisch. Also Deutsch ist meine Muttersprache, Englisch spreche ich sehr gut, ich weiß jetzt gerade nicht mein Sprachniveau. Und sonst halt, ich sage mal auf Schulniveau, noch Spanisch.

I: Und würdest du dich selbst auch als mehrsprachig bezeichnen?

P11: Eigentlich nicht, obwohl ich natürlich mehr Sprachen als eine Sprache spreche, aber so vom Gefühl her würde ich mich jetzt nicht als mehrsprachig bezeichnen, nein.

I: Okay, dann haben wir es schon und dann sage ich mal vielen Dank.

P11: Super, alles klar.

Transkript 12

Interviewter: Proband 12 (Kürzel: P12)

Interviewende: Annika Hoppe (Kürzel: I)

Dauer der Aufnahme: 27:53 Minuten

Datum der Aufnahme: 15.07.21

Ort der Aufnahme: Warstein

I: Okay, ja, dann erstmal schön, dass du da bist. Du hast ja bereits an meinem Fragebogen teilgenommen und dort schon zu einigen Situationen aus dem schulischen Alltag Stellung genommen. Und vielleicht hast du dort schon gemerkt, dass im Fokus meiner Masterarbeit die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen steht. Bei diesem Interview geht es jetzt vor allem darum, wie du persönlich über dieses Thema denkst und wie du Mehrsprachigkeit wahrnimmst. Und dafür würde ich dich als Erstes gerne einmal bitten zu erzählen, wie erlebst du Mehrsprachigkeit denn bei euch an der Schule im Schulalltag?

P12: Also d. h., wenn es jetzt um Schüler mit Migrationshintergrund zum Beispiel geht oder die Schüler, die als Flüchtlinge aus Syrien zu uns gekommen sind oder aus anderen Ländern wie Afghanistan, dem Iran und anderen Ländern, da finde ich, macht sich das besonders stark deutlich. Ich glaube, wir haben einen relativ geringen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund so im Allgemeinen, also die in zweiter oder dritter Generation bei uns an der Schule sind, aber im Prinzip gebürtige deutsche Schüler sind, sondern mir fällt speziell auf bei den Schülern, die so einen Flüchtlingshintergrund haben, dass das schon eine extreme Belastung ist. D. h. unabhängig von dem, was die so an (...) Paketen mitbringen an Traumatisierung und Erfahrung, kommt die Sprache als Baustelle natürlich mit dazu. Also d. h. die brauchen natürlich locker, würde ich mal behaupten, zwei bis drei Jahre, um so fit in der Sprache zu sein, dass (...) die so das Gefühl haben „Ich kann mich jetzt richtig gut verständigen“ und da erleben wir zwar schon mal auch Ausnahmen, dass das auch nach einem oder anderthalb Jahren schon richtig gut funktioniert bei Schülern, die auch einen relativ fitten/ oder ein relativ fittes Sprach- oder Lernvermögen haben, die auch entsprechend ehrgeizig sind oder vielleicht aus Familien stammen, die einen relativ hohen Bildungsgrad haben. Und da haben wir immer wieder am Gymnasium auch mal natürlich Ausnahmen, aber insgesamt muss ich schon/ würde ich schon feststellen, bei den Schülern, die ich jetzt habe oder gehabt habe in den letzten Jahren, wird das für viele Jahre eine Herausforderung bleiben, auch für Schule, ja.

I: Was würdest du sagen, welchen Stellenwert hat Mehrsprachigkeit dann bei euch an der Schule so?

P12: Also Gott sei Dank seit der Flüchtlingskrise in Syrien einen relativ hohen, weil dafür wurden ja diese DaZ-Gruppen eingerichtet, also Deutsch als Fremdsprache, als Zweitsprache, wo die Schüler dann, ja, ich sage mal EXKLUSIV im Vergleich zu vorher für sich mehrere Stunden die Woche mit einer abgestellten Lehrkraft dann Deutsch üben können und da kommen die natürlich deutlich schneller voran, als das vorher der Fall war. Also wir hatten ja zuvor auch jahrelang, also zehn Jahre lang mindestens oder 15, auch Flüchtlinge aus Afghanistan oder dem Iran und so weiter, Albanien und hier und da mal einige andere Schüler mit Migrationshintergrund. Und die haben natürlich, gerade an Gymnasien, würde ich sagen, massive Probleme gehabt, weil der Fokus lag da NICHT auf dem Erwerb der deutschen Sprache, ganz klar.

I: Wo lag der stattdessen würdest du sagen?

P12: Ja, rein kognitiv auf der fachlichen Seite. Also d. h., da ging es um den Erwerb des Abiturs oder der mittleren Reife und ich würde mal sagen, das Bildungswesen in Deutschland oder in NRW hat da vor der Flüchtlingskrise in Syrien sehr wenig Konzepte für Gymnasien geboten. Also ich denke mal die Sekundarschulen oder Gesamtschulen oder die alten Haupt- und Realschulen waren da wesentlich besser aufgestellt und/ also ich kenne selber ein paar Kollegen, die auch an anderen Schulformen

unterrichten, wo teilweise auch die Ausschreibungen der neuen Stellen für Lehrer explizit mit einem Spracherwerb im Bereich Russisch, Türkisch, Persisch usw. auch ausgeschrieben war, weil das Schülerklientel da natürlich von Anfang an einen ganz hohen Anteil hat. Genau. Also da haben die Gymnasien ein bisschen nachgelegt, ich würde mal sagen perfekt ist es immer noch nicht (lacht).

I: Inwiefern siehst du dich selbst in der Schule oder im Unterricht mit Mehrsprachigkeit konfrontiert?

P12: Ja, ich habe im Prinzip, da ich ja (..) kein Hauptfach habe und auch kein Deutsch unterrichte ja nur als Fachlehrer damit zu tun, aber ich habe schon hier und da sowohl positive Beispiele erlebt, wo Schüler innerhalb kürzester Zeit auch mit entsprechend elterlicher Unterstützung, wenn die mit der ganzen Familie hier rüber gekommen sind, sehr schnelle Fortschritte gemacht haben und auch sehr ehrgeizig sich entwickelt haben, da würde ich aber wie eben schon angedeutet sagen, das ist eher die Seltenheit oder eher die Ausnahme. Also die meisten Schüler kämpfen tatsächlich zwei, drei Jahre, bis sie irgendwo sprachlich ankommen und kümmern sich aufgrund dessen natürlich eher WENIGER um die rein fachliche Ausbildung und die Schwierigkeiten habe ich natürlich in allen Fächern, die ich unterrichte, auch erlebt. Also dass Schüler sehr massiv Schwierigkeiten hatten, sich Texte zu erschließen, ein Tafelbild abzuschreiben, sich überhaupt zu beteiligen im Unterrichtsgespräch. Da musste man natürlich gucken, dass man je nach Lernstand und je nach Sprachkompetenz in der deutschen Sprache individuell da was einfordert und das war aber immer, gehe ich jetzt von aus, von allen Kollegen sehr wohlwollend gemacht und wir waren natürlich auch bei Schülern, die Probleme hatten im sprachlichen Bereich, immer sehr wohlwollend bei der Notengebung und bei der Bewertung. Da diese Schüler ja auch eine verlängerte Frist hatten, bis dass sie überhaupt bewertet werden müssen. Also, du wirst das besser kennen als ich. Das dauerte ja mindestens zwei Jahre, wenn nicht sogar länger, dass die überhaupt mal die ersten Noten bekommen und dieser fehlende Notendruck hat bei manchen Schülern natürlich auch, ich sage mal, das Gegenteil (lacht) bewirkt, dass die also eher wenig motiviert waren, jetzt sehr zügig die Sprache zu erwerben und sich darin zu üben, sich, ja, meinetwegen in Biologie da auszudrücken oder Fachwörter wie Vokabeln zu lernen usw. Und das hat sich schon, würde ich mal sagen, ausgewirkt auch auf die Motivation und so ein bisschen diese Begeisterung für das jeweilige Fach. Also das würden mit Sicherheit andere Kollegen auch bestätigen, dass diese Schüler sich häufig geparkt gefühlt haben und du hast natürlich als Fachlehrer gar nicht so die wahnsinnigen Möglichkeiten, da sehr individuell drauf einzugehen, weil dafür bräuchtest du quasi einen zweiten Kollegen im Raum. Also sowas wie Team-Teaching wäre da von Nöten. Und die Schüler saßen aber bei mir jetzt größtenteils natürlich komplett alleine, die hatten also Niemanden an ihrer Seite, also keinen Integrationshelfer oder so und das hat es schon sehr gemacht und da habe ich mich auch, muss ich gestehen, selber sehr schwergetan. Also ich habe natürlich dann nicht so viel verlangt wie von den anderen Schülern, wie gesagt, wohlwollende Notengebung usw., habe aber auch bei manchen Schülern (..) nach längerer Zeit immer noch nicht genau rausgehakt, was können die eigentlich? Oder wie fit sind die im mündlichen Sprachgebrauch, wie fit sind die im schriftlichen Sprachgebrauch, weil die sich selber natürlich von sich aus auch eher wenig aktiv eingebracht haben. Das mag in den Hauptfächern noch ein bisschen anders aussehen oder gerade in Deutsch, ja, aber gerade in den Nebenfächern haben die sich teilweise sehr schwergetan, ja.

I: Du benennst jetzt schon einige Nachteile, die du in deinen Klassen oder in der Schule dadurch generell siehst. Fallen dir aber vielleicht auch Vorteile ein, die diese Mehrsprachigkeit in deinen Klassen oder in der Schule generell bringt?

P12: Mh (zustimmend), ja, also einmal natürlich, wenn der soziale Bereich von den Schülern so ein bisschen, ja, ich sage mal erobert werden konnte, dass die also schnell freundschaftliche Kontakte zu den anderen Schülern bekommen haben. Da hat sich natürlich auch ein gewisser Austausch ergeben, dass die erzählt haben, woher sie eigentlich kommen, was ihr kultureller oder religiöser Hintergrund ist, manchmal teilweise sogar auch, was sie erlebt haben. Das ging manchmal auch natürlich sehr, ja, stark

in die Richtung dieser Kriegserfahrungen, Flüchtlingserfahrung, Hungererfahrung, Verlustererfahrung von Angehörigen bei den syrischen Flüchtlingskindern z. B. Da habe ich teilweise sehr dramatische Gespräche mit den Schülern gehabt, also dann mit allen Schülern, wo ich dann (..) zwei Mal, glaube ich, kann ich mich erinnern, vor ein paar Jahren sogar den Unterricht abgebrochen habe, also wo wir dann ausschließlich über solche Themen gesprochen haben. Also das ist mit Sicherheit ein positiver Effekt, auch für die anderen Schüler, für die quasi deutschen Schüler. D. h. da hat ein gewisser Austausch stattgefunden, eine gewisse Sensibilisierung für (..) Schüler mit Migrationshintergrund, für Schüler, die aus Kriegsgebieten kommen. Also ich glaube, der Blick so in die Welt hat sich für die anderen Mitschüler dadurch so ein bisschen geweitet, das würde ich schon sagen. Und rein sprachlich oder rein fachlich fand ich es manchmal, wo sich die Gelegenheit bot, auch ganz cool, weil die Schüler in Bio z. B. oder in Agrarökologie dann auch fachlich so aus ihrem kulturellen Hintergrund erzählen konnten. Also zum Bereich Gesundheit und Ernährung, da habe ich natürlich dann gefragt „Kannst du mal erzählen, wie das bei euch so in der Schule ist, esst ihr da gemeinsam, gibt es da eine Mittagsverpflegung, was esst ihr so, wenn ihr Festlichkeiten habt, wird da auf gesunde Ernährung geachtet, was ist überhaupt für euch gesunde Ernährung“, also das wäre jetzt nur ein Beispiel. Oder „Welche Rolle spielt Naturschutz oder Umweltschutz in eurem Land, wo ihr herkommt“ und da waren die Schüler (..) natürlich dann teilweise auch Feuer und Flamme, sage ich mal. Da haben sie auch manchmal in Einzelfällen so kleine Referate ausgearbeitet oder so kleine Präsentationen, wo sie dann Bilder aus der Heimat gezeigt haben. Also das, würde ich mal behaupten, sind schon so ein paar Highlights, die so natürlich sonst nicht möglich gewesen wären. Also sich so einen fremden Kulturkreis zu erschließen, ja, aus Stadt XY-Sicht, sage ich jetzt mal, ist dann natürlich eher rein theoretisch und das hat das Ganze natürlich auch ein bisschen in die Praxis geholt, das fand ich toll.

I: Okay. Mein Fragebogen hat jetzt in der Auswertung gezeigt, dass die Lehrkräfte an sich positive Überzeugungen bezüglich der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen haben. Wenn es aber darum geht, diese Mehrsprachigkeit aktiv in den Schulalltag einzubinden, dann ist die Zustimmung nicht mehr ganz so groß. Wie denkst du darüber?

P12: Ja, also ich glaube die fehlende Zustimmung, die du gerade ansprichst, die liegt natürlich so ein bisschen an den Rahmenbedingungen, unter denen Schule stattfindet oder Unterricht. D. h. Dinge, auf die wir als Lehrer selber keinen Einfluss haben wie ein Lehrplan, der am Ende des Halbjahres oder Schuljahres abgehakt sein will, Formen der Leistungsüberprüfung, die eben Hürden darstellen. Da müssen wir mit den Schülern drüber springen, ob wir wollen oder nicht. D. h. so exklusive Sachen, die man zwischendurch reinbaut, waren, denke ich, immer möglich, also das, was ich eben z. B. erzählt hab, dass man gemeinsam Veranstaltungen macht usw. Vor Corona gab es das auch, dass man dann gemeinsam mal gegessen hat, dass die Schüler mit Migrationshintergrund dann so typische leckere Sachen von Zuhause mitgebracht haben, die unsere Schüler so nicht kennen, das ist aber natürlich/ das sind so Einzelhighlights gewesen. Also insgesamt würde ich schon sagen, dass dadurch, dass der Gesamtanteil der Schüler mit Migrationshintergrund mit einer anderen Muttersprache natürlich sehr gering ist, teilweise in den Klassen dann auch auf ein oder zwei Schüler beschränkt war, war es jetzt natürlich nicht möglich wie an anderen Schulformen vielleicht möglich war, dass man dann quasi in der Zweitsprache/ also in der Erstsprache, in der Muttersprache dann auch den Unterricht macht. Zumal ja wir Lehrer über null Sprachkompetenz in dem Bereich verfügen. Also wir haben nun mal keine türkischstämmigen, syrischstämmigen oder keine arabischstämmigen Lehrkräfte, deswegen kann natürlich von denen auch keiner da mithalten. Das ist an anderen Schulformen sicherlich besser. Auch strukturell.

I: Was für Innovationen wären da konkret in Bezug auf Mehrsprachigkeit für dich vorstellbar und welche vielleicht auch eher nicht?

P12: Also an kleinen Schulen jetzt wie die Stadt XY-Schule, die so ungefähr 600, 650 Schüler hat, ist das wahrscheinlich den Rahmenbedingungen geschuldet, dass jetzt z. B. da kein Personal aufgestockt wird in dem Sinn, dass man da Leute in die Schule bekommt als Pädagogen oder Erzieher oder auch Lehrkräfte, die den entsprechenden sprachlichen Hintergrund haben. Das wäre natürlich, finde ich, die Voraussetzung dafür, dass man da auch mit den Sprachfähigkeiten der Schüler selber viel mehr machen kann. Also daran wird es bei kleinen Schulen, denke ich mal, auch in der Zukunft leider weiterhin scheitern. Ja, also, wo ich schon erste Erfolge sehe, ist dieser DaZ-Unterricht. Und die Schüler haben meines Wissens nach seit ein paar Monaten oder seit knapp über einem Jahr glaube ich auch die Gelegenheit, Sprachprüfungen in ihrer Muttersprache abzulegen, dass die da so, ich weiß nicht wie das heißt, so Zertifikate bekommen, die ihnen dann hinterher auch jetzt nicht angerechnet werden, aber die quasi eine Zusatzbescheinigung in ihren Zeugnissen für Bewerbungen usw. ergibt. Also da hat sich ein bisschen was getan und ich denke auch mal, ein bisschen professioneller. Wenn ich mal ein Negativbeispiel nennen soll, bei uns gab es jetzt natürlich auch immer mal wieder Probleme im Beratungsbereich, wenn man die Schüler natürlich vor sich hat, die jetzt ein bisschen Deutsch können, deren Eltern oder deren Begleitung überhaupt kein Deutsch können, dann brauchst du natürlich z. B. für eine Beratung von einem Klassenlehrer oder Stufenleiter oder eventuell sogar Schulleitung, da brauchst du einen Dolmetscher. Ja und dass hat es in den letzten Jahren immer mal wieder ganz schwer gemacht, überhaupt einen Termin zu setzen für so eine gemeinsame Beratungsrunde, weil dann teilweise aus, ich weiß nicht, Unna, Dortmund, Paderborn, mussten dann Dolmetscher kommen, die natürlich das freiwillig machen, die dann aber ZEIT haben müssen. Also die kriegen da glaube ich einen kleinen Obolus für. Und an solchen Kleinigkeiten ist es bei uns manchmal schon gescheitert, die Schüler, jetzt aus pädagogischer Sicht, besser zu unterstützen, weil quasi der sprachliche Übersetzer nicht da war. Und das ist sicher ein typisches Problem an Gymnasien, ja, dass Gymnasien da immer noch sehr leistungsorientiert sind und da nicht alles (..) für den Schüler im individuellen Bereich leisten können oder (.) leisten wollen, vielleicht auch leisten wollen.

I: Wäre für dich denn, ich weiß ja jetzt nun mal, dass ihr auch Europaschule seid und soweit ich weiß, läuft in Stadt XY ja auch bilingualer Unterricht. Wenn man sich jetzt vorstellt, dass der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund voraussichtlich eher zunimmt als abnimmt, auch an kleinen Schulen. Ist denn für dich auch sowas denkbar wie bilingualer Unterricht, aber nicht Deutsch – Englisch, sondern Deutsch-Türkisch, Deutsch-Arabisch?

P12: Ja selbstverständlich, also ich würde das auf jeden Fall mittragen. Also fände ich cool, fände ich richtig spannend. Das Problem ist, dass bei der Einrichtung solcher Kurse, also selbst wenn es freiwillige AGs sind oder so Wahlpflicht-Bereiche, selbst diese Bereiche haben eine Mindestschülerzahl als Vorgabe. Also d. h. die Schulleitung hätte damit schon so ein bisschen die Hände gebunden, wenn es heißt, keine Ahnung, es müssen mindestens 12 Schüler pro Kurs sein, der dann so einen türkischsprachigen Bili-Kurs einrichtet, wenn es dann nur acht sind, was schon viel wäre für unsere Schule, dann würde es daran alleine schon scheitern. Oder es bräuchte eben natürlich eine sehr anders aufgestellte Personalpolitik für Schulen, dass Schulleiter, sage ich mal, so Kontingente zur Verfügung gestellt bekommen, wo sie auch zusätzlich Personal mit mehreren Stunden einstellen können oder ja, für ein Halbjahr für so eine sprachensible oder bilinguale Geschichte. Und da glaube ich, ist das gesamte System dieser Lehrdeputatsstunden immer noch nicht flexibel genug. Also da stellt, denke ich mal, auch das Land die entsprechenden Ressourcen, also Geld und Personal, immer noch nicht kurzfristig genug, flexibel genug zur Verfügung. Also damit hat aber im Grunde, soweit ich das weiß, jede Schule zu kämpfen, ja, genau. Und das wird, genauso wie es für Fächermangel in allen anderen normalen Fächern gilt, natürlich auch für solche Bili-Geschichten, also d. h. der Rahmen wird durch die Politik gesetzt sowohl in Berlin als auch natürlich (.) maßgeblich in Düsseldorf und dann von der Ausgestaltung her in Arnsberg, da ist ja die Bezirksregierung, und wenn die sagen, „Sorry, wir haben dafür keine Kapazitäten“, dann ist das so.

Da könnte man natürlich überlegen, ob man, wenn man Menschen mit entsprechen Sprachfähigkeiten vor Ort hat, die vielleicht auch ein Studium mitbringen oder eine Ausbildung in einem Bereich, dann könnte man natürlich sowas auch, ich sage mal, in Eigenregie auf die Beine stellen als teiloffene oder freie Schule. Da müsste natürlich aber die Schulleitung gucken, wie komme ich an Honorargelder dafür, läuft das dann über den Förderverein. D. h. theoretisch möglich wäre auch sowas außerhalb der (..) Kommune, also das könnte man dann auch unabhängig von der Stadt machen. Aber ich würde mal behaupten aus eigener Erfahrung, solche Projekte macht man ein oder zwei Mal und dann merkt man irgendwann, man reibt sich auf und es wird nicht honoriert oder da steht die Politik nicht hinter oder die Kommune und dann wird es eventuell wieder sein gelassen, also die Befürchtung hätte ich zumindest. Wenn man mit sehr viel Engagement und Einsatz und Motivation auch kreative Lösungen sucht, das kenne ich aus ganz vielen anderen Bereichen mit meinen Fächern.

I: Okay. Du hast jetzt schon das ein oder andere institutionelle Hindernis auch angesprochen. In den Rückmeldungen zu meinem Fragebogen wurde auch häufiger einfach die Wichtigkeit der deutschen Sprache im Kontext von Schule hervorgehoben. Ist die Ansicht – also auf der einen Seite, die Relevanz der deutschen Sprache als Faktor im Bildungssystem und auf der anderen Seite Mehrsprachigkeit von Schüler*innen – ist das was, was für dich kollidiert?

P12: Ja, in gewisser Weise schon, also das sehen wir ja bei uns an der Schule durch diese Bili-Geschichte, die ist sehr erfolgreich, die wird auch z. B. sehr gut angenommen, hat natürlich diesen englischen Fokus, d. h. also jetzt z. B. die beiden Fächer Biologie und Erdkunde auf Englisch. Wir sind, glaube ich, jetzt so weit, dass in der Unter- und Mittelstufe das gut läuft und dass die Schüler sich am Ende da auch freuen, dass sie eine Bescheinigung, Zertifikat für bekommen, das wirkt sich sicherlich positiv auch auf den ein oder anderen Lebensweg der Schüler aus, weil die dann eben diesen Spracherwerb deutlich besser hinkriegen und auch fachlich hinkriegen, dass man jetzt, wenn ich für Bio spreche, ohne Probleme, ich sage mal in Holland an der Uni studieren könnte, weil da die englische Sprache eben auch Hörsaalsprache ist. D. h. diese Schüler haben natürlich einen ganz klaren Vorteil, wenn sie das mehrere Jahre an der Schule erleben. Unsere Schule ist aber tatsächlich jetzt wiederum noch ZU KLEIN und personell zu minimal aufgestellt, als dass man das jetzt für die Oberstufe so weiterdenken könnte. Frau X und Frau Y, die sind da, glaube ich, mit drin, die haben mir zumindest auch schon gesagt, also „Wir streben noch nicht im Moment an, trotz Europaschule, dass unsere Schüler auch in Bio ein bilinguales Abitur ablegen können“. Das scheitert wiederum an diesen Vorgaben was Schülerzahlen pro Kurse angeht. D. h. wären wir eine Schule, ich sage mal in (..) Dortmund-City mit 1500 Schülern, sechszülig, da wäre das überhaupt kein Problem, da würde man garantiert auch einen höheren Anteil von Schülern mit Migrationsanteil hinkriegen und da wäre wahrscheinlich dann sogar nicht nur Englisch möglich, sondern eventuell auch sowas wie Türkisch oder Russisch, könnte ich mir schon vorstellen. Genau.

I: Okay, dann sind wir im Groben und Ganzen schon durch. Ich würde dich aber gerne abschließend noch fragen, ob wir vielleicht noch was vergessen haben, wo du sagst, das möchte ich gerne nochmal ansprechen oder liegt dir in Bezug auf das Thema noch was am Herzen?

P12: Ja, also vielleicht ein Wunsch [...], was bei mir [...] auffällig war bei den vielen Schülern, die eben mit einer Flüchtlingsgeschichte zu uns kommen. Die sind ja nicht mit ihrer ganzen Familie hier, sondern teilweise nur begleitet, teilweise mit einem Cousin oder mit älteren Geschwistern usw. und ich muss ganz ehrlich sagen, ich fand das ganz furchtbar oder fast schon beschämend, wie wenig Personaleinsatz an/ ja, bei uns jetzt als Gymnasium da möglich war, dass man sich auch IM UNTERRICHT mit Integrationshelfern, ja, diesen Schülern nähern kann. Also in dem Sinne, dass die auch in meinem Fachunterricht, selbst wenn sie da noch nicht viel Deutsch sprechen, trotzdem jemanden neben sich sitzen haben, der, ja, ich sage mal dolmetschen kann, mit dem dann ein Unterricht, ja, eine Teilnahme an meinem

Unterricht wesentlich besser geklappt hätte, ja. Also d. h., wenn du Schüler hast, die verhaltensauffällig sind, die mit einer Lernstörung zu uns kommen, die kriegen natürlich mittlerweile eine Integrationskraft und ich hätte mir durchaus an ganz vielen Stellen für viele Schüler, die ich auch sehr nett fand und eigentlich auch als intelligent bezeichnen würde, hätte ich mir gewünscht, dass so jemand neben denen sitzt und wenn es nur eine I-Kraft für drei Schüler ist [...], weil, damit hätten die garantiert sowohl von ihrer Motivation her als auch von ihrer Leistungsfähigkeit her einen wesentlich schnelleren Fortschritt erzielen können. Also das fand ich ziemlich unprofessionell, muss ich gestehen. Also ich habe es ganz oft erlebt, dass Stadt XY-Schüler freiwillig von Ehrenamtlichen begleitet wurden, die dann auch diese Gespräche begleitet haben, die teilweise bei denen gewohnt haben oder übergangsweise gewohnt haben und so. Die ehrenamtlichen Helfer, denen muss man da echt ein großes Lob aussprechen und ich sage mal, die Politik hat sich da nicht immer nur mit Ruhm bekleckert, da gingen viele Prozesse viel zu langsam. Dann hieß es „Stadt XY kriegt eine große Zahl an Schülern“, aber es wusste noch keiner, was das entsprechende Personal dahinter ist, dann gab es Ankündigungen „Im nächsten Schuljahr kriegt ihr keine“ und dann haben wir doch welche bekommen und/ also da gab es viele Ungereimtheiten, die jetzt wahrscheinlich auch dieser Akutsituation geschuldet waren, dass (..) natürlich die Flüchtlingskrise/ quasi, dass das Bildungssystem davon so ein bisschen von überrumpelt wurde (schmunzelt). Waren ja, glaube ich, zwei Millionen Syrer, die alleine gekommen sind und davon waren natürlich auch sehr viele auch junge Menschen oder Kinder. Und dass die erstmal ins Bildungssystem SOLLEN, war klar, aber wie und wo, mit welchem Ziel genau und mit welchen Schritten, das müsste, wenn sowas nochmal passiert oder nochmal (..) vorkommt, natürlich ein bisschen strukturierter erfolgen, also da hätte ich mir das an der Stelle gewünscht.

I: Und du hättest dir das aus der Situation heraus gewünscht, dass du sagst, das KÖNNEN Lehrkräfte nicht alleine leisten oder das WOLLEN sie vielleicht auch nicht leisten?

P12: Ja beides, also ich würde mal sagen, wer selber, ja also sprachlich klar, wer jetzt kein Syrisch, kein Türkisch, kein Arabisch oder was kann, der kann natürlich faktisch jetzt sprachlich nicht helfen, aber mit einem entsprechenden pädagogischen Engagement glaube ich schon, dass man sich da den Schülern auch so nähern kann, dass die schon merken, dass man sie unterstützen will und dann auch motivieren will. Und natürlich findet auch außerhalb von Schule und Unterricht viel Förderung statt, also da kann ich mich ja auch noch dran erinnern, dass wir als Schule z. B. auf Sportvereine zugelaufen sind und gesagt haben, „Hier, hört mal, wir haben hier ein paar Jungs, die würden gerne Fußball bei euch spielen, können die mal kostenlos trainieren oder mal zugucken oder könnt ihr das vermitteln“ oder die Jugendgruppen, die es auch in Stadt XY und Umgebung gab, da gab es schon viele Anreize, die müssen natürlich dann nur entsprechend auch begleitet werden und da gab es vor allem, würde ich mal behaupten, so im Vereinsbereich in Stadt XY und rund um Stadt XY eine ganze Menge Engagement, was natürlich auch teilweise von Lehrkräften mitgetragen wurde, das glaube ich schon. Also, es hängt immer so ein bisschen von jedem Einzelnen ab, wie er sich da einbringt und das/. Natürlich hast du auch Leute, die da nichts von wissen wollen, die auch vielleicht ein bisschen Schiss haben, ein bisschen Angst haben davor sich mit Schülern, ja, zu beschäftigen, deren Sprache sie nicht sprechen, deren kulturellen Hintergrund sie nicht kennen, ja, und dass man da sensibel ist, glaube ich ist normal, das ist verständlich, aber das ist im Grunde ja trotzdem unsere Aufgabe als Lehrer, auch Schülern ja Unterstützung anzubieten und Begleitung anzubieten oder auch Beratung, die eben unsere Hilfe brauchen. Weil die brauchen unsere Hilfe, wir brauchen nicht deren Hilfe, sondern umgekehrt (lacht), genau.

I: Okay, dann sage ich an der Stelle schonmal Danke und hätte am Schluss noch ein paar Fragen zu dir persönlich.

P12: Ja.

Zusammenfassung:

- Geschlecht: männlich
- Wie alt bist du? 45
- Wie lange arbeitest du schon als Lehrkraft? 18 Jahre
- An was für einer Schulform unterrichtest du? Gymnasium
- Fächer? Biologie, Sport, Erziehungswissenschaften, Agrarökologie

I: Hast du dich in deiner Ausbildung oder in Weiterbildungen mit dem Thema *Mehrsprachigkeit* auseinandergesetzt?

P12: Nee, nicht explizit, also wir hatten innerhalb der Schule natürlich Lehrerkonferenzen, in denen das thematisiert wurde, wir hatten auch teilweise Experten von der Bezirksregierung da oder Förderschullehrer da, die sich mit diesem Thema *Sprachsensibler Unterricht* beschäftigen, aber selber eine eigene Fortbildung zu dem Thema hatte ich noch nicht, weil die Zahl der Schüler eben in meinen Kursen oder in meinem Unterricht auch noch nie so hoch war, dass ich damit mich jetzt hätte explizit beschäftigen müssen. Grundsätzlich würde ich es aber befürworten, wenn das für Lehrer regelmäßig angeboten wird, also das würde ich schon empfehlen, ja.

I: Welche Sprachen sprichst du?

P12: Englisch und Französisch und ja, Deutsch halt.

I: Und bezeichnest du dich selbst als mehrsprachig?

P12: Also (..) da ich sehr gerne reise und dann auch auf Reisen oder im Urlaub mich auch gerne auf Französisch oder Englisch unterhalte oder hier und da mal Leute zuhause habe oder über meine Schwester, die Französisch- und Englischlehrerin ist, auch viele Leute so kennenlerne, mit denen man auf Deutsch eben nicht klarkommt, bin ich so gezwungen quasi da mich in anderen Sprachen unterhalten. Oder ich habe früher mal (...) in der Entwicklungshilfe ein paar Projekte begleitet über die Kolpingsfamilie in Westafrika, da war ich in Benin drei Mal unterwegs und da kommst du natürlich nur mit Französisch klar. Also wenn du/ da ging es um Projekte, Schulen, Kindergärten und Krankenhäuser zu unterstützen und so und wenn du da mit den Einheimischen sprichst, das war ja mal eine deutsche Kolonie, da musst du schon mit Französisch klarkommen oder ganz wenigen Brocken Englisch, die die Leute beherrschen. Ja, das fand ich aber immer spannend, das fand ich super, also von daher, ja, muttersprachlich bin ich natürlich mit Deutsch aufgewachsen, ja, aber ich bin da sehr gerne unterwegs, zwar nicht mehr so regelmäßig wie früher aber immer mal wieder, dafür reicht es dann noch! (lacht)

I: Okay, alles klar, dann ganz lieben Dank!

Anhang H: Kategoriensysteme

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Vorkommen von Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst, wo, bei wem und wie Mehrsprachigkeit in der Schule vorkommt und welchen Stellenwert dieses Vorkommen erfährt. | „Ich würde sagen, dass da schon einige Schüler*innen sind, die mehrsprachig unterwegs sind, sage ich jetzt mal, also die auch irgendwie eine andere Muttersprache haben oder ähnliches, aber so, dass das auch irgendwie für den Unterricht für sich genutzt wird oder irgendwie im Unterricht relevant ist, das erlebe ich nicht an der Schule.“ (P11) | ➔ greift auch Aussagen auf, wo und wie Mehrsprachigkeit <i>nicht</i> vorkommt |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Grundsätzlich Mehrsprachigkeit wird jetzt nicht so ein großer Fokus drauf gelegt, hab ich so das Gefühl zumindest. | <ul style="list-style-type: none"> kein Fokus auf Mehrsprachigkeit (MS) | <ul style="list-style-type: none"> keine Beachtung der Mehrsprachigkeit (MS) |
| 2 | Also erstmal tendenziell wenig. Also überhaupt im Unterricht, das gar nicht irgendwie explizit einbezogen wird. Dass es an der Uni viel mehr Thema ist, dadurch dass wir solche Seminare haben wie Deutsch als Zweitsprache und sowas. Aber dass es an der Schule, jetzt wirklich wenn man aktiv am Unterricht teilnimmt oder sowas, dass es gar nicht miteinbezogen wird bei Aufgaben. | <ul style="list-style-type: none"> kein expliziter Einbezug im Unterricht mehr Thematisierung an der Uni kein Einbezug bei Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> keine Beachtung der MS Thema an Uni |
| 2 | Also es kommt jetzt auch darauf an, ob man von Schüler*innen spricht, die Deutsch schon können und einfach nur mehrsprachig sind oder ob man jetzt von Neuzugewanderten spricht, die dann in Deutsch noch große Probleme haben. | <ul style="list-style-type: none"> mehrsprachige Schüler, die Deutsch schon können neuzugewanderte Schüler, die Probleme mit Deutsch haben | <ul style="list-style-type: none"> MS bei Beherrschung deutscher Sprache Schüler mit Migrationshintergrund (MHG) Probleme deutsche Sprache |
| 3 | Ja, gerade in den internationalen Klassen sehe ich mich da (..) sehr stark konfrontiert. Also da muss man irgendwie den Spagat zwischen den Sprachen machen. Die deutsche Sprache ist da nicht so gängig oder geläufig. Noch nicht, aber es soll ja in die Richtung gehen, je nachdem in welcher Klassenstufe die sind. Wir haben drei verschiedene. In der Ersten merkst du, dass die gerade frisch ins Land gezogen sind und entsprechend, ja, der deutschen Sprache nicht ganz so mächtig sind und bei den anderen, da klappt das schon relativ gut und da wird auch 90, 95 Prozent, wird da die deutsche Sprache verwendet. | <ul style="list-style-type: none"> MS in internationalen Klassen deutsche Sprache häufig nicht geläufig drei Stufen, neue Schüler klappt noch nicht so gut, bei anderen schon gute Deutschkenntnisse | <ul style="list-style-type: none"> Beachtung der MS Probleme deutsche Sprache |
| 4 | Mehrsprachigkeit bei mir an der Schule (.), also, ich erlebe erstmal grundsätzlich ganz viele mehrsprachige Kinder, die halt mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen an die Schule kommen, gerade in der ersten Klasse. Geflüchtete Kinder kommen da teilweise auch, die | <ul style="list-style-type: none"> in 1. Klasse viele mehrsprachige Schüler mit unterschiedlichsten Voraussetzungen | <ul style="list-style-type: none"> MS mit unterschiedlichen Voraussetzungen Flüchtlinge |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | dann wirklich Probleme haben mit der deutschen Sprache besonders, aber grundsätzlich gibt es auch immer mehr Kinder, die grundsätzlich, ich finde irgendwie/ ja gut, was heißt/ wenn Kinder spracharm sind, ist das vielleicht keine Mehrsprachigkeit, trotzdem finde ich es schwierig. | <ul style="list-style-type: none"> • geflüchtete Kinder mit Problemen in deutscher Sprache | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme deutsche Sprache |
| 4 | Und sonst halt grundsätzlich, das Übliche sind halt Kinder, die (.) geflüchtet sind und dementsprechend Deutsch als Zweitsprache sprechen oder so. Es ist halt super selten, dass, weiß ich nicht, ein Kind, was muttersprachlich Englisch ist oder so, hier zur Schule kommt. Das hab ich auch in der Schule bisher noch nicht erlebt. | <ul style="list-style-type: none"> • üblicherweise geflüchtete Kinder mit DaZ • selten, dass Kind mit Muttersprache Englisch an Schule | <ul style="list-style-type: none"> • Flüchtlinge • MS mit unterschiedlichen Voraussetzungen |
| 4 | Eigentlich jede Stunde. Also jede Stunde habe ich was mit Mehrsprachigkeit zu tun, weil es ja (...) immer darum geht, die Kinder, von denen ich eben gesprochen habe [...], dass man immer wieder versuchen muss, die Kinder mitzunehmen und dabei halt auch auf/ also nicht direkt auf ihre Sprache einzugehen, sondern vielmehr das Deutsch so runterzubrechen oder auch in ihrer Sprache oder einer Bildsprache so runterzubrechen, dass sie halt im Unterricht mitkommen. Und das ist eigentlich jede Stunde so. | <ul style="list-style-type: none"> • jede Stunde mit MS zu tun • muss versuchen auf Kinder einzugehen • Deutsch runterbrechen, dass sie mitkommen | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS • Versuch des Einbezugs |
| 4 | Also geflüchtete Kinder halt das größte Thema sind mit denen mehrsprachigen Unterricht zu organisieren [...]. | <ul style="list-style-type: none"> • geflüchtete Kinder größtes Thema bei mehrsprachigem Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Flüchtlinge |
| 5 | Ja, es gibt durchaus einige Schüler*innen bei uns, auch wenn es ein Gymnasium ist, die (.) mehrsprachig aufgewachsen sind, die zweisprachig aufgewachsen sind. Das ist z. B. als Zweitsprache neben Deutsch dann Türkisch, das ist teilweise aber auch Arabisch, das ist auch (.) Russisch, was ich erlebt habe so in den letzten Jahren, also vor allem die drei Sprachen habe ich erlebt, es gibt aber natürlich noch andere. Was bei uns an der Schule ja auch so als (..) ja, Sprache noch da ist, ist Portugiesisch, das haben durchaus Einige bei uns im Schulumfeld, auch einige Eltern, als Muttersprache, das habe ich in den letzten Jahren aber nicht persönlich erlebt. | <ul style="list-style-type: none"> • auch am Gymnasium mehrsprachige Schüler • vor allem Türkisch, Arabisch, Russisch, Portugiesisch • auch MS bei Eltern | <ul style="list-style-type: none"> • Vorkommen am Gymnasium • bestimmte Sprachen • mehrsprachige Eltern |
| 5 | Und ein zweiter Aspekt, der mir einfällt, ist Mehrsprachigkeit als Unterrichtsthema. Das ist ja lange Zeit auch Zentralabiturthema in Deutsch gewesen in der Oberstufe und da habe ich dann dazu auch mit den Schülern gearbeitet und spannend diskutiert. | <ul style="list-style-type: none"> • MS als Unterrichtsthema | <ul style="list-style-type: none"> • MS als Unterrichtsthema |
| 5 | Ja, wir sind für ein Gymnasium schon, glaube ich, eine recht vielfältige Schule. Auch von den sozialen Herkunftsn der Schüler, sodass das bei uns, glaube ich, schon eine Rolle spielt. | <ul style="list-style-type: none"> • für ein Gymnasium eine vielfältige Schule, auch von sozialen Herkunftsn her | <ul style="list-style-type: none"> • Vorkommen am Gymnasium |
| 5 | Ja klar und auf der anderen Seite natürlich die Tatsache, dass Schüler*innen an vielen Stellen ja auch diese zweite Sprache benutzen. Es ist so, dass ich es selten erlebe, dass die Schüler dann z. B. Türkisch oder Arabisch in der Schule sprechen, hier und da kommt das vor, | <ul style="list-style-type: none"> • mit Flüchtlingen häufig Kommunikation zunächst nur über Mitschüler und ältere Schüler mit | <ul style="list-style-type: none"> • Flüchtlinge • Versuch des Einbezugs |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | wir hatten ja auch Flüchtlingskinder in den letzten Jahren da und gerade so die ersten Monate, war es dann oft so, dass dann auch Kinder, die mit denen kommunizieren konnten, im Türkischen, im Arabischen, wir hatten aus beiden Regionen, also sowohl aus Syrien als auch aus der Türkei Flüchtlingskinder da, und da hat das durchaus die ersten Monate nur so stattgefunden, dass dann auch ältere Schüler oder Schüler aus der Klasse mit denen dann diese Herkunftssprache gesprochen haben, dass so eine Integration überhaupt möglich war. | gleichen Herkunftssprachen, nur so Integration möglich | |
| 5 | Also da habe ich das natürlich erlebt und fand das mal ganz spannend, auch diese Sprachen zu hören, das mitzubekommen, aber das wir jetzt so Probleme haben auf dem Schulhof, dass irgendwie, ja, weiß ich nicht, bestimmte Schüler*innen da nur in ihrer Herkunftssprache sprechen und dass das dann auch ein Problem für die Integration ist, das nehme ich so nicht wahr. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler sprechen nicht dauerhaft ihre Herkunftssprachen auf Schulhof, kein Problem für die Integration | <ul style="list-style-type: none"> • MS nicht präsent |
| 6 | Also ich glaube, dass es vor allem immer mehr wird, also dass es auch immer mehr in den Unterricht kommt und immer wichtiger wird. | <ul style="list-style-type: none"> • MS kommt immer mehr in Unterricht und wird wichtiger | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS |
| 6 | Im Praxissemester war es bei mir jetzt nicht so, dass ich einen Schüler hatte, der komplett kein Deutsch gesprochen hat, also das hatte ich nicht. | <ul style="list-style-type: none"> • im Praxissemester kein Schüler, der kein Deutsch sprechen konnte | <ul style="list-style-type: none"> • MS nicht präsent |
| 6 | Sich auch zu verständigen, auch mit den anderen Sprachen, die waren ja nicht alle aus dem gleichen Land, ja. Also, ja, (..) ich habe das eigentlich sehr positiv wahrgenommen immer. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler nicht alle aus gleichem Land, sehr positiv empfunden | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Herkunft |
| 6 | An meiner Praxissemesterschule, glaube ich (.), nicht einen so hohen [Stellenwert], weil das einfach nicht das Einzugsgebiet war. | <ul style="list-style-type: none"> • kein Stellenwert an Praxissemesterschule, weil nicht das entsprechende Einzugsgebiet | <ul style="list-style-type: none"> • MS nicht präsent |
| 6 | An der anderen Schule war das aber ein großes Thema, also da gab es auch immer wieder Projekttag und -wochen und so. | <ul style="list-style-type: none"> • an anderer Schule großes Thema, Projekttag/-wochen | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS |
| 6 | Also warum sollte ich in einer Klasse, wo nur Kinder aus Deutschland sind, dann irgendwie anfangen mit Türkisch oder so, also da ist dann vielleicht der Gedanke auch gar nicht so dahinter, dass man, ja, auf diese Kulturen achtet. | <ul style="list-style-type: none"> • in Klassen, wo nur deutsche Kinder, macht keinen Sinn da mit anderen Sprachen anzufangen, kein Gedanke daran | <ul style="list-style-type: none"> • MS nicht präsent |
| 7 | Also ich bin ja mehr an dem Teilstandort [= sehr ländlicher Raum], wo ich mit der Mehrsprachigkeit gar nicht so extrem konfrontiert bin, hab aber auch ein paar Stunden am Hauptstandort, wo ich teilweise auch, ja DaZ-Vertretungen mache und ein paar DaZ-Stunden schon gegeben habe und da merkt man schon, das schon sehr extrem, dass viele Schüler die Mehrsprachigkeit oder zumindest DaZ mitbringen und teilweise es auch schon, ich bin eher Schuleingangsphase, erste, zweite Klasse, kaum das verstehen, was wir sagen, also kaum Deutschkenntnisse mitbringen. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Konfrontation mit MS im ländlichen Raum, im städtischen Raum viele mehrsprachige oder DaZ-Schüler, wenig Deutschkenntnisse | <ul style="list-style-type: none"> • ländlicher Raum, MS nicht präsent • städtischer Raum, viele DaZ-Schüler • Probleme deutsche Sprache |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 7 | Also (...), spielt schon in jeder Klasse mit und auch (..), ja, fast in jeder Schulstunde. | <ul style="list-style-type: none"> • in jeder Stunde spielt MS mit | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS |
| 7 | Also in meiner eigenen Klasse eher weniger. Liegt wahrscheinlich am ländlichen Umfeld auch einfach. | <ul style="list-style-type: none"> • im ländlichen Umfeld wenig Konfrontation mit MS | <ul style="list-style-type: none"> • ländlicher Raum, MS nicht präsent |
| 8 | Ja, also wir haben sehr viele Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern und (..) mit verschiedenen Muttersprachen. Und ich stelle fest, auch z. B. in meiner eigenen Klasse, dass die Kinder, die mehrsprachig aufgewachsen sind, (..) tatsächlich eine ganz gute Förderung genossen haben. Also die jetzt z. B. noch gar nicht so lange hier sind, aber so eine gute Förderung genossen haben, dass sie jetzt ganz normal am Regelunterricht teilnehmen können. Und da fällt mir sogar teilweise auf, dass die Kinder, die jetzt vielleicht, ja, sagen wir mal, vier, fünf Jahre in Deutschland sind und hier (..) gefördert wurden in der deutschen Sprache die Grammatik teilweise besser beherrschen, als die Muttersprachler (schmunzelt). | <ul style="list-style-type: none"> • viele Kinder aus unterschiedlichen Ländern und mit verschiedenen Muttersprachen • gute Förderung dieser Schüler, so dass Teilnahme am Regelunterricht möglich • z. T. bessere Beherrschung der Grammatik als Muttersprachler | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Herkunft, verschiedene Sprachen • gute Förderung = keine Probleme |
| 8 | Es wird auch hier darüber diskutiert, ob man (..) unterschiedlichen Fremdsprachenunterricht anbietet bzw. dann für die einzelnen Schüler Muttersprachenunterricht. Also es wird auf jeden Fall Einiges getan, um die Mehrsprachigkeit (..) zu fördern. Bei mir an der Schule. | <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion unterschiedlichen Fremdsprachenunterricht/ Muttersprachenunterricht anzubieten | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS |
| 8 | Naja, dadurch, dass wir auch eine Europaschule sind, hat sie einen relativ hohen Stellenwert. | <ul style="list-style-type: none"> • hoher Stellenwert von MS durch Europaschule | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS |
| 8 | Also, ich sehe es/ Ich habe einige Schüler, die, wie gesagt, aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, (...) die türkischer Abstammung sind, arabischer Abstammung, russischer Abstammung, Ich muss ganz ehrlich sagen, also ich selber sehe mich in dem Sinne nicht konfrontiert, weil die Schüler in ihrer Muttersprache sprechen, aber ich sehe mich damit konfrontiert, indem ich eben als/ einen Teil dazu beitrage, dass Fremdsprachen bzw. auch die Muttersprachen aus unterschiedlichen Ländern gefördert werden. Also insbesondere auch als Fachschaftsvorsitzende, ja, mit am Konzept zu arbeiten und zu gucken, was kann man tun, um zu fördern. Oder auch zu fordern. | <ul style="list-style-type: none"> • einige Schüler aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Türkisch, Arabisch, Russisch) • sieht Konfrontation in Beitrag zur Förderung von Fremd- und Muttersprachen | <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Herkunft • Förderung von MS |
| 9 | Also ich würde sagen, Mehrsprachigkeit spielt bei uns an der Schule eher KEINE Rolle. Und ich finde auch, dass die Mehrsprachigkeit bestimmter Schüler, also Schüler mit Migrationshintergrund, jetzt nicht irgendwie zum Vorteil genutzt wird oder überhaupt integriert wird in den Schulalltag. Also da wird eigentlich kein Nutzen gesehen, sondern das wird einfach (..) akzeptiert, dass jemand mehrsprachig ist und sonst spielt die Mehrsprachigkeit eigentlich gar keine Rolle. | <ul style="list-style-type: none"> • MS spielt keine Rolle, wird nicht zum Vorteil genutzt oder integriert in Schullalltag • kein Nutzen, nur Akzeptanz | <ul style="list-style-type: none"> • keine Beachtung der MS |
| 9 | Also es wird auch z. B. im Fremdsprachenunterricht eigentlich nicht wirklich zurückgegriffen auf unterschiedliche Muttersprachen. Es sei denn, man schafft es bis in die Oberstufe und da ist ja das Thema Mehrsprachigkeit, Spracherwerb im Deutschunterricht. | <ul style="list-style-type: none"> • im Fremdsprachenunterricht kein Rückgriff auf Muttersprachen • in Oberstufe MS als Thema | <ul style="list-style-type: none"> • Beachtung der MS • MS als Unterrichtsthema |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 9 | Auch dadurch, dass ich eben Deutsch- und Englischlehrerin bin, (...) sehe ich den Schüler eigentlich, und wir haben ja auch viele Schüler mit einem Migrationshintergrund, und wir haben vor allem auch so, ich würde jetzt sagen, die größte Gruppe stellen eigentlich die Schüler mit einem türkischen Migrationshintergrund dar. | <ul style="list-style-type: none"> viele Schüler mit MHG, größte Gruppe Schüler mit einem türkischen MHG | <ul style="list-style-type: none"> Schüler mit MHG |
| 9 | Ne, eigentlich nicht, weil die Mehrsprachigkeit selber wird zwar nicht beachtet, aber die Schüler werden ja schon als (..) Schüler mit einem Migrationshintergrund gesehen. | <ul style="list-style-type: none"> keine Beachtung der MS, aber des MHGs | <ul style="list-style-type: none"> keine Beachtung der MS Schüler mit MHG |
| 9 | Aber so im Alltagsgeschehen spielt (..), nee, die Sprache eigentlich keine Rolle, nee. | <ul style="list-style-type: none"> MS spielt keine Rolle im Alltag | <ul style="list-style-type: none"> Beachtung der MS |
| 10 | Da war ich nämlich in der fünften Klasse im Englischunterricht mit und da waren zwei DaZ-Schüler dabei, nämlich einer aus der Ukraine und einer, glaube ich, aus Kroatien, die mit ihren Eltern nach Deutschland gekommen sind und ja, das war schon manchmal ganz interessant, wie das da umgesetzt wird. Das war vor allem im Englischunterricht leichter als in dem anderen Unterricht, weil die halt schon ein bisschen Englisch konnten, aber noch gar kein Deutsch. Und dann ging es jetzt erstmal darum, dass man die irgendwie auf Englisch miteinbindet. Und dann hatten die aber auch separaten Deutschunterricht, so wie ich das in Erinnerung habe, dass die halt immer so ein bisschen nebenher ihr Deutsch aufbessern. | <ul style="list-style-type: none"> DaZ-Schüler aus Kroatien und der Ukraine konnten schon Englisch, aber noch gar kein Deutsch, daher Einbindung auf Englisch separater Deutschunterricht | <ul style="list-style-type: none"> Schüler mit MHG Probleme deutsche Sprache Kommunikation auf Englisch DaZ-Unterricht |
| 10 | Ja, dann hatte die ja schon einen recht hohen Wert, weil es ging ja schon darum, dass die (..) sowohl ihre eigene Sprache sprechen können als auch Deutsch als auch Englisch. | <ul style="list-style-type: none"> hoher Stellenwert, weil eigene Sprachen, Deutsch, Englisch gesprochen werden können | <ul style="list-style-type: none"> Beachtung der MS |
| 11 | Tatsächlich bei uns im Schulalltag ist das gar nicht so ein großes Thema, also man hat in dem Sinne Fremdsprachenunterricht, also so jetzt auf dieser unterrichtlichen Ebene, aber wenn man jetzt im Fachunterricht ist, sage ich jetzt mal, da wird gar/ also da wird halt nur auf Deutsch gesprochen. Also da hört man auch keine irgendwie Schülergespräche oder ähnliches, dass da mal geswicht wird, sondern, das, was ich bis jetzt mitgekriegt habe (..), ja, da ist Mehrsprachigkeit kein riesig großes Thema leider. | <ul style="list-style-type: none"> zwar Fremdsprachenunterricht, aber auch keine anderen Sprachen gesprochen als Deutsch, keine Schülergespräche | <ul style="list-style-type: none"> normaler Fremdsprachenunterricht MS nicht präsent |
| 11 | Ich würde sagen, dass da schon einige Schüler*innen sind, die mehrsprachig unterwegs sind, sage ich jetzt mal, also die auch irgendwie eine andere Muttersprache haben oder ähnliches, aber so, dass das auch irgendwie für den Unterricht für sich genutzt wird oder irgendwie im Unterricht relevant ist, das erlebe ich nicht an der Schule. | <ul style="list-style-type: none"> schon mehrsprachige Schüler, aber keine Nutzung oder Relevanz der MS | <ul style="list-style-type: none"> keine Beachtung der MS |
| 11 | Also z. B. in meinem Praxissemester, da kann ich mich an einen Schüler erinnern, der war auch relativ frisch jetzt in Deutschland, der hatte auch einen Flüchtlingskontext und bei ihm war das halt so, dass man sich da viel auf Englisch mit ihm unterhalten hat oder einfach auch auf anderen Sprachen, die er dann halt besser konnte als Deutsch, obwohl er sich da auch bemüht hat. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler mit Flüchtlingskontext, Kommunikation eher auf Englisch | <ul style="list-style-type: none"> Flüchtlinge Kommunikation auf Englisch |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 11 | Weil man hat halt einige Schüler*innen, da hört man halt auch, dass die jetzt nicht (..) Muttersprachler*innen sind, sondern irgend/ welche Sprache auch immer oder welche Sprachen auch immer da noch dann auch gesprochen werden. | <ul style="list-style-type: none"> man hat Schüler, bei denen man hört, dass sie keine Muttersprachler sind | <ul style="list-style-type: none"> Probleme deutsche Sprache |
| 12 | Also d. h., wenn es jetzt um Schüler mit Migrationshintergrund zum Beispiel geht oder die Schüler, die als Flüchtlinge aus Syrien zu uns gekommen sind oder aus anderen Ländern wie Afghanistan, dem Iran und anderen Ländern, da finde ich, macht sich das besonders stark deutlich. Ich glaube, wir haben einen relativ geringen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund so im Allgemeinen, also die in zweiter oder dritter Generation bei uns an der Schule sind, aber im Prinzip gebürtige deutsche Schüler sind, sondern mir fällt speziell auf bei den Schülern, die so einen Flüchtlingshintergrund haben, dass das schon eine extreme Belastung ist. D. h. unabhängig von dem, was die so an (..) Paketen mitbringen an Traumatisierung und Erfahrung, kommt die Sprache als Baustelle natürlich mit dazu. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler mit MHG oder Flüchtlinge aus Afghanistan, Iran und andere Länder, da Sprache eine zusätzliche Baustelle geringer Anteil an Schülern mit MHG, die in zweiter oder dritter Generation an der Schule sind | <ul style="list-style-type: none"> Schüler mit MHG/ Flüchtlinge Problem deutsche Sprache Vorkommen am Gymnasium |
| 12 | Also wir hatten ja zuvor auch jahrelang, also zehn Jahre lang mindestens oder 15, auch Flüchtlinge aus Afghanistan oder dem Iran und so weiter, Albanien und hier und da mal einige andere Schüler mit Migrationshintergrund. | <ul style="list-style-type: none"> auch jahrelang Flüchtlinge aus Afghanistan, Iran | <ul style="list-style-type: none"> Flüchtlinge |
| 12 | Ja, in gewisser Weise schon, also das sehen wir ja bei uns an der Schule durch diese Bili-Geschichte, die ist sehr erfolgreich, die wird auch z. B. sehr gut angenommen, hat natürlich diesen englischen Fokus, d. h. also jetzt z. B. die beiden Fächer Biologie und Erdkunde auf Englisch. | <ul style="list-style-type: none"> gute Annahme von bilingualem Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> bilingualer Unterricht |

Bündelung

- **Drei Tendenzen:** Beachtung der Mehrsprachigkeit/ keine Beachtung der Mehrsprachigkeit/ Mehrsprachigkeit nicht präsent/ ländlicher vs. städtischer Raum (keine vs. starke Präsenz)
- **Wer?** Flüchtlinge/ Schüler mit Migrationshintergrund/ mehrsprachige Eltern
- **Unterschiedliche Voraussetzungen:** Mehrsprachigkeit bei Beherrschung deutscher Sprache/ Probleme mit deutscher Sprache/ bestimmte Sprachen/ unterschiedliche Herkunft
- **Wo?** DaZ-Unterricht/ normaler Fremdsprachenunterricht/ bilingualer Unterricht/ Unterrichtsthema/ Thema an Uni/ Vorkommen am Gymnasium
- **Umgang:** gute Förderung = keine Probleme/ Förderung von Mehrsprachigkeit/Kommunikation auf Englisch/ Versuch des Einbezugs

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--------------------------------------|---|---|---|
| Vorteile von Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst Vorteile, die Lehrkräfte für Schüler durch deren Mehrsprachigkeit sehen. | „Weil dieser Schüler ja schon (..) ein System der Grammatik schon richtig gelernt hat und das einfach auf eine neue Sprache übertragen kann, nee, überhaupt nicht, also ich finde das widerspricht sich überhaupt nicht und das kann auch sehr gut zusammen funktionieren.“ (P09) | ➔ auch Berücksichtigung von Aussagen zu Vorteilen von Schülern, die nicht von vornherein mehrsprachig sind, sondern erst durch die Schule (Fremdsprachenunterricht) mehrsprachig werden |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Vielleicht als Vorteil, wenn man es in der Fremdsprache/ Also, was heißt Fremdsprache/ Für die Leute, die Deutsch nicht als Erstsprache haben im Deutschen verstehen, ich glaube, dann ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie es auch in ihrer Muttersprache verstehen deutlich größer und vielleicht setzt sich das besser, wenn man das irgendwie in zwei Sprachen einmal durchgeht – weiß ich nicht, ist eine Hypothese. | <ul style="list-style-type: none"> besseres Verstehen, wenn Schüler, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, Inhalte in zwei Sprachen einmal durchgehen | <ul style="list-style-type: none"> besseres Verständnis von Inhalten |
| 1 | Chancen? Mh (...) ja, fällt mir gerade tatsächlich ehrlich nichts zu ein. | <ul style="list-style-type: none"> fallen keine Chancen ein | <ul style="list-style-type: none"> keine Vorteile |
| 2 | Mh, also Chancen sind ja auf jeden Fall schonmal diese so Strukturen, die die aus anderen Sprachen schon können und die dann als Herausforderung wieder auf eine andere Sprache übertragen werden müssen. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler können Strukturen aus anderen Sprachen, aber müssen die auf eine andere Sprache übertragen | <ul style="list-style-type: none"> Transfer sprachlicher Strukturen |
| 2 | Also für mich wäre die Mehrsprachigkeit doch immer in Bezug auf die deutsche Sprache zu sehen, weil die Mehrsprachigkeit dem nicht widerspricht, sondern eigentlich nur/ also z. B. eben Strukturen oder sowas vom Sprachenlernen oder so, das ist ja dann eine Kompetenz, die die Schüler*innen haben und die sich auch auf das Deutsche anwenden lassen. | <ul style="list-style-type: none"> Mehrsprachigkeit (MS) ist immer in Bezug auf die deutsche Sprache zu sehen Strukturen vom Sprachenlernen sind eine Kompetenz, lassen sich auf das Deutsche anwenden | <ul style="list-style-type: none"> Vorteile in Bezug auf deutsche Sprache sehen Transfer sprachlicher Strukturen |
| 4 | Mh, warum Mehrsprachigkeit so [...] positiv ist gerade – also ich denke, weil Kinder dadurch mit anderen Sprachen und mit anderen Kulturen in Kontakt kommen. | <ul style="list-style-type: none"> Kinder kommen durch MS mit anderen Sprachen und Kulturen in Kontakt | <ul style="list-style-type: none"> Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen |
| 4 | Und man hat halt immer gesehen, dass es für die Kinder super motivierend ist, auch mal was in einer anderen Sprache zu lernen. | <ul style="list-style-type: none"> ist motivierend für die Kinder etwas in anderer Sprache zu lernen | <ul style="list-style-type: none"> Motivation |
| 4 | Ich finde grundsätzlich, dass Mehrsprachigkeit eine super Chance ist, einfach um ganz viele verschiedene Facetten kennenzulernen, auch andere Sprachen kennenzulernen, auch Sachen in anderen Sprachen zu entdecken, z. B., dass die Reime in jeder Sprache ähnlich sind und dass man z. B. auch einen französischen Reim erkennen könnte, obwohl man keine Ahnung von Französisch hat. | <ul style="list-style-type: none"> MS als Chance, verschiedene Facetten von Sprache und andere Sprachen kennenzulernen | <ul style="list-style-type: none"> Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • gibt viel zu entdecken, z. B. Reime in jeder Sprache ähnlich, Verstehen der Sprache dafür egal | |
| 6 | Aber Vorteile, dass man einfach andere Kulturen kennenlernt, man lernt andere Sprachen kennen. Ja, ist einfach eine viel größere Vielfalt und man lernt einfach auch mit Vielfalt umzugehen, sich darauf einzustellen, ja. | <ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen anderer Sprachen und Kulturen • größere Vielfalt, Umgehen mit Vielfalt lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen • größere Vielfalt |
| 7 | Chance ist (...), also würde ich jetzt spontan sagen, dass die viel offener sind, was verschiedene Lernweisen angeht, also die (..) müssen ja sehr schnell lernen sich umzustellen und wissen, ja, da gibt es auch noch andere Verhaltensweisen, Sprachen etc., an die ich mich gewöhnen MUSS und würde das eher als Chance ansehen. | <ul style="list-style-type: none"> • viel offener gegenüber neuen Lernweisen, müssen schnell lernen sich umzustellen | <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit gegenüber neuen Lernweisen |
| 8 | Also Vorteile, also Mehrsprachigkeit hat meiner Meinung nach immer Vorteile. Wir sind ja eine sehr vernetzte und globalisierte Welt geworden und ich glaube, wenn du schon von Klein auf lernst, mehrere Sprachen zu sprechen oder in mehreren Sprachen zu kommunizieren, dann bringt dir das nicht nur was für deinen eigenen Horizont, sondern auch für die Kommunikation weltweit und vielleicht auch für dein Berufsleben. | <ul style="list-style-type: none"> • mehrere Sprachen zu sprechen oder in mehreren Sprachen zu kommunizieren, bringt in globalisierter Welt etwas für eigenen Horizont, für Kommunikation weltweit, für Berufsleben | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile für Kommunikation und Beruf |
| 9 | Also vielleicht im Fach Französisch, dass die Schüler dann von ihrem Wortschatz profitieren können, je nachdem, welche Sprache sie sprechen. Das trifft natürlich auch für Latein zu, je nachdem, welche/ wir haben auch sehr viele Portugiesisch sprechende Schüler. Dass sie halt sehen, dass sie Sprache nutzen können, um andere Sprachen eben zu lernen. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler können vom Wortschatz profitieren, je nachdem, welche Sprache sie sprechen • Schüler können sehen, dass sie Sprache nutzen können, um andere Sprachen zu lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Profitieren vom Wortschatz • Transfer sprachlicher Strukturen |
| 9 | Ja doch, also das würde ich sagen, oder sie können sich mit anderen Schülern, die die gleiche Muttersprache haben, auch (..) privat auf dem Schulgelände verständigen oder sich auch gegenseitig was erklären, was sie vielleicht in der deutschen Sprache nicht ausdrücken können. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler können sich mit Mitschülern, die die gleiche Muttersprache haben, verständigen oder sich auch gegenseitig was erklären | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile für Kommunikation (innerhalb der Klasse) |
| 9 | Weil dieser Schüler ja schon (..) ein System der Grammatik schon richtig gelernt hat und das einfach auf eine neue Sprache übertragen kann, nee, überhaupt nicht, also ich finde das widerspricht sich überhaupt nicht und das kann auch sehr gut zusammen funktionieren. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler können ein System der Grammatik auf eine neue Sprache übertragen | <ul style="list-style-type: none"> • Transfer sprachlicher Strukturen |
| 12 | Wir sind, glaube ich, jetzt so weit, dass in der Unter- und Mittelstufe das gut läuft und dass die Schüler sich am Ende da auch freuen, dass sie eine Bescheinigung, Zertifikat für bekommen, das wirkt sich sicherlich positiv auch auf den ein oder anderen Lebensweg der | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler kriegen Spracherwerb im bilingualen Unterricht besser hin | <ul style="list-style-type: none"> • besseres Erlernen einer Sprache • Vorteile für Beruf |

| | | |
|---|---|--|
| Schüler aus, weil die dann eben diesen Spracherwerb deutlich besser hinkriegen und auch fachlich hinkriegen, dass man jetzt, wenn ich für Bio spreche, ohne Probleme, ich sage mal in Holland an der Uni studieren könnte, weil da die englische Sprache eben auch Hörsaalsprache ist. D. h. diese Schüler haben natürlich einen ganz klaren Vorteil, wenn sie das mehrere Jahre an der Schule erleben. | <ul style="list-style-type: none"> • könnten problemlos in englischer Sprache ein Hochschulstudium aufnehmen | |
|---|---|--|

| |
|---|
| Bündelung |
| <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile durch Sprache selbst: Transfer sprachlicher Strukturen/ größere Vielfalt/ besseres Verständnis von Inhalten/ Profitieren vom Wortschatz/ besseres Erlernen einer Sprache/ keine Vorteile • Bedeutung dieser Vorteile: Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen/Motivation/ Offenheit gegenüber neuen Lernweisen/ Vorteile für Kommunikation und Beruf/ Vorteile in Bezug auf deutsche Sprache sehen |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---------------------------------------|---|--|---|
| Nachteile von Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst nicht nur vermeintliche Nachteile der Mehrsprachigkeit von Schülern selbst, sondern auch schulorganisatorische sowie Nachteile, die für Lehrkräfte entstehen. | „Nachteil könnte durchaus sein, glaube ich, ja, das (..) was ich eben schon erwähnt habe, dass (..), ja, Mehrsprachigkeit teilweise auch dazu führt, dass man beide Sprachen vielleicht nicht perfekt ausfüllt.“ (P05) | ➔ umfasst auch Aussagen dazu, wenn keine Vorteile genannt werden können |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Ja es ist, es macht, habe ich so das Gefühl manchmal/ es bildet Grüppchen. Also wenn man natürlich von Inklusion oder Integration, je nachdem, was man da jetzt für eine Definition ansetzt, glaube ich eher, dass so eine Isolation stattfindet, wenn Schüler auf Türkisch sprechen und andere verstehen das nicht. | <ul style="list-style-type: none"> • es bildet Grüppchen, es findet eine Isolation statt, wenn Schüler auf Türkisch sprechen und andere das nicht verstehen | <ul style="list-style-type: none"> • Isolation |
| 1 | Ja, ein Nachteil überhaupt mit anderen Sprachen, dass das Lernen natürlich sehr viel schwerer fällt, besonders wenn die Lehrer sich halt keine Mühe geben. | <ul style="list-style-type: none"> • das Lernen fällt schwerer, besonders, wenn Lehrer sich keine Mühe geben | <ul style="list-style-type: none"> • Lernen schwerer |
| 3 | Negatives Beispiel, was ich jetzt vorliegen habe, im sechsten Jahrgang, das sind zwei Mädchen, die sich auf Türkisch unterhalten und (..) auch gerne mal den Lehrer (..) beleidigen, verfluchen. | <ul style="list-style-type: none"> • Mädchen unterhalten sich auf Türkisch • beleidigen Lehrer | <ul style="list-style-type: none"> • Isolation • Beleidigung |
| 5 | Aber oft ist es auch so, dass die die dann schriftlich nicht mehr perfekt können die Sprache, sondern vor allem noch mündlich, weil sie im Elternhaus dann gesprochen werden. Das ist das, was ich so mitkriege und ich erlebe es auch so, dass Eltern dann manchmal auch bei Elterngesprächen gar nicht so gut Deutsch können und dann eher in ihrer Muttersprache sprechen. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler können Sprache schriftlich nicht mehr perfekt, nur mündlich • Eltern können nicht gut Deutsch sprechen und verwenden Muttersprache bei Elterngesprächen | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme in Muttersprache • fehlende Deutschkenntnisse |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 5 | Bei unseren Schülern erlebe ich es z. T. auch so, dass die dann natürlich auch ein bisschen Probleme mit Deutsch haben, im Deutschunterricht, ich bin ja auch Deutschlehrer, weil die (..) Kinder dann einfach nicht perfekt in den ersten Lebensjahren natürlich die Muttersprache Deutsch erlernt haben, aber dann oftmals vielleicht auch das Türkische oder das Arabische nicht perfekt sprechen, weil sie das ja auch nicht systematisch lernen wie das Deutsche in der Schule. Und ich weiß nicht, es gibt ja auch diesen Begriff der doppelten Halbsprachlichkeit, keine Ahnung, ob das dann hier an der Stelle schon zutrifft, aber zumindest geht es teilweise dann bei einzelnen Schülern dann auch in die Richtung so ein bisschen, habe ich das Gefühl. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler haben Probleme mit deutscher Sprache, weil in ersten Lebensjahren nicht Deutsch als Muttersprache gelernt • sprechen Türkisch/ Arabisch auch nicht perfekt, weil sie es nicht systematisch wie in der Schule lernen • geht in Richtung doppelter Halbsprachigkeit | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse • Probleme in Muttersprache • „doppelte Halbsprachigkeit“ |
| 5 | Nachteil könnte durchaus sein, glaube ich, ja, das (..) was ich eben schon erwähnt habe, dass (..), ja, Mehrsprachigkeit teilweise auch dazu führt, dass man beide Sprachen vielleicht nicht perfekt ausfüllt. | <ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachigkeit führt teilweise auch dazu, dass man beide Sprachen nicht perfekt spricht | <ul style="list-style-type: none"> • „doppelte Halbsprachigkeit“ |
| 5 | Aber in Deutsch ist das halt sehr, sehr schwierig einfach, (..) weil auch im Elternhaus der Vater relativ gut Deutsch spricht, die Mutter fast gar nicht, und er da durchaus dann, glaube ich, auch sprachliche Schwächen hat, die sich über die Grundschule dann weitergezogen haben. Er war sehr, sehr spät erst in der Kita. Und das führt, glaube ich, dazu, dass man an vielen Stellen auch der Bildungssprache Deutsch gar nicht so richtig folgen kann, zumindest nicht perfekt folgen kann und das wirkt sich halt auf ganz, ganz viele Fächer aus | <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Schwächen haben sich über Grundschule weitergezogen • später KiT-Besuch führte dazu, dass Bildungssprache Deutsch nicht gefolgt werden kann • Auswirkung auf viele Fächer | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse • Auswirkungen auf weitere Fächer |
| 5 | Kollisionierung dann, wenn halt wirklich die sprachliche Ausbildung dieser Schüler*innen nicht richtig stattgefunden hat, also, man weiß ja heutzutage, dass das auch im KiTa-Bereich schon sehr, sehr wichtig ist. | <ul style="list-style-type: none"> • sprachliche Ausbildung im KiTa Bereich wichtig; schwierig, wenn nicht stattgefunden | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse |
| 5 | Kollision immer dann, wenn wirklich die Bildungssprache Deutsch nicht richtig beherrscht wird und dafür ist halt Primarstufenbereich und KiTa, glaube ich, mega wichtig, dass man später seine Bildungsziele und beruflichen Ziele auch erreichen kann. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig, wenn Bildungssprache Deutsch nicht beherrscht wird • Sprache wichtig, um Bildungs- und berufliche Ziele zu erreichen | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Deutschkenntnisse |
| 6 | Nachteile vor allem, dass man sich halt einfach nicht versteht. Ja, dass man die Schüler nicht auf das gleiche Niveau bringen kann, dass die einfach hinterher hängen. Ja und einfach diese Barriere der Unverständlichkeit, also ja, dass man Sachen nicht richtig erklären kann. | <ul style="list-style-type: none"> • man versteht sich nicht • man kann Schüler nicht auf das gleiche Niveau bringen, hängen hinter • man kann Sachen nicht richtig erklären | <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme • Lernen schwerer |
| 7 | Herausforderung ist (..) ins Klassengeschehen integriert werden zu können. Also die haben einfach einen Stellenwert, der ja, eher außerhalb der Klassengemeinschaft ist und die | <ul style="list-style-type: none"> • Integration ins Klassengeschehen schwierig wegen Sprachbarriere | <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme/ Isolation |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | Herausforderung ist trotz der Sprachbarriere (.) irgendwie in der Gemeinschaft irgendwie anzukommen und mit dabei zu sein. | | |
| 7 | Ich finde das aber gerade ganz schwierig, gerade noch mehr Chancen zu finden für diese Schüler, weil das ja doch schon immer sehr negativ für die ist. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig, überhaupt Vorteile zu nennen | <ul style="list-style-type: none"> • MS hat keine Vorteile |
| 8 | Schwierigkeiten sehe ich allerdings darin, wenn Kinder nach Deutschland kommen und vielleicht auch noch relativ jung sind und dann in ihrer Muttersprache sprechen und die Sprache aber noch nicht ganz ausgebildet gelernt haben und dann das Deutsche lernen müssen und dann haben die Kinder häufig Schwierigkeiten dann in der deutschen Sprache richtig zu schreiben, weil da gibt es so ein Kuddelmuddel. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig, wenn Schüler in ihrer Muttersprache sprechen, Sprache aber noch nicht ganz ausgebildet gelernt haben, dann das Deutsche lernen müssen, gibt häufig Schwierigkeiten in der deutschen Sprache richtig zu schreiben | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme in Muttersprache = Schwierigkeiten in deutscher Sprache |
| 8 | Du musst erstmal, um der deutschen Sprache wirklich vollständig oder umfassend mächtig zu sein, musst du erstmal in deiner eigenen Muttersprache fit sein. Und das ist ja eigentlich unser großes Problem, oder was heißt unser Problem, aber sieht man ja auch bei vielen Schülern, dass die eben Defizite in der Muttersprache haben. Und wenn man das irgendwie lösen könnte, dass man denen ihre Muttersprache fördert, dann würde die Förderung auch/ dann würde das Erlernen der deutschen Sprache viel, viel einfacher funktionieren. | <ul style="list-style-type: none"> • um in deutscher Sprache vollständig mächtig zu sein, muss Muttersprache erstmal vernünftig gelernt sein • häufig Defizite in Muttersprache • Förderung in Muttersprache würde auch Erlernen der deutschen Sprache leichter machen | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme in Muttersprache = Schwierigkeiten in deutscher Sprache |
| 9 | Und (.) ja, also ja genau, da kommt es halt zu diesen Interferenzfehlern, die (..) nicht als solche gesehen werden und der Schüler weiß das selber auch nicht, dass er diesen Fehler eigentlich macht, weil es in der Muttersprache so ausgedrückt wird und kriegt da einfach nur einen Stempel drauf. Grammatikfehler, fertig. Und ja, das bringt ihn halt irgendwie nicht weiter und er kann sich nicht erklären, warum er diesen Fehler macht. | <ul style="list-style-type: none"> • es kommt zu Interferenzfehlern wegen der Muttersprache und Schüler kriegt einfach einen Stempel darauf • Schüler kann sich nicht erklären, warum er Fehler macht | <ul style="list-style-type: none"> • Isolation |
| 9 | Ich meine, ein großes Problem hat man natürlich, wenn Schüler doppelt halbsprachig sind, das ist dann natürlich schwierig. | <ul style="list-style-type: none"> • man hat ein Problem, wenn Schüler doppelt halbsprachig sind | <ul style="list-style-type: none"> • „doppelte Halbsprachigkeit“ |
| 10 | Nachteile liegen natürlich erstmal ein bisschen offensichtlicher auf der Hand, weil eben Kommunikationsprobleme häufig da sind. | <ul style="list-style-type: none"> • häufig Kommunikationsprobleme | <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme |
| 10 | Klar, im Unterricht, wenn es jetzt wirklich wieder formal war, dann war es manchmal ein bisschen schwierig, dann musste man gucken, dass man die auch mitnimmt. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig, die Schüler mitzunehmen | <ul style="list-style-type: none"> • Probleme für Lehrer |
| 11 | Ja oder wenn es (..) etwas offener an der Schule jetzt wäre, Mehrsprachigkeit dann auch im Unterricht zuzulassen, dass vielleicht dadurch auch das Gegenteil von dieser/ also, dass da dann entsprechend eher Ausgrenzung passieren kann. Könnte ich mir halt auch vorstellen, weil dann die Leute, die dann eine bestimmte Sprache sprechen, untereinander halt nur noch | <ul style="list-style-type: none"> • es ist nicht sehr offen in der Schule, Mehrsprachigkeit zuzulassen | <ul style="list-style-type: none"> • Schule lässt MS nicht zu • Isolation |

| | | | |
|----|--|---|--|
| | in dieser Sprache sprechen und andere Leute dann, so wie es ja jetzt dann auf Deutsch manchmal auch ist, dann entsprechend dadurch ausgegrenzt werden könnten. | <ul style="list-style-type: none"> wenn bestimmte Sprachen nur noch untereinander gesprochen werden, kann Ausgrenzung passieren | |
| 12 | D. h. unabhängig von dem, was die so an (..) Paketen mitbringen an Traumatisierung und Erfahrung, kommt die Sprache als Baustelle natürlich mit dazu. Also d. h. die brauchen natürlich locker, würde ich mal behaupten, zwei bis drei Jahre, um so fit in der Sprache zu sein, dass (..) die so das Gefühl haben „Ich kann mich jetzt richtig gut verständigen“ und da erleben wir zwar schon mal auch Ausnahmen, dass das auch nach einem oder anderthalb Jahren schon richtig gut funktioniert bei Schülern, die auch einen relativ fitten/ oder ein relativ fittes Sprach- oder Lernvermögen haben, die auch entsprechend ehrgeizig sind oder vielleicht aus Familien stammen, die einen relativ hohen Bildungsgrad haben. | <ul style="list-style-type: none"> Sprache als zusätzliche Baustelle bei Flüchtlingen brauchen lange, um in Sprache fit zu sein Ausnahmen bei Schülern, die fittes Sprach- und Lernvermögen haben oder bei Familien mit hohem Bildungsgrad | <ul style="list-style-type: none"> Sprache als zusätzlicher Nachteil lange Lernzeit Bedeutung SÖH |
| 12 | Und da haben wir immer wieder am Gymnasium auch mal natürlich Ausnahmen, aber insgesamt muss ich schon/ würde ich schon feststellen, bei den Schülern, die ich jetzt habe oder gehabt habe in den letzten Jahren, wird das für viele Jahre eine Herausforderung bleiben, auch für Schule, ja. | <ul style="list-style-type: none"> bleibt für viele Jahre eine Herausforderung | <ul style="list-style-type: none"> lange Lernzeit |
| 12 | Also die meisten Schüler kämpfen tatsächlich zwei, drei Jahre, bis sie irgendwo sprachlich ankommen und kümmern sich aufgrund dessen natürlich eher WENIGER um die rein fachliche Ausbildung und die Schwierigkeiten habe ich natürlich in allen Fächern, die ich unterrichte, auch erlebt. Also dass Schüler sehr massiv Schwierigkeiten hatten, sich Texte zu erschließen, ein Tafelbild abzuschreiben, sich überhaupt zu beteiligen im Unterrichtsgespräch. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler kümmern sich wegen Sprachbarriere dann weniger um fachliche Ausbildung Schüler haben Schwierigkeiten, sich überhaupt im Unterricht zu beteiligen | <ul style="list-style-type: none"> Auswirkungen auf weitere Fächer |
| 12 | Das dauerte ja mindestens zwei Jahre, wenn nicht sogar länger, dass die überhaupt mal die ersten Noten bekommen und dieser fehlende Notendruck hat bei manchen Schülern natürlich auch, ich sage mal, das Gegenteil (lacht) bewirkt, dass die also eher wenig motiviert waren, jetzt sehr zügig die Sprache zu erwerben und sich darin zu üben, sich, ja, meinetwegen in Biologie da auszudrücken oder Fachwörter wie Vokabeln zu lernen usw. . Und das hat sich schon, würde ich mal sagen, ausgewirkt auch auf die Motivation und so ein bisschen diese Begeisterung für das jeweilige Fach | <ul style="list-style-type: none"> fehlender Notendruck führt zu mangelnder Motivation für Fach und bezüglich des Sprachenlernens | <ul style="list-style-type: none"> Auswirkungen auf weitere Fächer |
| 12 | Und die Schüler saßen aber bei mir jetzt größtenteils natürlich komplett alleine, die hatten also Niemanden an ihrer Seite, also keinen Integrationshelfer oder so und das hat es schon sehr gemacht und da habe ich mich auch, muss ich gestehen, selber sehr schwergetan. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler wurden alleine gelassen, sowohl von Hilfskräften als auch von Lehrern | <ul style="list-style-type: none"> Isolation |
| 12 | Wenn ich mal ein Negativbeispiel nennen soll, bei uns gab es jetzt natürlich auch immer mal wieder Probleme im Beratungsbereich, wenn man die Schüler natürlich vor sich hat, die jetzt ein bisschen Deutsch können, deren Eltern oder deren Begleitung überhaupt kein Deutsch | <ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten im Beratungsbereich, Eltern ohne Deutschkenntnisse, Notwendigkeit eines Dolmetschers, | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Deutschkenntnisse |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>können, dann brauchst du natürlich z. B. für eine Beratung von einem Klassenlehrer oder Stufenleiter oder eventuell sogar Schulleitung, da brauchst du einen Dolmetscher. Ja und dass hat es in den letzten Jahren immer mal wieder ganz schwer gemacht, überhaupt einen Termin zu setzen für so eine gemeinsame Beratungsrunde, weil dann teilweise aus, ich weiß nicht, Unna, Dortmund, Paderborn, mussten dann Dolmetscher kommen, die natürlich das freiwillig machen, die dann aber ZEIT haben müssen. [...]. Und an solchen Kleinigkeiten ist es bei uns manchmal schon gescheitert, die Schüler, jetzt aus pädagogischer Sicht, besser zu unterstützen, weil quasi der sprachliche Übersetzer nicht da war.</p> | <p>verbunden mit Termin- und Zeitproblemen</p> | <ul style="list-style-type: none"> schulorganisatorische Probleme |
| Bündelung | | | |
| <p>Nachteile für Schüler: fehlende Deutschkenntnisse, Isolation, „doppelte Halbsprachigkeit“, Probleme in Muttersprache (auch = mehr Schwierigkeiten in deutscher Sprache), Lernen schwerer, Auswirkungen auf weitere Fächer, lange Lernzeit, nur</p> | | | |
| <p>Nachteile für Lehrkräfte u. Schule: Kommunikationsprobleme, schulorganisatorische Probleme, Schule lässt Mehrsprachigkeit nicht zu, Beleidigungen</p> | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---|---|--|--|
| Vor- und Nachteile kultureller Heterogenität | Die Kategorie umfasst, welche Vor- und Nachteile Lehrkräfte benennen, die sie durch eine kulturell heterogene Schülerschaft entstehen sehen. | „Vorteile ist die Offenheit gegenüber den anderen Kulturen. Also die Kinder wachsen viel weltoffener auf, wenn sowas ist, ist das für sie normal. Und man sieht im Vergleich schon zum Ländlichen, wenn da mal Mehrsprachigkeit zum Thema wird, ist es für die Kinder schon anders, als wenn sie das tagtäglich gewohnt sind.“ (P07) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 3 | Und man kann auch viel voneinander lernen, zwischen den Kulturen. | <ul style="list-style-type: none"> man kann viel voneinander lernen | <ul style="list-style-type: none"> voneinander lernen |
| 3 | Also bei der Vermittlung der Sprachen oder Kulturen sehe ich keinen (...)/ keine Möglichkeit, jemandem Schaden zuzufügen, aber wenn es dann ins Religiöse geht, artet es vielleicht ein bisschen aus. Dann kann man sagen „Wir sind die Christen und die anderen sind schlecht“. Oder „Wir sind jetzt die Aramäer“, da gibt es ja auch nochmal Kontroversen zwischen den (..) Volksgruppen, sage ich mal. Und ja, solange man offen allen anderen gegenüber ist, sollte da eigentlich Niemand zu Schaden kommen und dann ist das auch in Ordnung. | <ul style="list-style-type: none"> wenn es ins Religiöse geht, kann es ausarten, dass Kontroversen zwischen Volksgruppen entstehen | <ul style="list-style-type: none"> Religion |
| 4 | Mh, warum Mehrsprachigkeit so [...] positiv ist gerade – also ich denke, weil Kinder dadurch mit anderen Sprachen und mit anderen Kulturen in Kontakt kommen und auch sehen, es gibt auch andere Menschen auf der Welt, nicht nur wir und es gibt auch, denke ich, ganz, ganz viel zu entdecken. | <ul style="list-style-type: none"> Kinder kommen durch Mehrsprachigkeit (MS) mit anderen Sprachen/ Kulturen in Kontakt | <ul style="list-style-type: none"> Einblick in und Kontakt zu anderen Sprachen/Kulturen |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder sehen, es gibt nicht nur uns | <ul style="list-style-type: none"> • eigenen Horizont erweitern |
| 4 | Also ich finde, Teilhabe ist halt so der größte Faktor, aber der andere Faktor ist halt der Einblick in andere Kulturen, den man halt sonst vielleicht nicht so hätte und vielleicht auch, dass die Kinder nachvollziehen können, warum andere Kinder hierhin oder warum Leute hierhin flüchten oder auch irgendwie so eine Wertschätzung erfahren, wie es hier geht und wie es anderen vielleicht nicht so (...) gut geht. | <ul style="list-style-type: none"> • Einblick in andere Kulturen, den man so sonst nicht hätte • Nachvollziehen können, warum Menschen nach Deutschland flüchten • wertschätzen, wie gut es Menschen in Deutschland geht | <ul style="list-style-type: none"> • Einblick in und Kontakt zu anderen Sprachen/ Kulturen • Wertschätzen dessen, was man hat |
| 5 | Ja, der Vorteil ist auf jeden Fall kulturelle Vielfalt. Ich glaube, dass ganz, ganz viele Schüler an unserer Schule auch merken, dass es andere (..) kulturelle Szenarien gibt, aus denen die Kinder und aus denen die Eltern kommen und man auch diese Vielfältigkeit, die ja Gesellschaft heutzutage ausmacht, dann in so einer Schule leben kann. | <ul style="list-style-type: none"> • Kulturelle Vielfalt an sich • Kulturelle Vielfalt kann man – wenn vorhanden – auch leben | <ul style="list-style-type: none"> • holt Theorie in die Praxis |
| 7 | Vorteile ist die Offenheit gegenüber den anderen Kulturen. Also die Kinder wachsen viel weltoffener auf, wenn sowas ist, ist das für sie normal. Und man sieht im Vergleich schon zum Ländlichen, wenn da mal Mehrsprachigkeit zum Thema wird, ist es für die Kinder schon anders, als wenn sie das tagtäglich gewohnt sind. | <ul style="list-style-type: none"> • Offenheit gegenüber anderen Kulturen • Im Ländlichen ist es für Kinder ungewöhnlich, wenn MS zum Thema wird | <ul style="list-style-type: none"> • eigenen Horizont erweitern • eigenen Horizont erweitern |
| 10 | Chancen sehe ich natürlich darin, dass ja, keine Ahnung, man wird halt selber viel weltoffener. | <ul style="list-style-type: none"> • man wird weltoffener | <ul style="list-style-type: none"> • eigenen Horizont erweitern |
| 11 | Genauso wie, ich sage jetzt mal sowas wie kultureller Austausch kann, glaube ich, auch dadurch, dass man immer wieder ja auch mit Mehrsprachigkeit konfrontiert ist im Alltag oder im Schulalltag, dass halt so eine Multikulturalität nicht nur irgendwie angenommen wird, sondern halt auch richtig gelebt wird und dadurch vielleicht auch sowas wie Vorurteile einfach aufgehoben werden können. | <ul style="list-style-type: none"> • kultureller Austausch • nicht nur Annehmen, sondern Leben von Multikulturalität • Aufheben von Vorurteilen | <ul style="list-style-type: none"> • holt Theorie in die Praxis • Aufheben von Vorurteilen |
| 12 | Mh (zustimmend), ja, also einmal natürlich, wenn der soziale Bereich von den Schülern so ein bisschen, ja, ich sage mal erobert werden konnte, dass die also schnell freundschaftliche Kontakte zu den anderen Schülern bekommen haben. Da hat sich natürlich auch ein gewisser Austausch ergeben, dass die erzählt haben, woher sie eigentlich kommen, was ihr kultureller oder religiöser Hintergrund ist, manchmal teilweise sogar auch, was sie erlebt haben. | <ul style="list-style-type: none"> • Kulturübergreifendes Entstehen freundschaftlicher Kontakte • Austausch über kulturelle und religiöse Hintergründe | <ul style="list-style-type: none"> • neue Kontakte • Einblick in und Kontakt zu anderen Sprachen/ Kulturen/ Religion |
| 12 | Also das ist mit Sicherheit ein positiver Effekt, auch für die anderen Schüler, für die quasi deutschen Schüler. D. h. da hat ein gewisser Austausch stattgefunden, eine gewisse Sensibilisierung für (..) Schüler mit Migrationshintergrund, für Schüler, die aus Kriegsgebieten | <ul style="list-style-type: none"> • Austausch und Sensibilisierung für Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler aus Kriegsgebieten • Weitung des Blickes auf die Welt | <ul style="list-style-type: none"> • Einblick in und Kontakt zu anderen Sprachen/ Kulturen |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | kommen. Also ich glaube, der Blick so in die Welt hat sich für die anderen Mitschüler dadurch so ein bisschen geweitet, das würde ich schon sagen. | | <ul style="list-style-type: none"> eigenen Horizont erweitern |
| 12 | Und rein sprachlich oder rein fachlich fand ich es manchmal, wo sich die Gelegenheit bot, auch ganz cool, weil die Schüler in Bio z. B. oder in Agrarökologie dann auch fachlich so aus ihrem kulturellen Hintergrund erzählen konnten. [...] Oder „Welche Rolle spielt Naturschutz oder Umweltschutz in eurem Land, wo ihr herkommt“ und da waren die Schüler (..) natürlich dann teilweise auch Feuer und Flamme, sage ich mal. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler konnten fachlich so aus ihrem kulturellen Hintergrund erzählen Schüler brannten dafür | <ul style="list-style-type: none"> voneinander lernen Motivation |
| 12 | Also sich so einen fremden Kulturkreis zu erschließen, ja, aus Stadt XY-Sicht, sage ich jetzt mal, ist dann natürlich eher rein theoretisch und das hat das Ganze natürlich auch ein bisschen in die Praxis geholt, das fand ich toll. | <ul style="list-style-type: none"> man kann sich einen fremden Kulturkreis nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erschließen | <ul style="list-style-type: none"> holt Theorie in die Praxis |

Bündelung

Vorteile: Einblick in und Kontakt zu anderen Sprachen und Kulturen/ eigenen Horizont erweitern/ holt Theorie in die Praxis/ voneinander lernen/ Entstehen neuer Kontakte/ Motivation für Schüler/ Aufheben von Vorurteilen

Nachteile: ggf. im Hinblick auf religiöse Diversität

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---|---|---|---|
| Gesellschaftliche Konnotation von Sprache und Kultur | Die Kategorie umfasst allgemeine, also nicht explizit Schüler-bezogene, Aussagen zur gesellschaftlichen Wahrnehmung von Sprachen oder Kulturen. | „Ja, ich glaube, bei dem Nachteil geht es eher eigentlich nur um Prestige. Also (..), es kommt einerseits natürlich darauf an, wie angesehen diese Muttersprache ist. Ich glaube schon, dass ich behaupten kann, dass es da ein gewisses Ranking gibt.“ (P09) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 6 | Also ich glaube immer, dass Mehrsprachigkeit, ja, hängt nicht/ ja, kollidiert nicht (..) mit Bildungssprache eigentlich, aber ich glaube, gesellschaftlich, ist das extrem so, dass Bildungssprache auch irgendwie Niveau zeigt. Also, wenn man jemanden sprechen hört, der nicht richtig Deutsch spricht, dann denkt man direkt, mh, was ist denn mit ihm los oder, keine Ahnung, ist er irgendwie dummlich oder so. Also ich finde, das wird ganz schnell in Zusammenhang gebracht, dass einfach, wenn man bildungssprachlich redet, dass man direkt für schlauer gehalten wird. Aber dem würde ich halt überhaupt nicht zustimmen. Aber ich glaube, gesellschaftlich ist es halt noch so, wenn man NICHT bildungssprachlich spricht, dass man dann auch nicht so erfolgreich vielleicht ist. | <ul style="list-style-type: none"> gesellschaftlich zeigt Bildungssprache Niveau wenn man jemanden sprechen hört, der nicht richtig Deutsch spricht, denkt man er ist dummlich man wird für schlauer gehalten, wenn man bildungssprachlich redet wenn man nicht bildungssprachlich spricht, ist man auch nicht so erfolgreich | <ul style="list-style-type: none"> Bedeutung Bildungssprache |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | Ja, ich glaube, bei dem Nachteil geht es eher eigentlich nur um Prestige. Also (..), es kommt einerseits natürlich darauf an, wie angesehen diese Muttersprache ist. Ich glaube schon, dass ich behaupten kann, dass es da ein gewisses Ranking gibt. | <ul style="list-style-type: none"> es gibt ein Ranking bei der Angesehenheit verschiedener Muttersprachen | <ul style="list-style-type: none"> Prestige der Sprachen |
| 9 | Und innerhalb dieser Gruppierung MIT MIGRATIONSHINTERGRUND wird dann halt, würde ich jetzt sagen, oft nochmal geguckt, woher denn dann genau und dann ist natürlich die eine Sprache attraktiver als (.) die andere. | <ul style="list-style-type: none"> in Gruppierung mit Migrationshintergrund (MHG) nochmal Unterschiede bezüglich der Herkunft manche Sprachen attraktiver als andere | <ul style="list-style-type: none"> Sympathie des MHGs Prestige der Sprachen |
| 9 | Ich weiß nicht, ob ich dann zu weit gehe, wenn ich sage, dass man einfach den einen Migrationshintergrund einfach sympathischer findet als den anderen, kann ja sein. | <ul style="list-style-type: none"> der eine Migrationshintergrund wird sympathischer gefunden als der andere | <ul style="list-style-type: none"> Sympathie des MHG |
| 9 | Und dafür muss man natürlich auch akzeptieren als Institution, dass diese Sprachen TEIL DEUTSCHLANDS sind. Ich glaube, das fängt mit der Akzeptanz/ also das fällt Vielen, glaube ich, schwer, das zu akzeptieren. | <ul style="list-style-type: none"> als Institution muss man akzeptieren, dass Herkunftssprachen Teil Deutschlands sind Akzeptanz fällt Vielen schwer | <ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz |
| 9 | Ich glaube einfach erstmal in erster Linie in der AKZEPTANZ der Mehrsprachigkeit. Also in der Akzeptanz der mehrsprachigen Gesellschaft, dass man akzeptiert, dass wir eine mehrsprachige Gesellschaft SIND. Das ist halt einfach so und ignorieren bringt halt nichts (...) und dann wird sich das weiterhin so durchziehen. | <ul style="list-style-type: none"> man muss akzeptieren, dass wir eine mehrsprachige Gesellschaft sind Ignoranz verändert nichts | <ul style="list-style-type: none"> Akzeptanz |
| Bündelung | | | |
| Bedeutung der Bildungssprache/ Prestige der Sprachen/ Sympathie des Migrationshintergrunds/ Akzeptanz | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--|--|---|---|
| Mehrsprachigkeit unter Schülern | Die Kategorie umfasst, wie Schüler untereinander mit ihrer eigenen Mehrsprachigkeit (MS) und der MS von Mitschülern umgehen. | „Wir haben internationale Klassen, da helfen die sich zwischendurch mal in der Landessprache, weil die Kommunikation auf Deutsch da ein bisschen ins Stocken gerät und genau, da sind beispielsweise drei Kinder aus Syrien und die können sich untereinander verständigen und auch gewinnbringend in den Unterricht einfließen lassen, also die Mehrsprachigkeit.“ (P03) | |
| Transkriptnr. | Zitat | | Paraphrase |
| 2 | Aber man merkt es halt von den Schüler*innen, dass sie das selber einfordern, z. B., dass sie eben teilweise in ihrer anderen Sprache oder so miteinander reden, (.) ja. | | <ul style="list-style-type: none"> Schüler fordern Mehrsprachigkeit ein, indem sie in anderen Sprachen miteinander reden |
| | | | Generalisierung |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> Einforderung |

| | | | |
|--|---|---|--|
| 3 | Aber es gibt, wie gesagt, auch positive Beispiele, wir haben internationale Klassen, da helfen die sich zwischendurch mal in der Landessprache, weil die Kommunikation auf Deutsch da ein bisschen ins Stocken gerät und genau, da sind beispielsweise drei Kinder aus Syrien und die können sich untereinander verständigen und auch gewinnbringend in den Unterricht einfließen lassen, also die Mehrsprachigkeit. | <ul style="list-style-type: none"> • in internationaler Klasse helfen sich Schüler in ihren Sprachen, weil die Kommunikation auf Deutsch ins Stocken gerät | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hilfe |
| 4 | Ich erlebe halt auch, in der vierten Klasse, da ist ein Kind in die vierte Klasse gekommen, was natürlich gar kein Deutsch spricht und ich erlebe halt die Viertklässler, die (..) sich super um das Mädchen kümmern und ihr echt versuchen alles zu erklären und zu über/ und auch nachfragen, wie können wir ihr das besser erklären und da merkt man irgendwie schon, dass es die Kinder auch anspricht und nicht an den Kindern einfach so vorbeigeht. Und ich denke, dass man es dann auch thematisieren muss oder thematisieren sollte. | <ul style="list-style-type: none"> • Mitschüler kümmern sich sehr um Mädchen, das noch gar kein Deutsch spricht, versuchen zu erklären, fragen nach Tipps zum Erklären • spricht Kinder an und muss deswegen auch thematisiert werden | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hilfe • Interesse von Seiten der Schüler |
| 7 | [O]der manchmal sagen die Kinder selber einfach, ja, das ist jetzt das deutsche Wort, aber wie heißt das in einer anderen Sprache. Also die Offenheit ist einfach schon da und die Neugierde der Kinder auch absolut, um das verstehen zu können und die sind auch stolz, wenn die das (.) haben. | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder fragen nach Wortbedeutung in anderen Sprachen • Offenheit, Neugierde, Stolz ist bei Kindern da | <ul style="list-style-type: none"> • Interesse von Seiten der Schüler • Stolz |
| 10 | Es sind auf jeden Fall auch Vorteile da, denn vor allem für die Mitschüler*innen, dass die (..) das total super aufgenommen haben und versucht haben, mit den anderen beiden zu kommunizieren und zwar in ALLEN Sprachen. Deutsch, Englisch und keine Ahnung, wenn ich schonmal was aufgeschnappt habe aus deren Muttersprache, dann haben die das auch genutzt. Also in der Hinsicht war das total cool, wie die Schüler sich da untereinander am besten verstanden haben. | <ul style="list-style-type: none"> • Mitschüler nehmen Mehrsprachigkeit gut auf • Mitschüler versuchen mit Mehrsprachigen zu kommunizieren, allen möglichen Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitige Hilfe |
| Bündelung | | | |
| gegenseitige Hilfe, Interesse von Schülerseiten, Stolz, Einforderung | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---|---|--|---|
| Wertschätzung von Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst, inwiefern die Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in der Schule – sowohl „mitgebracht“ von den Schülern als auch durch Schule vermittelt – wertschätzen und gewertschätzt sehen wollen. | „Wenn das jetzt natürlich Schüler*innen sind, die eine Sprache nur auch können, aber auch Deutsch können, dann/ Also bei denen ist es dann mehr eine Chance, dass man das miteinbezieht, um zu zeigen „Hey, das ist super, dass du einfach diese andere Sprache auch kannst“, das ist was Tolles so für die Gesellschaft.“ (P02) | ➔ Kategorie umfasst auch Aussagen, wo Wertschätzung für Mehrsprachigkeit fehlt |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 2 | Also ich würde nicht sagen, dass er einen geringen Stellenwert hatte, weil man jetzt ja auch nicht irgendwie gemerkt hat, dass die Lehrkräfte oder so dafür nicht offen gewesen wären, sondern einfach nur, dass dieser Stellenwert halt nicht so richtig sichtbar ist. Also (5s) es wird nicht explizit NICHT gewollt, aber es wird auch nicht eingebaut aktiv oder sowas. Also es ist nicht, dass daran gedacht wird, glaube ich. | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkräfte zwar waren grundsätzlich offen dafür, aber Stellenwert war nicht sichtbar, es wird nicht daran gedacht | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Wertschätzung |
| 2 | (...) ja, eigentlich ermöglicht wurden für mich erst, dass ich diese Sprache, die die sprechen, als Wert sehe, also dass die z. B. nicht unbedingt, wenn sie in Deutsch jetzt nicht sehr gut sind, aber in der Sprache, die sie vielleicht zuerst gelernt haben, sehr gut sind, dass sie dann trotzdem gute (...) Sprachenlerner, (...) Sprachenschüler*innen sind. (..) | <ul style="list-style-type: none"> Uni ermöglicht, dass andere Sprachen als Wert gesehen werden können auch wenn Schüler nicht gut in Deutsch sind, können sie trotzdem gute Sprachenlerner sein | <ul style="list-style-type: none"> Stärke der Schüler Erleben statt nur Postulieren |
| 2 | Wenn das jetzt natürlich Schüler*innen sind, die eine Sprache nur auch können, aber auch Deutsch können, dann/ Also bei denen ist es dann mehr eine Chance, dass man das miteinbezieht, um zu zeigen „Hey, das ist super, dass du einfach diese andere Sprache auch kannst“, das ist was Tolles so für die Gesellschaft. | <ul style="list-style-type: none"> Wenn Schüler beide Sprache gut können, dann ist das eine Chance und etwas Tolles für die Gesellschaft | <ul style="list-style-type: none"> Stärke der Schüler |
| 2 | Also es wird oft als Schwäche verstanden, dabei ist das eine Stärke und ich finde DAS sollte mehr herausgearbeitet werden, dass das so erlebt wird. | <ul style="list-style-type: none"> wird oft als Schwäche gesehen, ist aber eine Stärke das muss auch so erlebt werden | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Wertschätzung Erleben statt nur Postulieren |
| 2 | Es geht da eher um sowas, dass man das grundsätzlich die Schüler*innen als positive Kompetenz erfahren lässt und nicht, dass man einfach nur sagt „Das ist jetzt was Tolles“, sondern die müssen das ERLEBEN. | <ul style="list-style-type: none"> nicht nur daher sagen, sondern Schüler erleben lassen, dass das etwas Tolles ist | <ul style="list-style-type: none"> Erleben statt nur Postulieren |
| 3 | Ja, im Schulalltag würde ich sagen, dass die Mehrsprachigkeit, die man (..) in der Schule gelernt bekommt oder gelehrt bekommt, ja, Englisch, Deutsch, Latein, Französisch, Spanisch, wenn es das noch gibt, kann ich gar nicht so viel darüber erzählen, die ist schon relativ hoch | <ul style="list-style-type: none"> Durch Schule vermittelte Mehrsprachigkeit (MS) hat hohen Stellenwert | <ul style="list-style-type: none"> Wertschätzung von Bildungssprachen |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | (..), also der Stellenwert zu den Sprachen ist relativ hoch. Aber im Alltag ist er eher nicht so hoch der Stellenwert, ich würde sagen, dass die deutsche Sprache da schon an erster Stelle steht, aber die anderen auch respektiert und gewahrt werden. | <ul style="list-style-type: none"> im Alltag andere Sprachen nicht so hohen Stellenwert, Deutsch an erster Stelle | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Wertschätzung |
| 3 | Ja, also das ist ja immer dieses bekannte „Türkisch sprechen, 50 Cent bezahlen“, ich weiß nicht, ob du das kennst, ich habe da mal so ein Plakat gesehen, das kostet dann 50 Cent und die anderen Sprachen sind da außen vor, die haben ein negatives Prestige. | <ul style="list-style-type: none"> Wenn Türkisch gesprochen wird, müssen die Schüler 50 Cent zahlen | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Wertschätzung |
| 4 | So, dass die halt auch merken, dass IHRE Sprache da gewertschätzt wird. | <ul style="list-style-type: none"> Schüler sollen merken, dass ihre Sprache gewertschätzt wird | <ul style="list-style-type: none"> Erleben statt nur Postulieren |
| 5 | Aber Wertschätzung schon dadurch, dass wir versuchen, dass wir diese Eltern, diese Familien dann (.) zu Elterngesprächen einzuladen, das zu übersetzen, das irgendwie wertzuschätzen und den (..) Familien auch das Gefühl zu geben, wir nehmen ihre Anliegen ernst irgendwie. Also dafür ist es wichtig, aber nicht für eine regelmäßige Integration in den Unterricht, das ist, glaube ich, was, was man konzeptionell, glaube ich, erst entwickeln müsste und wo ich auch erst länger drüber nachdenken müsste, an welchen Stellen das funktioniert und an welchen nicht. | <ul style="list-style-type: none"> Gefühl der Wertschätzung durch Einbezug der Eltern und Hilfestellung dafür ist MS wichtig, aber nicht für regelmäßige Integration in den Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> Wertschätzung auf schulorganisatorischer Ebene |
| 5 | Man könnte diesen Passus ja auch so ein bisschen generalisieren, ausweiten und dann vielleicht auch dadurch so diese Mehrsprachigkeit so ein bisschen in die Schule reinbringen und einfach das Bewusstsein erhöhen und vielleicht auch Leuten zeigen, die eine andere Sprache gut sprechen, das ist toll, das ist wunderbar und ich glaube, das ist nicht nur eine Aufgabe von Deutsch, sondern von allen Fächern. | <ul style="list-style-type: none"> Schulgesetz ausweiten für mehr Wertschätzung und Bewusstsein von MS nicht nur eine Aufgabe von Deutsch, sondern von allen Fächern | <ul style="list-style-type: none"> Wertschätzung auf schulorganisatorischer Ebene |
| 6 | Ja, ich finde es aber auch wichtig, dass man das/ die anderen Sprachen einfach miteinbringt, damit die Schüler sich wohlfühlen, ihre Sprache auch einfach nicht vernachlässigt wird, weil sie ja so sich auch einfach weiterbilden. | <ul style="list-style-type: none"> Sprachen miteinbringen, damit Schüler sich wohlfühlen und sich weiterbilden | <ul style="list-style-type: none"> Bedeutung für weiteres Leben (in Schule) |
| 6 | Also ich glaube schon, dass es immer mehr berücksichtigt wird und dass vielleicht auch so diese Sprachen allgemein auch für die deutschen Schüler wichtiger werden könnten. | <ul style="list-style-type: none"> MS wird immer mehr berücksichtigt auch für deutsche Schüler werden diese Sprachen wichtiger | <ul style="list-style-type: none"> Bedeutung für weiteres Leben |
| 6 | Also, alleine ja in der Schule ist es ja noch nicht angekommen, dass Mehrsprachlichkeit so unterstützt wird. Ich finde, es ist jetzt immer so im Kommen, dass darauf mal geachtet wird, aber wenn man sich jetzt z. B. meine Praxissemesterschule anguckt, die eben nicht in diesem Einzugsgebiet ist und die Schüler davon dann eben kaum was mitbekommen, dann wird ja auch | <ul style="list-style-type: none"> in der Schule ist die Unterstützung für MS noch nicht angekommen wo nicht das Einzugsgebiet ist, da bekommt man davon nichts mit | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Wertschätzung |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | auf Mehrsprachlichkeit gar nicht so viel Wert gelegt oder es wird dann auch nicht berücksichtigt | | |
| 7 | Also sowas einfach, das ist ja, dass man auch andere Sprachen als Wichtigkeit hervorhebt und man kann es auch in der Grundschule spielerisch miteinbeziehen. | <ul style="list-style-type: none"> • andere Sprachen als wichtig hervorheben und miteinbeziehen | <ul style="list-style-type: none"> • Erleben statt nur Postulieren |
| 9 | Und es wäre auch bereichernd für den Schüler an sich hinsichtlich des Selbstwertgefühls. | <ul style="list-style-type: none"> • für Schüler für Selbstwertgefühl bereichernd | <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung für weiteres Leben |

Bündelung

Warum für Schüler wertschätzen: Stärke der Schüler, Bedeutung für weiteres Leben

Wertschätzung auf Schulebene: Wertschätzung auf schulorganisatorischer Ebene, Wertschätzung von Bildungssprachen

Wie: Erleben statt nur Postulieren

Problem: fehlende Wertschätzung

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--|---|--|---|
| Möglichkeiten für den Einbezug von Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst, welche Möglichkeiten die Lehrkräfte für den Einbezug von Mehrsprachigkeit nutzen oder sehen, wie sie strukturell und zeitlich einbezogen werden kann und warum sie einbezogen werden sollte. | „Also was ich mir auf jeden Fall vorstellen kann, ist, dass abgesehen von Latein und Französisch wirklich auch bei uns an der Schule wenigstens eine weitere Sprache einziehen sollte. Ich meine, ich kenne Gymnasien in Großstädten, die bieten Russisch an beispielsweise. Und ich meine, wir bieten ja noch nicht mal Spanisch an und ich finde, vor allem Spanisch sollte [...]grundsätzlich dazu gehören zum Repertoire.“ (P09) | ➔ Kategorie umfasst auch kulturelle Vielfalt und welche Grenzen die Lehrkräfte für den Einbezug sehen |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Ja doch, es wurde schon geguckt, ob jemand Probleme hat, aber die wurden dann in gesonderten Kursen nochmal gefördert, aber im Regelunterricht selber war das eher nebensächlich. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung in gesonderten Kursen | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Unterricht |
| 1 | Wenn es ihnen hilft, sich das zu übersetzen mit dem Handy oder so, können sie das natürlich gerne machen, aber (stöhnt) grundsätzlich (...). | <ul style="list-style-type: none"> • Übersetzungen per Handy | <ul style="list-style-type: none"> • Übersetzen |
| 1 | Strukturen in der Schule finde ich persönlich diese, ja, weiß nicht, ob das unter extracurriculare Aktivitäten läuft, nach dem Regelunterricht, finde ich persönlich blöd für diejenigen, die Deutsch halt nicht als Erstsprache haben, weil ich hätte persönlich auch keinen Bock, länger zu bleiben, wenn ich dafür meine Freizeit opfern muss, deswegen würde ich mir das wünschen, dass eher in den Regelunterricht zu integrieren. | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug nach dem Regelunterricht nicht gut, da Freizeit geopfert werden müsste • Wunsch nach Integration in Regelunterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Integration in Unterricht |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1 | Natürlich auch über das, was ich gerade sagte, über diese Instrumente müssen die Lehrkräfte das auch miteinplanen, aber auch, dass beispielsweise Tablets dazu genutzt werden, mit Übersetzern, mit Sprachübersetzern, wo man quasi auch was einspricht und das wird übersetzt, da sehe ich wahrscheinlich den Einstieg, um nachher zu dem zu kommen, was ich dann eben ansprach mit den Innovationen im Regelunterricht. | <ul style="list-style-type: none"> • Tablets zum Übersetzen nutzen | <ul style="list-style-type: none"> • Übersetzen |
| 1 | Mehrsprachigkeit im Unterricht sehe ich dann, wenn es darum geht, quasi Inhalte zu verstehen. Wenn jetzt beispielsweise ein Schüler da ist, der einen Inhalt auf Deutsch nicht versteht, dann darf er sich gerne Hilfsmittel, was weiß ich, nehmen, um den Inhalt zu verstehen, muss natürlich aber dann die Brücke schlagen, was dann wahrscheinlich die Herausforderung ist, das Ganze dann aber auch im Deutschen wiedergeben zu können. Deswegen Mehrsprachigkeit in der Schule ja, aber im Grunde genommen dafür, es auch wiedergeben zu können und auch auf Deutsch. Also Mehrsprachigkeit als Mittel zum Zweck. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler darf Hilfsmittel nutzen, um Inhalt zu verstehen • muss das Ganze aber auch in Deutsch wiedergeben können • MS als Mittel zum Zweck | <ul style="list-style-type: none"> • Übersetzen • Bedeutung deutscher Sprache |
| 2 | Also ich wüsste nicht jetzt explizit, wie ich das jetzt einbauen soll in den Unterricht und auch, dass ich/ ich würde es auch in Maßen halten, aber tendenziell meine Einstellung würde ich sagen, ist, dass ich es erstmal wertschätze. | <ul style="list-style-type: none"> • wüsste nicht, wie sie MS einbeziehen soll und würde es in Maßen halten | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Wissen und Möglichkeiten |
| 2 | Also vorstellbar ist für mich, dass es halt, dass es in diesen ganzen Unterrichtseinheiten irgendwie einen Bezugspunkt gibt, dass man das halt immer zwischendurch einbaut, dass eben die Gesellschaft dazu/ also, dass die Schüler*innen merken, das ist was Positives in der Gesellschaft, das wird anerkannt, "Guck mal, da kann ich was, was wirklich"/. | <ul style="list-style-type: none"> • in Unterrichtseinheiten einen Bezugspunkt finden und das zwischendurch einbauen • Schüler sollen dadurch Anerkennung spüren | <ul style="list-style-type: none"> • zwischendurch einbauen |
| 2 | Aber ich denke, da wären ja alle offen für solche AGs oder sowas und da ich ja dafür wäre, dass sowas nur im Nachmittagsunterricht als freiwillige Option angeboten wird, ist es dann eher, denke ich, weniger ein Hindernis. | <ul style="list-style-type: none"> • alle wären offen für AGs • Einbezug nur als freiwillige Option nachmittags | <ul style="list-style-type: none"> • AGs • Förderung am Nachmittag |
| 3 | Im Physikunterricht klappt das ganz gut: „Der Junge aus Syrien ist der deutschen Sprache nicht so mächtig, erklär ihm doch mal, was wir jetzt gemacht haben“. So kann man das gewinnbringend einsetzen, aber es kann auch ausarten und dann zu fachfremden Gesprächen führen. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler erklären sich gegenseitig Inhalte • kann auch zu fachfremden Gesprächen führen | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Erklären |
| 3 | Also man kann auf jeden Fall Sprachunterricht in den Schulalltag einfließen lassen oder SOLLTE das sogar machen, in Form von AGs, ob die vormittags oder nachmittags stattfinden, parallel zum Religionsunterricht oder Sonstiges, finde ich, (..) steht eigentlich nichts im Wege, dass man das auch vormittags anbietet. | <ul style="list-style-type: none"> • kann und sollte man einfließen lassen • in Form von AGs, egal ob voroder nachmittags oder parallel zu anderem Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • AGs |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 4 | Mehrsprachigkeit anders, also es wird halt versucht (..), mit den Kindern auch in unterschiedlichen Sprachen zu sprechen (schmunzelt). | <ul style="list-style-type: none"> • versuchen, mit den Kindern in anderen Sprachen zu sprechen | <ul style="list-style-type: none"> • als Lehrkraft andere Sprachen nutzen |
| 4 | Wir hatten z. B. jetzt bis vor Kurzem noch einen Schul/ ich weiß nicht, wie der angestellt war, der war über die Gemeinde irgendwie angestellt, der war auch neu in Deutschland gewesen, ich weiß nicht genau, wo er herkam und der hat auch mit den Kindern dann in ihrer Heimatsprache so sprechen können und so und hat auch viel mit denen gearbeitet. | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Mitarbeiter in der Schule mit Sprachkenntnissen, der dann mit Kindern sprechen und arbeiten konnte | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiges Personal |
| 4 | Und sonst versucht man sich, gerade mit Blick auf Mehrsprachigkeit, halt irgendwie, gerade wenn man sich verständigt, verschiedene Sprachen miteinzubringen, um irgendwie bei dem Kind anzukommen. | <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Sprachen einbringen, um bei Kindern anzukommen | <ul style="list-style-type: none"> • als Lehrkraft andere Sprachen nutzen |
| 4 | Ich breche den Unterricht in der deutschen Sprache halt so runter, dass ich halt viel mit Bildern arbeite. [...] Also es ist nicht direkt mehrsprachiger Unterricht dann, aber es ist, gerade wenn ich Deutschunterricht habe, eine Möglichkeit dann, dem Kind eine Lerngelegenheit zu bieten. | <ul style="list-style-type: none"> • deutsche Sprache runterbrechen, mit Bildern arbeiten • kein mehrsprachiger Unterricht, aber Lerngelegenheit | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch runterbrechen |
| 4 | Also ich finde schon, dass man Mehrsprachigkeit einbeziehen könnte, weil es halt auf der einen Seite super motivierend ist für die Kinder, z. B. sei es Geburtstagslieder in verschiedenen Sprachen singen. Also in der Klasse hat man dann echt immer gehört, welches Kind bei welcher Sprache am lautesten schreit, da wusstest du, ach ja, Italienisch (lacht). Und das war immer ganz schön zu sehen, die hatten halt auch alle – also was heißt alle – der Großteil Spaß [...]. | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug von MS ist motivierend für Kinder • in verschiedenen Sprachen singen | <ul style="list-style-type: none"> • spielerischer Einbezug |
| 4 | Ich hatte im Praxissemester halt eine Klasse, wo super viele Kinder, weiß ich nicht, aus sämtlichen Regionen der Welt kamen und die haben z. B. dann in unterschiedlichen Sprachen dann immer zum Geburtstag gesungen oder, weiß ich nicht, bis 20 gezählt und sonst irgendwas. | <ul style="list-style-type: none"> • in Klasse mit Kindern aus verschiedenen Regionen der Welt Singen zum Geburtstag in verschiedenen Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • spielerischer Einbezug |
| 4 | Also so es als AG oder so anzubieten auf jeden Fall, hätte ich aus Interesse daran, würde mir auch, glaube ich, Spaß machen. | <ul style="list-style-type: none"> • anbieten als AG | <ul style="list-style-type: none"> • AGs |
| 4 | Aber das z. B. mit den Bilderbüchern auf unterschiedlichen Sprachen und so, das denke ich, ist was, was man auf jeden Fall nutzen sollte und was ja auch gerade für den Deutschunterricht super viel bringen kann, einfach, weil die Kinder wissen, worum es geht, weil sie das Buch einfach verstehen und dann mitsprechen können (..) in ihren Möglichkeiten. | <ul style="list-style-type: none"> • Bilderbücher in unterschiedlichen Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiges Lernmaterial |
| 5 | Wobei wir haben da durchaus zwei, drei Kolleginnen, die das dann auch können, die Türkisch, die Arabisch sprechen, oder auch dann ältere Schüler, die Arabisch sprechen und die nutzen wir dann auch als Übersetzer, um das Ganze dann auch (.) hinzubekommen. | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachige Kolleg*innen als Übersetzer nutzen | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiges Personal |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 5 | Klar, ich habe das ja angesprochen, wir haben türkischen herkunftssprachlichen Unterricht, der angeboten wird, wir hatten in einigen Jahren auch portugiesischen herkunftssprachlichen Unterricht, das ist die letzten zwei Jahre aber nicht mehr angeboten worden. Das ist, glaube ich, schon was, was dazu führt, dass, ja, solche Sprachen gewertschätzt werden irgendwie, aber es ist jetzt nicht so, dass – das kam ja in dem Fragebogen auch vor – dass wir diese Sprachen regelmäßig in den Unterrichtsalltag so miteinbeziehen, ich glaube, das ist was, was noch nicht da ist. | <ul style="list-style-type: none"> • herkunftssprachlicher Unterricht • kein regelmäßiger Einbezug in den Unterrichtsalltag | <ul style="list-style-type: none"> • HSU • kein regelmäßiger Einbezug |
| 5 | Was natürlich eine Idee und eine Möglichkeit wäre, dass man diese Vielfalt noch mehr (..) an Projekttagen oder so lebt. Das man wirklich spezielle Tage macht irgendwie, wo man diese Vielfalt lebt. | <ul style="list-style-type: none"> • Vielfalt an Projekttagen leben | <ul style="list-style-type: none"> • Projekttage |
| 5 | Wir hatten das mal vor einigen Jahren, da haben wir einfach so, ja, die Fußballnationalmannschaft aus Namibia da gehabt, die U17- Nationalmannschaft, die hat gegen eine Stadtauswahl aus Stadt XY gespielt und da war es halt so, dass wir drumherum ein Fest der kulturellen Vielfalt gefeiert haben. . Ich glaube 2014 war das, schon ein bisschen her, wo dann im Grunde Musik aus verschiedenen Regionen der Welt dann (.) auch im Schulgebäude gespielt wurde, wo dann auch Nahrungsmittel [...] gemacht wurde und dann natürlich auch diese Vielfalt wirklich mal richtig gelebt wurde an Schulen und ich glaube das ist natürlich so eine Möglichkeit, dass man sowas nochmal machen könnte. | <ul style="list-style-type: none"> • Fußballmannschaft aus anderem Land eingeladen und Fest der kulturellen Vielfalt mit Essen, Musik aus verschiedenen Regionen gefeiert | <ul style="list-style-type: none"> • Projekttage |
| 5 | Es gibt bestimmt Unterrichtsreihen, Sprachwissenschaft, irgendwie in der Oberstufe, wo es auch darum geht, unterschiedliche Sprachen wahrzunehmen und darüber zu diskutieren, wieso sich Sprachen unterscheiden, da könnte ich mir das durchaus vorstellen, das in der Oberstufe hier und da einzubringen. In der Sek I halte ich das für relativ schwierig, das im Unterrichtsalltag so direkt zu verorten. | <ul style="list-style-type: none"> • MS als Unterrichtsreihe in der Oberstufe • in Sek I schwierig im Unterrichtsalltag zu verorten | <ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsthema • kein regelmäßiger Einbezug |
| 5 | Was ich mir, glaube ich, eher nicht vorstellen kann, ist, dass man einfach sagt, wir (.) geben unsere Unterrichtssprache Deutsch auf und sagen, ja, wir machen jetzt auch den Unterricht teilweise in anderen Sprachen oder bringen diese Sprachen auch noch mehr in den Unterricht, weil ich glaube, dass das zeitlich gar nicht möglich ist und dass dann auch so die gemeinsame Basis, das Fundament auf dem alle sprechen und diskutieren dann irgendwo in dem Moment verloren geht und natürlich auch in dem Moment die Gefahr da ist, dass man vielleicht dann Bildungschancen nimmt, wenn die, (.) ja, Bildungssprache Deutsch, die einfach für dieses Land ja wichtig ist, nicht beherrscht wird. | <ul style="list-style-type: none"> • nicht vorstellbar, Unterrichtssprache Deutsch aufzugeben, Unterricht in anderen Sprachen zu machen oder Sprachen mehr in Unterricht zu bringen • Zeitproblem • Verlust der gemeinsamen Basis, Bildungssprache Deutsch | <ul style="list-style-type: none"> • kein regelmäßiger Einbezug • fehlende Möglichkeiten |
| 5 | Also ich glaube, da sehe ich für mich eine Grenze und eine Problematik, dass man das halt nicht (..), ja, ständig im Unterricht so leben kann. | <ul style="list-style-type: none"> • kann man nicht ständig im Unterricht leben | <ul style="list-style-type: none"> • kein regelmäßiger Einbezug |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 5 | Aber ich glaube, ich könnte halt nicht ständig diese Sprache als Teil des Unterrichts ansehen oder so. Vielleicht mal als Anschauungsbeispiel für die Oberstufe, um zu zeigen, die Sprache ist ganz anders und von den Lauten her ist das ganz anders, aber das andere, stelle ich mir einfach schwer vor. | <ul style="list-style-type: none"> • kann diese Sprachen nicht als Teil des Unterrichts ansehen • mal in Oberstufe als Anschauungsbeispiel | <ul style="list-style-type: none"> • kein regelmäßiger Einbezug • Unterrichtsthema |
| 6 | Aber es wurde immer wieder z. B. DaZ-Unterricht angeboten, aber dann auch außerhalb, also die wurden aus der Klasse rausgenommen und dann wurde halt mit denen gelernt. | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Unterricht außerhalb der Klasse | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Kurse |
| 6 | Ja, ich finde, man sieht ja jetzt schon, dass viel mehr AGs entstehen oder dass bilingualer Unterricht stattfindet, da sehe ich, glaube ich, sehr viele Chancen. | <ul style="list-style-type: none"> • Entstehen von AGs • bilingualer Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • AGs • bilingualer Unterricht |
| 7 | Und dennoch finde ich aber (...), dass teilweise die Sprache integriert werden sollte, aber teilweise auch nachmittags gefördert werden sollte. | <ul style="list-style-type: none"> • teilweise Integration der Sprachen, teilweise Förderung nachmittags | <ul style="list-style-type: none"> • regelmäßiger Einbezug |
| 7 | Also, ich kann dir Beispiele so aus dem Unterricht nennen, wo es ganz gut funktioniert, also wenn wir z. B. (.) uns verabschieden oder so, dann verabschieden wir uns immer einmal auf der deutschen Sprache und auf den Sprachen, die wir noch in der Klasse haben. | <ul style="list-style-type: none"> • Verabschiedung auf verschiedenen Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • spielerischer Einbezug |
| 7 | Wir haben z. B./können wir in meiner Klasse auf Rumänisch bis zehn zählen. Wenn wir die Ziffern besprochen haben, dass wir immer gesagt haben, wir gucken, wie heißt es denn auf Rumänisch. | <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der Zahlen auch auf anderen Sprachen | <ul style="list-style-type: none"> • spielerischer Einbezug |
| 8 | Also ich als Deutschlehrerin, ich sehe ja teilweise die Problematiken auch bei meinen Oberstufenschülern noch, was die für Probleme haben mit der Schriftsprache und wenn ich in meinen Deutschunterricht andere Sprachen integrieren könnte oder das Fördern anderer Sprachen, um dann die deutsche Sprache noch zu fördern, das wäre ja super, also das Nonplusultra. Wenn ich eben das Material und die Möglichkeiten dazu hätte. | <ul style="list-style-type: none"> • Integration/Förderung anderer Sprachen in Deutschunterricht, um dann deutsche Sprache zu fördern wäre perfekt • Material/ Möglichkeiten fehlen | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug, um deutsche Sprache zu fördern |
| 9 | Wenn er eben Fehler macht, wenn er dann eine Rückmeldung bekommt, dass er selber sagen kann, „Ah, okay, ich habe den Fehler gemacht, weil ich in meiner Muttersprache das und das sage“. Das geht ja eigentlich nur, [...] wenn der Lehrer dann auch mal sagt, „Ja guck mal, das hast du jetzt schon drei Mal in der Klausur so und so geschrieben“ oder „Du sagst immer/du beschreibst das immer so und so, wie sagt man das denn bei euch in der Muttersprache? Kannst du das 1:1 übersetzen, welches Verb, welches Hilfsverb wird da benutzt?“ Beispielsweise. Und ich denke schon, dass sich das auf den Schüler auswirkt. | <ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der MS, damit Schüler Gründe für eigene Fehler erkennt | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug, um deutsche Sprache zu fördern |
| 9 | Also was ich mir auf jeden Fall vorstellen kann, ist, dass abgesehen von Latein und Französisch wirklich auch bei uns an der Schule wenigstens eine weitere Sprache einziehen sollte. Ich meine, ich kenne Gymnasien in Großstädten, die bieten Russisch an beispielsweise. Und ich meine, wir | <ul style="list-style-type: none"> • Einziehen einer weiteren Sprache in Schule als Fach | <ul style="list-style-type: none"> • HSU/Fremdsprache |

| | | | |
|----|---|---|---|
| | bieten ja noch nicht mal Spanisch an und ich finde, vor allem Spanisch sollte mittlerweile [...] dazu gehören zum Repertoire. | | |
| 9 | Nee, also ich könnte mir sogar vorstellen, dass eine jeweilige Sprache sogar als Fremdsprache im Abitur sein könnte. | <ul style="list-style-type: none"> • neue Fremdsprache auch im Abitur | <ul style="list-style-type: none"> • Fremdsprache |
| 10 | Vielleicht gibt es ja auch Lehrkräfte, die am Nachmittag noch weiteren Unterricht anbieten können, weiteren mehrsprachigen Unterricht. | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiger Unterricht am Nachmittag | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung am Nachmittag |
| 11 | Also Vorteile sehe ich halt vor allem darin, dass, ja, halt diese/einfach, dass da eine größere Chancengleichheit für die Schüler*innen auch ist. Also, weil ganz häufig kann ich mir vorstellen, dass da wirklich kluge Leute sitzen, die aber einfach nur noch nicht sprachlich so fit sind, weil sie noch nicht lange im Land sind oder Ähnliches oder einfach zuhause nicht wirklich viel Deutsch sprechen und dann halt so ein bisschen auf der Strecke bleiben, weil man eben sich nicht richtig ausdrücken kann. | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug, damit Chancengleichheit für Schüler da ist und Sprachbarriere nicht Intelligenz verdeckt | <ul style="list-style-type: none"> • Chancengleichheit |
| 11 | Nachteil ist dann halt auch wieder auf diesem sprachlichen Ding, dass dann halt einfach die Sprache Deutsch, die dann Amtssprache ja ist, vielleicht dann auch eben dadurch, dass man halt nicht darauf pocht, immer dann die deutsche Sprache nutzen zu müssen, einfach nicht wirklich oder nicht genug gelernt werden könnte. Und dadurch dann auch einfach so ein Defizit, so ein sprachliches Defizit im Bereich dieser Sprache aber entsprechend entstehen könnte. | <ul style="list-style-type: none"> • es könnte ein sprachliches Defizit im Bereich Deutsch entstehen, wenn man nicht immer darauf pocht, die Amtssprache zu benutzen | <ul style="list-style-type: none"> • kein Einbezug wegen Bedeutung deutscher Sprache |
| 11 | Also ja, ich könnte mir halt vorstellen, dass halt sowohl für die Schüler*innen so ein Angebot an Türkischunterricht oder Arabisch oder auch, keine Ahnung, was auch immer, vielleicht dann auch schulspezifisch oder ich sag mal regionsspezifisch relevant sein könnte, dass das halt schon eingebaut werden (...) also eigentlich müsste oder sollte. | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenangebot z. B. in Türkisch/ Arabisch für Schüler je nach Region oder Schule | <ul style="list-style-type: none"> • HSU/Fremdsprache |
| 11 | [W]enn man [...], dann einfach mehr Sprachen an den Mann oder die Frau bringen würde, dass man dadurch auch den Regelunterricht damit aufmischen könnte, dass man da dann auch wirklich damit weiterarbeiten könnte und sagt „Okay, wir halten jetzt zwar nicht alle Stunden auf Türkisch oder Ähnliches oder Arabisch“, aber dass man da dann vielleicht dann auch nochmal manche Hilfestellung, vielleicht im/ wenn man jetzt sagt, Differenzierungsmöglichkeiten, dass man das vielleicht dann auch nochmal auf einer anderen Sprache z. B. miteinflechten kann, wenn man seine Schülergruppe kennt. | <ul style="list-style-type: none"> • Wenn man mehr Sprachen an Schüler und Lehrer heranträgt, dann kann man das auch als Hilfestellung nutzen. | <ul style="list-style-type: none"> • als Lehrkraft andere Sprachen nutzen |
| 12 | Also Gott sei Dank seit der Flüchtlingskrise in Syrien einen relativ hohen, weil dafür wurden ja diese DaZ-Gruppen eingerichtet, also Deutsch als Fremdsprache, als Zweitsprache, wo die Schüler dann, ja, ich sage mal EXKLUSIV im Vergleich zu vorher für sich mehrere Stunden die Woche mit einer abgestellten Lehrkraft dann Deutsch üben können und da kommen die natürlich deutlich schneller voran, als das vorher der Fall war. | <ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung von DaZ-Gruppen • Schüler kommen dort schneller voran | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Unterricht |

| | | | |
|----|--|---|---|
| 12 | Da musste man natürlich gucken, dass man je nach Lernstand und je nach Sprachkompetenz in der deutschen Sprache individuell da was einfordert und das war aber immer, gehe ich jetzt von aus, von allen Kollegen sehr wohlwollend gemacht und wir waren natürlich auch bei Schülern, die Probleme hatten im sprachlichen Bereich, immer sehr wohlwollend bei der Notengebung und bei der Bewertung. | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug durch individuelles Einfordern und wohlwollende Notengebung | <ul style="list-style-type: none"> • alternativer „Einbezug“ |
| 12 | D. h. so exklusive Sachen, die man zwischendurch reinbaut, waren, denke ich, immer möglich, also das, was ich eben z. B. erzählt hab, dass man gemeinsam Veranstaltungen macht usw. | <ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Veranstaltungen zwischendurch | <ul style="list-style-type: none"> • Projekttag |
| 12 | Also insgesamt würde ich schon sagen, dass dadurch, dass der Gesamtanteil der Schüler mit Migrationshintergrund mit einer anderen Muttersprache natürlich sehr gering ist, teilweise in den Klassen dann auch auf ein oder zwei Schüler beschränkt war, war es jetzt natürlich nicht möglich wie an anderen Schulformen vielleicht möglich war, dass man dann quasi in der Zweitsprache/ also in der Erstsprache, in der Muttersprache dann auch den Unterricht macht. | <ul style="list-style-type: none"> • durch geringe Schülerzahlen nicht möglich Unterricht in anderen Erstsprachen zu machen | <ul style="list-style-type: none"> • kein Einbezug |
| 12 | Und die Schüler haben meines Wissens nach seit ein paar Monaten oder seit knapp über einem Jahr glaube ich auch die Gelegenheit, Sprachprüfungen in ihrer Muttersprache abzulegen, dass die da so, ich weiß nicht wie das heißt, so Zertifikate bekommen, die ihnen dann hinterher auch jetzt nicht angerechnet werden, aber die quasi eine Zusatzbescheinigung in ihren Zeugnissen für Bewerbungen usw. ergibt. | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachprüfungen in Muttersprachen ablegen • keine Anrechnung, aber Zusatzbescheinigung für Zeugnisse | <ul style="list-style-type: none"> • alternativer „Einbezug“ |
| 12 | Da könnte man natürlich überlegen, ob man, wenn man Menschen mit entsprechen Sprachfähigkeiten vor Ort hat, die vielleicht auch ein Studium mitbringen oder eine Ausbildung in einem Bereich, dann könnte man natürlich sowas auch, ich sage mal, in Eigenregie auf die Beine stellen als teiloffene oder freie Schule. | <ul style="list-style-type: none"> • Menschen mit Sprachkenntnissen in Eigenregie in Schulleben einbinden | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiges Personal |

Bündelung

Einbezug der Sprachen selbst: AGs/ Förderung am Nachmittag/ gegenseitiges Erklären/ als Lehrkraft andere Sprachen nutzen/ mehrsprachiges Personal/ spielerischer Einbezug/ mehrsprachiges Lernmaterial/ HSU/Fremdsprache/ Projekttag/ Unterrichtsthema/ bilingualer Unterricht/ Integration in Unterricht

Einbezug zur Förderung der deutschen Sprache: DaZ-Unterricht/ Übersetzen/ Deutsch runterbrechen/ alternativer „Einbezug“/ Einbezug, um deutsche Sprache zu fördern

Kein Einbezug, weil: fehlendes Wissen und Möglichkeiten/ kein Einbezug wegen Bedeutung deutscher Sprache

Einbezug, weil: Chancengleichheit

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|------------------------------------|---|--|---|
| Förderung weiterer Sprachen | Die Kategorie bezieht sich darauf, die anderen Sprachen mehrsprachiger Schüler explizit nochmal um ihrer selbst willen in der Schule zu fördern. | „Es freut mich natürlich auch, wenn die Schüler ihre Muttersprache auch weiterbilden können, da muss ich dann aber sagen, würde ich wahrscheinlich eher auf NACH der Schule setzen, wenn sie wirklich ihre Sprache wirklich nochmal lernen wollen.“ (P01) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Es freut mich natürlich auch, wenn die Schüler ihre Muttersprache auch weiterbilden können, da muss ich dann aber sagen, würde ich wahrscheinlich eher auf NACH der Schule setzen, wenn sie wirklich ihre Sprache wirklich nochmal lernen wollen. | <ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung der Muttersprachen müsste nach der Schule stattfinden | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung außerhalb der Schule |
| 1 | Also quasi wie für uns Deutsch als Regelunterricht gibt, wenn sie noch wollen als beispielsweise türkischsprachiger Schüler und sie wollen wirklich noch Türkisch lernen über ihre eigene Sprache, dann können sie das außerhalb der Schule machen. | <ul style="list-style-type: none"> • wenn sie noch über ihre Sprachkenntnisse hinaus ihre Sprache lernen wollen, dann außerhalb der Schule | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung außerhalb der Schule |
| 2 | Also so für den/ Für solche Herkunftssprachen oder Language 1 oder so, ich denke schon, das sollte freiwillig teilweise dann auch nachmittags höchstens angeboten werden und das muss auch nicht für alle Schüler*innen in den Regelunterricht oder sowas da reingehören. | <ul style="list-style-type: none"> • Herkunftssprachen höchstens freiwillig nachmittags anbieten | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung innerhalb, aber nachmittags |
| 2 | Also ich möchte jetzt ja nicht, dass die Leute dann hinterher besser mit anderen Sprachen aus der Schule gehen, als dass die dann nicht richtig Deutsch sprechen. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler sollen nicht besser mit eigenen Sprachen aus Schule gehen und gleichzeitig nicht richtig Deutsch sprechen | <ul style="list-style-type: none"> • Vorrangstellung Deutsch |
| 3 | Viele Kulturen wollen das ja auch, dass die Kinder dann gezielt wirklich das/ Aramäisch-Unterricht kenne ich das hier in Stadt X, dass das beibehalten wird, dass die Sprache beibehalten wird und auch der religiöse Hintergrund. | <ul style="list-style-type: none"> • Viele Kulturen wollen, dass ihre Sprache und Religion beibehalten wird | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung innerhalb der Schule |
| 5 | Und natürlich können die Schüler oft auch gut diese Sprache, oftmals ist es aber, gerade bei den türkischen Schülern so, dass sie diese Sprache nicht mehr PERFEKT können, weil die oftmals diese Sprache dann, ja, wenn sie wollen, noch so als AG zweistündig in der Woche belegen können, so als muttersprachlichen Unterricht, das gibt es bei uns an der Schule. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler können Sprache häufig nicht mehr perfekt und können sie dann als AG noch belegen | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung innerhalb der Schule |
| 6 | Also die deutschen Kinder, die üben ja auch ihre eigene Sprache noch und vertiefen sich ja und lernen ganz viel und das müssen die ja in ihrer Sprache auch. Ich glaube, wenn die das nicht machen (..), auch in ihrer Sprache, ja, ist das einfach schwierig, sich da kognitiv weiterzuentwickeln. | <ul style="list-style-type: none"> • Genauso wie deutsche Kinder sollten mehrsprachige Schüler ihre Sprache auch üben können und sich kognitiv weiterentwickeln können | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung innerhalb der Schule |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 7 | Also, dass die wirklich muttersprachlichen Unterricht nachmittags bekommen, um die Sprache eben auch zu fördern. | <ul style="list-style-type: none"> • muttersprachlicher Unterricht nachmittags zur Förderung der eigenen Sprache | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung innerhalb, aber nachmittags |
| 10 | Ich kann dir jetzt allerdings nicht mehr sagen, ob es irgendwelche Angebote gab, dass die extra nochmal an der Schule gelernt haben ihre Muttersprache zu sprechen, aber die haben die halt auch perfekt gesprochen, also die mussten die eigentlich jetzt nicht nochmal extra lernen, höchstens vielleicht, dass die irgendwie dranbleiben. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler haben ihre Muttersprachen perfekt gesprochen und brauchten daher auch keine explizite Förderung | <ul style="list-style-type: none"> • keine Förderung notwendig |
| 10 | Aber ich gehe davon aus, dass die Muttersprache in der Familie auch weitergesprochen wurde bei denen, dass dementsprechend nur Deutsch und Englisch dann auch an der Schule explizit gefördert wurde. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Muttersprache in Familie, daher in der Schule nur Förderung von Deutsch und Englisch | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung außerhalb der Schule |
| Bündelung | | | |
| Wann und wie soll Förderung weiterer Sprachen stattfinden: Förderung außerhalb der Schule/ Förderung innerhalb der Schule/ Förderung innerhalb, aber nachmittags/ Vorrangstellung Deutsch/ keine Förderung notwendig | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|------------------------|---|--|--|
| Verbindlichkeit | Die Kategorie umfasst, welche Verbindlichkeit der Einbezug von Mehrsprachigkeit mindestens haben sollte oder maximal haben dürfte für Schüler und für Lehrkräfte. | „[I]ch finde, das ist auch nicht Pflicht so, also es darf für niemanden Pflicht werden, dass man jetzt nochmal zusätzliche Sprache lernen muss. Also ich finde, da gibt es diese Möglichkeiten, wir haben den Deutschunterricht, dann Englischunterricht als Weltsprache und dann gibt es nochmal wieder die Möglichkeit, man kann an vielen Schulen ja Französisch oder Spanisch wählen, Latein.“ (P02) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 2 | Also so für den/ Für solche Herkunftssprachen oder Language 1 oder so, ich denke schon, das sollte freiwillig teilweise dann auch nachmittags höchstens angeboten werden und das muss auch nicht für alle Schüler*innen in den Regelunterricht oder sowas da reingehören. | <ul style="list-style-type: none"> • das muss nicht für alle Schüler in den Regelunterricht gehören | <ul style="list-style-type: none"> • keine Pflicht für Schüler |
| 2 | [I]ch finde, das ist auch nicht Pflicht so, also es darf für niemanden Pflicht werden, dass man jetzt nochmal zusätzliche Sprache lernen muss. Also ich finde, da gibt es diese Möglichkeiten, wir haben den Deutschunterricht, dann Englischunterricht als Weltsprache und dann gibt es nochmal wieder die Möglichkeit, man kann an vielen Schulen ja Französisch oder Spanisch wählen, Latein. Und ich meine, wenn das dann als so eine Wahlmöglichkeit angeboten wird/ Vielleicht aber auch, wo zieht man dann die Grenze? Wenn man jetzt sagt Arabisch, wieso dann nicht auch Türkisch? Aber wieso beides und warum sagt man dann nicht, ja, weiß ich nicht, noch eine weitere Sprache. | <ul style="list-style-type: none"> • es darf für niemanden Pflicht werden, dass man zusätzliche Sprache lernen muss • es gibt genug Wahlmöglichkeiten • unklar, wo sonst die Grenze gezogen werden soll | <ul style="list-style-type: none"> • keine Pflicht für Schüler/ Lehrkräfte • Wahlmöglichkeit |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 2 | Also es soll einfach nur eine Wahlmöglichkeit wenn dann sein, so wie wenn ich jetzt in einem anderen Land wäre, dass ich auch die Wahlmöglichkeit vielleicht hätte zu diesem Deutschunterricht. | <ul style="list-style-type: none"> soll nur eine Wahlmöglichkeit sein | <ul style="list-style-type: none"> Wahlmöglichkeit |
| 2 | Da ist eben Deutsch als unsere/ als UNSERE Sprache, die unterrichtet wird und die Möglichkeit vielleicht für auch weitere Sprachen, aber nicht, dass sowohl die anderen Schüler*innen das irgendwie sprechen lernen müssen als auch/ [...] für mich auch nicht. | <ul style="list-style-type: none"> Möglichkeit für weitere Sprachen, aber nicht als Pflicht für Schüler oder Lehrer das lernen zu müssen | <ul style="list-style-type: none"> keine Pflicht für Schüler/Lehrkräfte |
| 3 | Wenn es da Alternativen gibt und die Schüler nicht gezwungen sind oder (...) ja. Das ist ja so ein Zusatz aktuell und ich würde auch sagen, dass das auch so bleiben KANN, dass man sagt „Du wählst jetzt halt mal eine AG“, ob die dann vormittags oder nachmittags stattfindet, sei mal dahingestellt, ob es dann Klettern ist, Fußball spielen oder dann Türkisch, Spanisch, Italienisch, sei dahingestellt. | <ul style="list-style-type: none"> AGs als freiwilliges Angebot, Schüler sollen nicht gezwungen sein | <ul style="list-style-type: none"> keine Pflicht für Schüler |
| 5 | Und Kollision dann im Unterricht, wenn ich als Deutschlehrer oder als Lehrkraft aufgefordert würde, ich müsste wirklich aktiv regelmäßig diese Mehrsprachigkeit im Unterricht leben irgendwie. Ich glaube, das geht an einzelnen Stellen, ich glaube, wir versuchen das als Schule auch, aber das geht nicht systematisch über das Schuljahr in vielen Zusammenhängen irgendwie, weil es einfach dann inhaltlich gar nicht möglich ist, glaube ich. | <ul style="list-style-type: none"> schwierig, wenn Lehrkraft aufgefordert würde, aktiv regelmäßig MS im Unterricht zu leben geht nicht systematisch, weil es inhaltlich nicht möglich ist | <ul style="list-style-type: none"> keine Pflicht für Lehrkräfte |
| 10 | Es sollte halt nur nicht so sein, dass die (.) Lehrkräfte in ihrem normalen Unterricht zu viel auffangen müssen, der Meinung bin ich dann schon. | <ul style="list-style-type: none"> Lehrkräfte sollten nicht zu viel auffangen müssen | <ul style="list-style-type: none"> keine Pflicht für Lehrkräfte |
| Bündelung | | | |
| Sollte Einbezug für bestimmte Gruppen verbindlich sein: keine Pflicht für Schüler/ keine Pflicht für Lehrkräfte/ Wahlmöglichkeiten | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|------------------------------------|---|---|--|
| Institutionelle Bedingungen | Die Kategorie umfasst, welche institutionellen Bedingungen das Einbeziehen und Wertschätzen von Mehrsprachigkeit erschweren und welche für einen erfolgreichen Einbezug gegeben sein müssten. | „Also wirkliche Ansätze und ich denke auch ein Zeitproblem [...]. Und dann ist es halt so, dass man einfach so viel um die Ohren irgendwie hat mit diesem allgemeinen Schulischen, dass es dann schwer ist, das noch zeitlich auch noch in Angriff nehmen zu können. Und personell halt auch vor allen Dingen.“ (P07) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Aber institutionell, ich glaube, die Schulen würden sich gerne öffnen, wissen aber noch nicht so richtig Bescheid wie und was sie da machen sollen und dann bin ich auch wieder bei meinem Punkt, wo ich als Lehrkraft halt auch nicht weiß, wie gehe ich da ran. | <ul style="list-style-type: none"> Schulen würden sich gerne öffnen, wissen aber nicht wie weiß nicht, wie er Thema angehen soll | <ul style="list-style-type: none"> Know-how-Problem |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1 | Das heißt, es müsste quasi auch, ja, über die Legislative vielleicht, über Beschlüsse einfach mal gesagt werden „Das wird jetzt gemacht“ genau wie Inklusion. Und dann muss da aber auch wieder was an die Hand gegeben werden, dass es halt einfacher für alle ist, das umzusetzen. | <ul style="list-style-type: none"> • müsste wie bei Inklusion Beschluss zur Umsetzung geben • Material zur Umsetzung muss an die Hand gegeben | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem • Materialproblem |
| 2 | Also es wäre vielleicht für mich denkbar, wenn man dann ein anderes System wirklich hätte, dass es so Wahlfächer gibt, wo z. B. dann auch gesagt wird, dass andere in der Zeit Kunst als Wahlfach hätten. Manche machen dann eben Arabisch und manche machen (...), ja, weiß ich nicht, irgendeinen Chemiekurs oder sowas. | <ul style="list-style-type: none"> • denkbarer bei anderem System mit mehr Wahlmöglichkeiten | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem |
| 3 | Also ich denke mal, es kommt immer auf die LEHRKRAFT an, wie die sich verhält. Von der Schule ist meines Wissens nach nichts vorgegeben. Es wird, meine ich, nicht vorgelebt, dass man ausschließlich die deutsche Sprache verwenden sollte. | <ul style="list-style-type: none"> • Schule gibt nichts vor, kommt auf die Lehrkraft an • wird nicht vorgelebt, dass nur deutsche Sprache verwendet werden soll | <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsproblem |
| 4 | Wenn man da jetzt noch aus dem Deutschunterricht mehr Stunden wegnehmen würde, glaube ich nicht, dass das umzusetzen ist. Also ich denke, dass da halt einfach die Zeit fehlt für. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Zeit für Mehrsprachigkeit als eigenständiges Unterrichtsthema | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem |
| 5 | Ein Grund dafür ist auf jeden Fall, dass man natürlich Lehrplan-Vorgaben hat und Unterrichtsinhalte hat über schulinterne Curricula und die Kernlehrpläne und (...), ja, oftmals heißt es ja nur, dass 75 Prozent der Unterrichtsinhalte über diese Kernlehrpläne abgedeckt sind und man dann immer noch 25 Prozent Freiraum hat. Diese Freiräume könnte man ja auch wunderbar für so Projekte zum Thema Mehrsprachigkeit, auch in der Sek I im Deutschunterricht machen, aber Fakt ist, dass oftmals (...) die Vorgaben schon (...) so umfassend, dass man diese 25 Prozent Freiraum gar nicht mehr hat. | <ul style="list-style-type: none"> • 25% Freiraum im Lehrplan könnte man für Projekte in Bezug auf MS nutzen, aber Freiraum in der Praxis nicht vorhanden | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem |
| 5 | Ich meine, es steht ja in unserem Schulgesetz drin, dass die Förderung von Sprache die Aufgabe aller Lehrkräfte ist, also insofern kann man sich da ja gar nicht rausreden. Fakt ist ja, dass alle Lehrkräfte gefordert sind, zumindest die DEUTSCHE SPRACHE einzüben. Also da steht nicht drin in diesen Vorgaben, dass man Mehrsprachigkeit leben muss, aber die Bildungssprache, die Unterrichtssprache Deutsch muss von ALLEN gefördert werden. | <ul style="list-style-type: none"> • Man kann sich aus Förderung nicht rausreden, Schulgesetz schreibt Förderung deutscher Sprache vor, aber nicht von MS | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem |
| 6 | Aber ich kann es halt verstehen, wenn manche da (...) dann die Barriere sehen und das vor allem in der weiterführenden Schule/ ich glaube, in der Grundschule ist es noch einfacher, aber in der weiterführenden sehe ich da, glaube ich, schon mehr Probleme. [...] Ja, ich glaube, da ist einfach ein viel höheres sprachliches Niveau, du musst Texte lesen, ja, die Schulbücher sind auf einem ganz anderen Niveau, die visuelle Darstellung wird, glaube ich, nicht mehr so viel berücksichtigt. [...] Es wird vielmehr darauf geachtet, dass auch mit Handzeichen oder mit visueller Darstellung oder mit Bewegung gearbeitet wird und ich glaube, das ist einfach viel einfacher. | <ul style="list-style-type: none"> • in Grundschule Förderung durch Handzeichen, visuelle Darstellung, Bewegung einfacher als in weiterführender Schule • weiterführender Schule mit anderem sprachlichen Niveau | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 7 | Also wirkliche Ansätze und ich denke auch ein Zeitproblem [...]. Und dann ist es halt so, dass man einfach so viel um die Ohren irgendwie hat mit diesem allgemeinen Schulischen, dass es dann schwer ist, das noch zeitlich auch noch in Angriff nehmen zu können. Und personell halt auch vor allen Dingen. | <ul style="list-style-type: none"> • bei fehlender Zeit und Personal schwer in Angriff zu nehmen | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem |
| 7 | Vielleicht ein einheitliches Schulkonzept. Es gibt ja Konzepte, die von der Schule geschrieben werden und ich glaube, da muss auf jeden Fall eins erarbeitet werden. Richtlinien braucht es für sowas, die auch vom Land einfach kommen. (...) Und dann viel mehr (...) Lehrpersonal, was in DaZ ausgebildet ist. | <ul style="list-style-type: none"> • es muss ein einheitliches Schulkonzept erarbeitet werden • Richtlinien vom Land • DaZ-Personal | <ul style="list-style-type: none"> • Know-how-Problem • Politikproblem • Personalproblem |
| 7 | Tja, spontan hätte ich gesagt, weil ja morgens der „normale Unterricht“ stattfindet. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung Muttersprachen nachmittags, weil vormittags normaler Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem |
| 7 | Ja, was machen dann die anderen Kinder? Also (...) vielleicht/ Es gibt halt nichts, wo man sagt, okay, da können jetzt die mehrsprachigen Schüler nicht dran teilnehmen, deswegen haben die jetzt muttersprachlichen Unterricht. Ich kann/ sehe jetzt eigentlich keine Stunde, wo ich denke, ja, die könnten die nicht mitmachen, sondern finde eigentlich alle Stunden und Fächer für die wichtig. Vielleicht, wenn man in Bezug auf Religion geht oder so. | <ul style="list-style-type: none"> • muttersprachlicher Unterricht vormittags schwer, weil Schüler sonst auch bei anderem Unterricht fehlen • Religion als mögliches ersetzbares Fach | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem |
| 7 | Also es gibt (...) hier bei uns haben wir Lehrkräfte kaum Möglichkeit auf Material zuzugreifen, wo auch mal Dinge in anderen Sprachen draufstehen. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Möglichkeit auf mehrsprachiges Material zuzugreifen | <ul style="list-style-type: none"> • Materialproblem |
| 8 | Und wenn man da vielleicht auch Material hätte [...] oder ANSTÄNDIGES Material, um die Kinder da vielleicht auch zu unterstützen, in unterschiedlichen Sprachen, das wäre wirklich schön. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Möglichkeit auf mehrsprachiges Material zuzugreifen | <ul style="list-style-type: none"> • Materialproblem |
| 8 | Kollision in dem Sinne, dass es halt eben nicht genug gefördert wird oder wir vielleicht nicht genügend Mittel haben, um die Muttersprache zu fördern tatsächlich, ja. | <ul style="list-style-type: none"> • haben nicht genug Mittel, um die Muttersprache zu fördern | <ul style="list-style-type: none"> • Materialproblem |
| 8 | Ich glaube, es fehlt tatsächlich da an finanziellen Mitteln, muss ich ganz ehrlich sagen. Also ich glaube (...), dass da vom Land oder vom Ministerium mehr Fördergelder oder Fördermittel oder generell im Bildungssystem, das ist ja eine bundesweite Geschichte, da müsste einfach mehr finanziell passieren, um das zu fördern. Es müssten mehr Fachkräfte ausgebildet werden. Es dürfte halt einfach/ es darf halt nicht so viel gespart werden. | <ul style="list-style-type: none"> • fehlt an finanziellen Mitteln, müsste mehr Fördermittel geben • müssten mehr Fachkräfte ausgebildet werden | <ul style="list-style-type: none"> • Finanzproblem • Personalproblem |
| 9 | Je nachdem, wie man das anbieten kann. Da mangelt es natürlich dann an Personal, so aktuell würde ich sagen. | <ul style="list-style-type: none"> • man kann nicht alles anbieten, mangelt an Personal | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |

| | | | |
|----|---|--|---|
| 9 | Ich glaube, man könnte natürlich Vieles ändern, indem man sagt, so man bildet noch Lehrer aus für die und die Sprache oder noch mehr Lehrer aus, wirbt mehr dafür und schaut, dass man im Lehrplan so ein bisschen umstrukturiert. | <ul style="list-style-type: none"> • mehr Lehrer für bestimmte Sprachen ausbilden • Umstrukturierungen im Lehrplan vornehmen | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 10 | Ist natürlich auch alles eine Frage davon, was anzubieten ist, ne? | <ul style="list-style-type: none"> • Einbezug hängt davon ab, was man anbieten kann | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 10 | Ja, insbesondere ist es ja nun mal so, dass die meisten Fächer halt/ sind ja FACHLICH/ da geht es ja in erster Linie darum, dass der fachliche Inhalt halt vermittelt wird und das kannst du ja jetzt nicht irgendwie (...) in verschiedenen Sprachen jedes Mal leisten. Sonst müsstest du ja auch mehrere Lehrkräfte in der Stunde da haben. Wenn man jetzt immer nur sagen würde, okay, wir setzten pro Klasse irgendwie nur eine weitere Nationalität rein und man weiß, die Lehrkraft kann irgendwie das in der Sprache auch irgendwie vermitteln, okay. Aber das ist ja nicht gegeben, man hat ja immer bunt durchgemischt. (...) Und dann ist es nicht machbar. | <ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung des Fachinhaltes kann man nicht jedes Mal in verschiedenen Sprachen leisten • man müsste mehrere Lehrkräfte in der Stunde da haben • aber Realität nicht, dass immer nur eine Nationalität in einer Klasse sitzt | <ul style="list-style-type: none"> • Zeitproblem • Personalproblem |
| 11 | Dass so ein Angebot aber auch für die Lehrkräfte nochmal zur Verfügung stehen müsste, dass dann halt nicht nur für Schüler*innen dieses Sprachangebot da ist, sondern dann auch für die Lehrkräfte. | <ul style="list-style-type: none"> • es bräuchte auch Sprachangebot für Lehrkräfte | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachangebot |
| 11 | Ja, also einmal sind halt Hindernisse da, dass es [...] ja ganz wenige Lehrkräfte gefühlt zumindest gibt, die diese Fächer dann auch anbieten. | <ul style="list-style-type: none"> • gibt wenig Lehrkräfte, die diese Fächer anbieten | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 11 | Dass da dann aber auch trotz allem auf institutioneller Ebene das gefühlt auch gar nicht gewollt ist, dass man sich auch als Lehrkraft nochmal zusätzlich vielleicht damit auseinandersetzt, wenn man weiß, ich bin jetzt hier in einem Bezirk, wo halt viel Türkisch oder viel Polnisch oder was auch immer gesprochen wird, also dass da auch einfach von höherer Ebene, sage ich jetzt mal, gar nicht das Fortbildungsangebot so unbedingt geschaffen wird. | <ul style="list-style-type: none"> • ist auf institutioneller Ebene nicht gewollt, dass man sich mit MS auseinandersetzt • Fortbildungsangebot wird nicht geschaffen | <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsproblem • Know-how-Problem |
| 11 | Genauso wie die Frage nach, wie gehe ich mit Multikulturalität dann ja auch um, was für mich persönlich so ein bisschen ineinander spielt. Da ist ja auch, ich sage mal, dieses Ding. Jeder weiß, das gibt es, aber wie wir damit im Unterricht umgehen, darüber reden wir irgendwie nicht so wirklich. Und ich glaube schon, dass das aus institutioneller (.) Ebene heraus auch gar nicht so groß gewollt wird, eben um (..), ich sage mal, alte/ was heißt alte Strukturen festzuhalten, aber weil das System es einfach nicht so vorsieht, dass Unterricht so gestaltet wird, ja. | <ul style="list-style-type: none"> • jeder weiß, dass es Multikulturalität gibt, niemand redet über Umgang • wird aus institutioneller Ebene heraus nicht gewollt, weil das System es nicht vorsieht, dass Unterricht so gestaltet wird | <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsproblem • Know-how-Problem |
| 12 | Und die haben natürlich, gerade an Gymnasien, würde ich sagen, massive Probleme gehabt, weil der Fokus lag da NICHT auf dem Erwerb der deutschen Sprache, ganz klar. | <ul style="list-style-type: none"> • am Gymnasium liegt Fokus nicht auf Erwerb der deutschen Sprache | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem |
| 12 | Ja, rein kognitiv auf der fachlichen Seite. Also d. h., da ging es um den Erwerb des Abiturs oder der mittleren Reife und ich würde mal sagen, das Bildungswesen in Deutschland oder in NRW | <ul style="list-style-type: none"> • am Gymnasium liegt Fokus auf fachlicher Seite, Erwerb des Abiturs | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem |

| | | | |
|----|---|--|---|
| | hat da vor der Flüchtlingskrise in Syrien sehr wenig Konzepte für Gymnasien geboten. Also ich denke mal die Sekundarschulen oder Gesamtschulen oder die alten Haupt- und Realschulen waren da wesentlich besser aufgestellt. | <ul style="list-style-type: none"> • Bildungswesen in NRW bietet wenig Konzepte für Gymnasien, andere Schulformen besser aufgestellt | <ul style="list-style-type: none"> • Know-how-Problem |
| 12 | Also ich kenne selber ein paar Kollegen, die auch an anderen Schulformen unterrichten, wo teilweise auch die Ausschreibungen der neuen Stellen für Lehrer explizit mit einem Spracherwerb im Bereich Russisch, Türkisch, Persisch usw. auch ausgeschrieben war, weil das Schülerklientel da natürlich von Anfang an einen ganz hohen Anteil hat. | <ul style="list-style-type: none"> • an anderen Schulformen werden Stellen für neue Lehrer explizit mit Spracherwerb in Russisch, Türkisch, Persisch ausgeschrieben | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 12 | Also wir haben nun mal keine türkischstämmigen, syrischstämmigen oder keine arabischstämmigen Lehrkräfte, deswegen kann natürlich von denen auch keiner da mithalten. | <ul style="list-style-type: none"> • Schule hat keine türkisch-, syrisch-, arabischstämmigen Lehrkräfte, kann deswegen da nicht mithalten | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 12 | Also an kleinen Schulen jetzt wie die Stadt XY-Schule, die so ungefähr 600, 650 Schüler hat, ist das wahrscheinlich den Rahmenbedingungen geschuldet, dass jetzt z. B. da kein Personal aufgestockt wird in dem Sinn, dass man da Leute in die Schule bekommt als Pädagogen oder Erzieher oder auch Lehrkräfte, die den entsprechenden sprachlichen Hintergrund haben. Das wäre natürlich, finde ich, die Voraussetzung dafür, dass man da auch mit den Sprachfähigkeiten der Schüler selber viel mehr machen kann. | <ul style="list-style-type: none"> • Voraussetzung dafür, dass man mit den Sprachfähigkeiten der Schüler mehr machen kann, wäre, dass entsprechendes Personal aufgestockt wird, an kleinen Schulen nicht machbar | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 12 | Und das ist sicher ein typisches Problem an Gymnasien, ja, dass Gymnasien da immer noch sehr leistungsorientiert sind und da nicht alles (..) für den Schüler im individuellen Bereich leisten können oder (.) leisten wollen, vielleicht auch leisten wollen. | <ul style="list-style-type: none"> • Gymnasien sehr leistungsorientiert • können und wollen nicht alles im individuellen Bereich leisten | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem • Einstellungsproblem |
| 12 | Das Problem ist, dass bei der Einrichtung solcher Kurse, also selbst wenn es freiwillige AGs sind oder so Wahlpflicht-Bereiche, selbst diese Bereiche haben eine Mindestschülerzahl als Vorgabe. Also d. h. die Schulleitung hätte damit schon so ein bisschen die Hände gebunden, wenn es heißt, keine Ahnung, es müssen mindestens 12 Schüler pro Kurs sein, der dann so einen türkischsprachigen Bili-Kurs einrichtet, wenn es dann nur acht sind, was schon viel wäre für unsere Schule, dann würde es daran alleine schon scheitern. [...] Und da glaube ich, ist das gesamte System dieser Lehrerdeputatsstunden immer noch nicht flexibel genug. Also da stellt, denke ich mal, auch das Land die entsprechenden Ressourcen, also Geld und Personal, immer noch nicht kurzfristig genug, flexibel genug zur Verfügung. | <ul style="list-style-type: none"> • Einrichtung von Kursen und AGs abhängig von Mindestschülerzahl, an kleinen Schulen schwierig • Geld und Personal müsste kurzfristiger und flexibler zur Verfügung stehen. | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem (auch Menge an Schülern) • Finanzproblem |
| 12 | Und das wird, genauso wie es für Fächermangel in allen anderen normalen Fächern gilt, natürlich auch für solche Bili-Geschichten, also d. h. der Rahmen wird durch die Politik gesetzt sowohl in Berlin als auch natürlich (.) maßgeblich in Düsseldorf und dann von der Ausgestaltung her in | <ul style="list-style-type: none"> • Wenn Land oder Bezirksregierung keine Kapazitäten sieht, sind Schulen die Hände gebunden | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | Arnsberg, da ist ja die Bezirksregierung, und wenn die sagen, „Sorry, wir haben dafür keine Kapazitäten“, dann ist das so. | | |
| 12 | Da müsste natürlich aber die Schulleitung gucken, wie komme ich an Honorargelder dafür, läuft das dann über den Förderverein. | <ul style="list-style-type: none"> • Projekte in Eigenregie abhängig von Honorargeldern | <ul style="list-style-type: none"> • Finanzproblem |
| 12 | Unsere Schule ist aber tatsächlich jetzt wiederum noch ZU KLEIN und personell zu minimal aufgestellt, als dass man das jetzt für die Oberstufe so weiterdenken könnte. [...] [D]ie haben mir zumindest auch schon gesagt, also „Wir streben noch nicht im Moment an, trotz Europaschule, dass unsere Schüler auch in Bio ein bilinguales Abitur ablegen können“. | <ul style="list-style-type: none"> • Schule zu klein und zu wenig Personal, um bilingualen Unterricht und bilinguales Abitur auch in Oberstufe zu ermöglichen | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem |
| 12 | Das scheitert wiederum an diesen Vorgaben was Schülerzahlen pro Kurse angeht. D. h. wären wir eine Schule, ich sage mal in (..) Dortmund-City mit 1500 Schülern, sechszüigig, da wäre das überhaupt kein Problem, da würde man garantiert auch einen höheren Anteil von Schülern mit Migrationsanteil hinkriegen und da wäre wahrscheinlich dann sogar nicht nur Englisch möglich, sondern eventuell auch sowas wie Türkisch oder Russisch, könnte ich mir schon vorstellen. | <ul style="list-style-type: none"> • In größeren Schulen hätte man höheren Anteil von Schülern mit Migrationsanteil und da wäre bilingualer Unterricht auch mit Sprachen wie Türkisch oder Russisch möglich | <ul style="list-style-type: none"> • Schulformproblem |
| 12 | und ich muss ganz ehrlich sagen, ich fand das ganz furchtbar oder fast schon beschämend, wie wenig Personaleinsatz an/ ja, bei uns jetzt als Gymnasium da möglich war, dass man sich auch IM UNTERRICHT mit Integrationshelfern, ja, diesen Schülern nähern kann. | <ul style="list-style-type: none"> • am ländlichen Gymnasium waren zu wenig Integrationshelfer möglich | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 12 | ich hätte mir durchaus an ganz vielen Stellen für viele Schüler, die ich auch sehr nett fand und eigentlich auch als intelligent bezeichnen würde, hätte ich mir gewünscht, dass so jemand neben denen sitzt und wenn es nur eine I-Kraft für drei Schüler ist [...], weil, damit hätten die garantiert sowohl von ihrer Motivation her als auch von ihrer Leistungsfähigkeit her einen wesentlich schnelleren Fortschritt erzielen können. | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler hätten mit I-Kraft von ihrer Motivation und Leistungsfähigkeit her einen schnelleren Fortschritt erzielen können | <ul style="list-style-type: none"> • Personalproblem |
| 12 | Die ehrenamtlichen Helfer, denen muss man da echt ein großes Lob aussprechen und ich sage mal, die Politik hat sich da nicht immer nur mit Ruhm bekleckert, da gingen viele Prozesse viel zu langsam. Dann hieß es „Stadt XY kriegt eine große Zahl an Schülern“, aber es wusste noch keiner, was das entsprechende Personal dahinter ist, dann gab es Ankündigungen „Im nächsten Schuljahr kriegt ihr keine“ und dann haben wir doch welche bekommen und/ also da gab es viele Ungereimtheiten, die jetzt wahrscheinlich auch dieser Akutsituation geschuldet waren, dass (..) natürlich die Flüchtlingskrise/ quasi, dass das Bildungssystem davon so ein bisschen von über-rumpelt wurde. | <ul style="list-style-type: none"> • Engagement ehrenamtlicher Helfer • Unklare und zu langsame Ansagen der Politik • Bildungssystem von Flüchtlingskrise überrumpelt | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem |
| 12 | Und dass die erstmal ins Bildungssystem SOLLEN, war klar, aber wie und wo, mit welchem Ziel genau und mit welchen Schritten, das müsste, wenn sowas nochmal passiert oder nochmal (..) vorkommt, natürlich ein bisschen strukturierter erfolgen, also da hätte ich mir das an der Stelle gewünscht. | <ul style="list-style-type: none"> • unklar, wie, wo, mit welchem Ziel und mit welchen Schritten Flüchtlinge in Schule integriert werden sollten | <ul style="list-style-type: none"> • Politikproblem |

| Bündelung |
|---|
| <p>Personalproblem: keine Lehrkräfte mit Sprachkenntnissen vorhanden/ nicht immer mehrere Lehrkräfte in einer Klasse möglich/ fehlendes DaZ-Personal/ mehr Lehrkräfte ausbilden/ man kann nicht alles anbieten</p> <p>Zeitproblem: Lehrplan zu straff/ Alltag bereits stressig/ Einbezug in Morgen schwer</p> <p>Know-how-Problem: fehlendes Wissen bei Lehrkräften/ fehlende Konzepte/ Sprachangebot für Lehrkräfte</p> <p>Materialproblem: kein Zugriff auf mehrsprachiges Material</p> <p>Politikproblem: fehlende klare Beschlüsse und Richtlinien/ System mit wenig Wahlmöglichkeiten/ Schulgesetz nur auf Förderung deutscher Sprache bezogen</p> <p>Einstellungsproblem: bei Lehrkräften/ bei Institution Schule/ Anspruch des Gymnasiums</p> <p>Schulformproblem: kleine Schule hat wenig Möglichkeiten/ kleine Schulen = wenig Schüler vs. Mindestschülerzahlen</p> <p>Finanzproblem: Land stellt zu wenig Geld für Förderung und Personal zur Verfügung</p> |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--|--|---|--|
| Bedeutung der deutschen Sprache | Die Kategorie umfasst, welche Bedeutung die Lehrkräfte der deutschen Sprache im Rahmen von Schule zuschreiben und wie sich diese Relevanz mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit verträgt. | „Deren Großteil des Unterrichts ist halt einfach (..) Deutsch. Und dann ist Deutsch halt einfach aus dem Grund wichtig, weil Deutsch halt LERN-MEDIUM ist und man braucht die deutsche Sprache, um sich in den Fächern zu unterhalten, sich auszutauschen.“ (P04) | |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 1 | Grundsätzlich eher einen geringen, weil, ja (lacht), Lernsprache war Deutsch und da wurde jetzt auch nicht groß geguckt, ob da irgendwie jemand/ | <ul style="list-style-type: none"> Lernsprache ist Deutsch | <ul style="list-style-type: none"> Lernmedium |
| 1 | In Physik wahrscheinlich schon, aber da werden halt auch die Fachtermini, die werden halt gelernt werden MÜSSEN, also die müssen auch die Deutschsprachigen als Muttersprachler, die werden die genauso lernen müssen wie die Zweitsprachler auch. | <ul style="list-style-type: none"> Fachtermini müssen sowohl von Deutschsprachigen als auch von Zweitsprachlern gelernt werden | <ul style="list-style-type: none"> Gleichberechtigung |
| 1 | Grundsätzlich ja ist Deutsch halt Amtssprache, das finde ich, ist und bleibt zu berücksichtigen und darauf sollte der Unterricht auch ausgelegt sein. | <ul style="list-style-type: none"> berücksichtigen: Deutsch = Amtssprache Unterricht sollte auf Deutsch ausgelegt sein | <ul style="list-style-type: none"> Amtssprache |
| 1 | Es bringt ja nichts, etwas zu verstehen, es aber nicht wiedergeben zu können. | <ul style="list-style-type: none"> man muss Verstandenes auch wiedergeben können | <ul style="list-style-type: none"> Lernmedium |
| 1 | Mit Hinblick auf, dass wir halt in Deutschland leben, Deutsch als Amtssprache haben und auch die Prüfungen auf Deutsch sind, sonst müsste man ja quasi auch noch türkische | <ul style="list-style-type: none"> in Deutschland sind Prüfungen auf Deutsch, sonst müsste man ja auch türkische Prüfungen anbieten | <ul style="list-style-type: none"> Abschluss |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | Prüfungen machen und ich glaube als Lehrkraft, die keine andere Sprache spricht und nur mit Google Translator das jetzt zu gestalten, ist auch nicht/ | | |
| 2 | Also ich würde immer die Mehrsprachigkeit miteinbinden, weil für mich ist das – also ich unterrichte ja dann auch Deutsch – und ich finde schon, dass die deutsche Sprache dann für den Schulunterricht (..) dann schon als Wichtigste angesehen werden SOLLTE und die anderen Sprachen (...), ja dann auch immer irgendwie in (...) Verbindung gebracht werden sollten. | <ul style="list-style-type: none"> • deutsche Sprache sollte für Schulunterricht als Wichtigste angesehen werden • anderen Sprachen sollten immer in Verbindung zum Deutschen gebracht werden | <ul style="list-style-type: none"> • Amtssprache • Verbindung MS und Deutsch |
| 2 | Aber ich kann auch verstehen, wieso ich/ wenn ich jetzt nach Spanien gehen würde, warum dort nicht Deutsch als festes Fach im Regelsystem drin ist. Und so sehe ich das halt in Deutschland dann genauso. | <ul style="list-style-type: none"> • in Deutschland müssen andere Sprachen nicht fest als Fach etabliert sein, ist in anderen Ländern auch nicht so | <ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung |
| 3 | Von daher (.) SOLLTE auch/ also bin ich auch der Meinung, dass die deutsche Sprache im Fokus und auf jeden Fall (...) eigentlich, wenn möglich, ausschließlich verwendet wird, aber es gibt Situationen, in denen man die [Mehrsprachigkeit] gewinnbringend nutzen kann. | <ul style="list-style-type: none"> • deutsche Sprache steht im Fokus, sollte ausschließlich verwendet werden • gibt aber Situation, in denen MS gewinnbringend genutzt werden kann | <ul style="list-style-type: none"> • ausschließlich Deutsch • Verbindung MS, Deutsch |
| 3 | Viele erfahren im Alltag gerade zuhause dann nur die eine fachfremde Sprache und sollten dann in der Schule Deutsch lernen. Habe ich im Freundeskreis oft gehört: „Mit meinen Eltern spreche ich nur Russisch, mit meinen Eltern spreche ich nur Türkisch und in der Grundschule sollte ich dann die deutsche Sprache erlernen“ und wenn es DANN nicht gemacht wird, dann wird es im weiteren Leben schwierig. Also wenn man dann die deutsche Sprache noch weiter nach hinten schiebt, sage ich mal und ausschließlich ausüben muss. | <ul style="list-style-type: none"> • wenn man das Erlernen der deutschen Sprache weiter nach hinten schiebt, wird es im Leben schwierig | <ul style="list-style-type: none"> • Lernmedium |
| 3 | . Du bist ja ein bisschen gezwungen, im Unterricht Deutsch zu sprechen und wenn die Lehrkraft dann sagen würde „So, du kannst dich mit deinem Nachbarn jetzt durchgängig auf Russisch unterhalten, ist in Ordnung“, dann hast du diesen Zwang gar nicht oder (..) ja, dann musst du die deutsche Sprache ja gar nicht erlernen. Und es wird dir ein bisschen einfacher gemacht, was die Integration ein bisschen, ja, wieder ein bisschen Schwierigkeit/ wieder ein bisschen schwieriger, sich dann zu integrieren, wenn man die Sprache nicht korrekt erlernt. | <ul style="list-style-type: none"> • wenn Gespräche in Erstsprachen erlaubt werden, dann fehlt der Zwang Deutsch zu sprechen und zu lernen • macht Kommunikation leichter, aber Integration schwerer | <ul style="list-style-type: none"> • Zwang • Integration |
| 4 | Also du brauchst Deutsch ja z. B. auch in Mathe. | <ul style="list-style-type: none"> • man braucht Deutsch auch für andere Fächer | <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung für andere Fächer |
| 4 | Ich finde halt nur, dass Deutsch/ Das Schulsystem/ Deren Großteil des Unterrichts ist halt einfach (..) Deutsch. Und dann ist Deutsch halt einfach aus dem Grund wichtig, weil Deutsch halt LernMEDIUM ist und man braucht die deutsche Sprache, um sich in den Fächern zu unterhalten, sich auszutauschen. | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch ist wichtig, weil es Lernmedium ist | <ul style="list-style-type: none"> • Lernmedium |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 4 | Ich würde jetzt nicht sagen, wie drücke ich das am besten aus, dass alle Kinder Deutsch sprechen müssen, weil Deutsch eine supertolle, schöne Sprache ist. Ich denke halt eher, dass es pragmatisch aktuell gebraucht wird, weil super wenig bilingual unterrichtet wird. Wenn du halt kein Deutsch kannst und Deutsch unterrichtet wird, dann kommst du halt nicht mit. So und dass ist dann halt eine supergroße Blockade einfach. | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder müssen nicht Deutsch lernen um der Sprache selbst willen, sondern aus pragmatischen Gründen, Kinder kommen sonst nicht mit • wenig bilingualer Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Lernmedium • wenig bilingualer Unterricht |
| 5 | Also einerseits kulturelle Vielfalt als Vorteil, andererseits manchmal vielleicht nicht perfekte Beherrschung der deutschen Sprache, die halt Unterrichtssprache ist und die dann auch zum Erlangen des Abschlusses natürlich notwendig ist. | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch ist Unterrichtssprache • notwendig zum Erlangen des Abschlusses | <ul style="list-style-type: none"> • Lernmedium • Abschluss |
| 5 | Ja, es kollidiert dann, wenn halt diese Bildungssprache Deutsch nicht richtig beherrscht wird und man Bildungsziele dadurch nicht erreichen kann, also ein Großteil des Unterrichts, auch in Erdkunde, in Politik, Wirtschaft, Religion, wo auch immer, der wird ja immer in dieser Sprache Deutsch stattfinden. | <ul style="list-style-type: none"> • Großteil des Unterrichts anderer Fächer findet in Deutsch statt | <ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung für andere Fächer |
| 6 | Also ich kann es irgendwo verstehen, weil es immer schwierig ist, die irgendwie mit einzubauen, weil es ja auch heißt, dass die Kinder Deutsch lernen sollen. Ich glaube, dass dann viele Lehrkräfte immer darauf bedacht sind, nee, immer Deutsch reden und dass man das auch lernt, weil es ja immer heißt, wenn man es spricht, dann lernt man es erst. | <ul style="list-style-type: none"> • viele Lehrkräfte darauf bedacht, dass immer Deutsch geredet wird, weil „man es erst lernt, wenn man es spricht“ | <ul style="list-style-type: none"> • Integration |
| 7 | Und ich finde, so wie die Kinder Interesse wecken an deren Sprache oder so wie wir an deren Sprache Interesse wecken, sollte auch die Bereitschaft eben da sein für die deutsche Sprache. Ich finde, man kann nicht da leben und die Sprache nicht können, also das ist ja auch eine Barriere für die dann. Und deswegen finde ich das schon extrem wichtig, aber immer unter Wertschätzung und Beachtung auch der Muttersprache. | <ul style="list-style-type: none"> • wenn Lehrer Interesse an Sprachen der Schüler zeigen, sollten Schüler auch Bereitschaft für deutsche Sprache zeigen • wenn man in Deutschland lebt, muss man die Sprache können | <ul style="list-style-type: none"> • Gleichberechtigung • Integration |
| 9 | Und gerade, wahrscheinlich gerade Deutschlehrer werden dann sagen, „Ja, also die Schüler sollen erstmal lernen vernünftig Deutsch zu sprechen, wir können doch jetzt nicht noch hier irgendwelche anderen Sprachen integrieren“. | <ul style="list-style-type: none"> • Deutschlehrer sagen, Schüler müssen erstmal Deutsch lernen, ehe andere Sprachen integriert werden | <ul style="list-style-type: none"> • erst Integration, dann weitere Sprachen |
| 9 | Also (..) GAR nicht, das passt total gut zusammen. | <ul style="list-style-type: none"> • Deutsch und MS passt gut zusammen | <ul style="list-style-type: none"> • Verbindung MS, Deutsch |
| 10 | Man musste die dann immer so ein bisschen zwingen in den Fächern, die nicht Englisch sind, dann auch (.) Deutsch zu sprechen und nicht Englisch. Z. B. hat der kroatische Schüler im Matheunterricht die Zahlen auch immer weiter auf Englisch genannt. Das haben wir eine Zeit lang auch durchgehen lassen, aber irgendwann haben wir gesagt „So, das ist jetzt hier eine deutschsprachige Klasse, Zahlen von, weiß ich nicht, eins bis 100, die sind wir durchgegangen, jetzt so langsam wird es auch mal Zeit, dass du die auf Deutsch lernst“. | <ul style="list-style-type: none"> • in deutschsprachiger Klasse irgendwann Zeit, dass auch mehrsprachige Schüler Deutsch lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Integration |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 10 | Ja, also ich bin schon der Überzeugung, dass es wichtig ist, dass die DaZ-Schüler (..) versuchen so viel wie möglich Deutsch zu sprechen, denn die Unterrichtsinhalte werden nun mal auf Deutsch vermittelt und wenn sie das auf Dauer nicht schaffen, dann wird es schwierig. | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Schüler müssen versuchen so viel wie möglich Deutsch zu sprechen, denn Unterrichtsinhalte auf Deutsch vermittelt | <ul style="list-style-type: none"> • Lernmedium |
| 10 | Aber sie sollten auf jeden Fall im Kopf haben, dass es das langfristige Ziel ist, oder auch das mittelfristige Ziel ist, dass sie Deutsch mitreden können. | <ul style="list-style-type: none"> • das mittel- oder langfristige Ziel ist Deutsch mitreden zu können | <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsziel |
| 11 | Da muss sich (...) halt so eine Balance halten zwischen „Wir nehmen z. B. (...) in einem Regelunterricht das als Hilfestellung, aber wir lassen das jetzt nicht so ausarten, dass wir den ganzen Unterricht, sage ich jetzt mal, nur noch auf der anderen Sprache dann sprechen“, um dann auch, ich sag mal, die Amtssprache in Anführungszeichen weiter zu fördern. | <ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachigkeit als Hilfestellung, aber keine Ausartung, dass nur noch auf anderen Sprachen gesprochen wird, um Amtssprache weiter zu fördern | <ul style="list-style-type: none"> • MS nur als Hilfe |
| 11 | Trotz allem hat die Schule ja dann auch diesen Bildungsauftrag zu sagen „Okay, wir machen die Leute ja dann auch insofern gesellschaftsfähig, dass halt dann auch die Amtssprache gesprochen werden kann und nicht nur bröckchenweise, sondern auch so, dass man sich ohne Probleme dann auch auf jeden Fall in dieser Sprache verständigen kann“. | <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsauftrag, gesellschaftsfähig zu machen, heißt auch, Amtssprache sprechen können | <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsziel |
| Bündelung | | | |
| Warum Deutsch: Lernmedium/ Integration/ Amtssprache/ Bedeutung für andere Fächer/ Gleichberechtigung/ Bildungsziele/Abschlüsse | | | |
| Deutsch und Mehrsprachigkeit: Verbindung MS und Deutsch möglich/ wenig bilingualer Unterricht/ ausschließlich Deutsch | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | | Ggf. Kodierregeln |
|------------------|---|---|--|---|
| Belastung | Die Kategorie umfasst, durch welche Aspekte von Mehrsprachigkeit sich die Lehrkräfte in der Schule belastet fühlen. | „Herausforderungen, ja, auch wieder, dass man Inhalte nicht (..) beibringen kann, dass man selber dann im Lehrplan hinterherhinkt, dass man einfach so unter Druck steht.“ (P06) | | ➔ auch Aussagen, wenn die Lehrkräfte sich grundsätzlich belastet fühlen in der Schule |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | | Generalisierung |
| 1 | Ja, also Herausforderungen natürlich einmal ganz gravierend in der Planung. Das ist auch gerade im anstehenden Referendariat, dass man da sowieso schon etliche Sachen berücksichtigen muss und natürlich muss man das dann auch berücksichtigen und das macht das Ganze sehr komplex, sehr vielfältig und umfanglich, was sehr viel Zeit kosten wird, definitiv. | <ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung ist eine Herausforderung in der Planung • im Referendariat ohnehin viel zu berücksichtigen, wird Zeit kosten | | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand • ohnehin schon Aufwand |
| 1 | Mehrsprachigkeit in der Schule wiederum, ja, als Position der Lehrkraft – wie ich eben schon sagte – Mehraufwand, Nutzen (..) persönlich weiß ich nicht, müsste ich vielleicht ein paar Jährchen dabei sein, um zu sehen, okay, die Schüler, die dann halt Deutsch als Zweitsprache haben, | <ul style="list-style-type: none"> • MS in der Schule ist Mehraufwand, unklarer Nutzen | | <ul style="list-style-type: none"> • unklarer Nutzen des Einbezugs |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | profitieren da immens von, vielleicht bringt mich das nochmal dazu zu sagen „Jau, ich mache das, ich integriere das jetzt als festen Bestandteil in meine Planung“. | <ul style="list-style-type: none"> • muss erst sehen, dass die Schüler da von profitieren, ehe fester Bestandteil in Planung | |
| 2 | [I]n der siebten Klasse waren zwei Schülerinnen, die dann z. B. jetzt auch noch wenig Deutsch verstanden haben und die Lehrkraft hat dann zu mir immer gesagt „Ja die versteht das nicht“ oder beide, es waren beides weibliche Schülerinnen, „Die verstehen das nicht, aber ich habe jetzt auch nicht die Zeit, das alles nochmal für die irgendwie anders aufzubereiten“ und ich glaube, dass das dann halt für diese Lehrkraft als zeitliche Zusatzbelastung gewesen wäre, aber ohne dass sie jetzt die Mehrsprachigkeit von den Schülerinnen an sich verurteilen würde oder das nicht erst nehmen würde oder sowas, sondern einfach als „nicht machbar“ in dem Zusammenhang. | <ul style="list-style-type: none"> • nicht die Zeit, alles nochmal anders aufzubereiten • keine Verurteilung der MS an sich, aber nicht machbar | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand • ohnehin schon Aufwand |
| 2 | Aber so für mich persönlich ist es auch, wenn ich mir vorstelle den Unterricht vorzubereiten, auch schwierig, das direkt mitaufzunehmen. | <ul style="list-style-type: none"> • trotz Wertschätzung schwierig in Vorbereitung aufzunehmen | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand |
| 2 | Bei denen, die noch gar kein Deutsch können, da würde ich es für mich persönlich als Riesenherausforderung sehen, weil ich (..) gar nicht genau wüsste, wie fange ich da an, dass die mich verstehen, dass die wissen, was ich von denen möchte, was ich denen beibringen will. | <ul style="list-style-type: none"> • weiß nicht, wie sie anfangen soll bei Schülern, die noch gar kein Deutsch können | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Know-how |
| 2 | Dass einfach die Zeit und das <i>Wie</i> fehlt. | <ul style="list-style-type: none"> • Zeit und Know-how fehlt | <ul style="list-style-type: none"> • Zeit und Know-how fehlt |
| 3 | Ja, gerade in der internationalen Klasse hat man Herausforderungen, das alles unter einen Hut zu bekommen und ein bisschen zu differenzieren als Lehrkraft, wird das jetzt gewinnbringend im Unterricht verwendet, wenn die beiden sich auf Portugiesisch unterhalten oder (..) quatschen die jetzt über andere Dinge. Also da sehe ich eine große Herausforderung als Lehrer, (...) um das auseinanderzuhalten, ist ein bisschen schwierig. | <ul style="list-style-type: none"> • schwer, alles zu berücksichtigen und zu differenzieren, ob MS wirklich gewinnbringend genutzt wird | <ul style="list-style-type: none"> • unklarer Nutzen |
| 4 | Gut, der Nachteil ist natürlich, dass es Unterricht zu organisieren schwieriger macht, auch wenn es halt super ergiebig sein kann. | <ul style="list-style-type: none"> • macht Unterricht zu organisieren schwieriger | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand |
| 4 | Ich denke, dass viele Leute einfach (..) Angst haben, es (.) in den Unterricht miteinzubeziehen, weil es einfach sehr, sehr, was heißt abstrakt, aber wenn du halt nur Deutsch und Englisch gelernt hast und dir einer sagt „Mach mehrsprachigen Unterricht in was weiß ich wievielen Sprachen“ oder „Beziehe so und so viele Sprachen mit ein“, dann ist das erstmal eine große Herausforderung oder eine große Hürde sich zu sagen „Ja, ich versuche das jetzt, ich mach das jetzt und ich kann das auch jetzt“. | <ul style="list-style-type: none"> • Leute haben Angst vor Einbezug, wenn sie selbst nur Deutsch und Englisch sprechen und die Forderung nach mehrsprachigem Unterricht kommt • Hürde, es einfach zu versuchen | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Sprachenkenntnis • Angst |
| 4 | Als Teil des Deutschunterrichts finde ich es schwierig, so wie der Lehrplan aktuell ist, weil wir einfach/ also ich erlebe halt einfach, dass wir SUPER wenig Zeit haben. Gerade durch Corona steht noch super viel an. | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrplan lässt wenig Zeit | <ul style="list-style-type: none"> • Zeit fehlt |

| | | | |
|----|--|--|---|
| 6 | Herausforderungen, ja, auch wieder, dass man Inhalte nicht (..) beibringen kann, dass man selber dann im Lehrplan hinterherhinkt, dass man einfach so unter Druck steht. | <ul style="list-style-type: none"> • Inhalte nicht beibringbar • man hinkt im Lehrplan hinterher • man steht unter Druck | <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme • Druck durch KLP |
| 7 | Allein was die Differenzierung angeht, Zusatzmaterial. Also es ist schon oft so, dass die Kollegen sich an dem Hauptstandort [= etwas städtischerer Raum] häufig, was das angeht, auch Unterstützung wünschen würden und das sehr genießen, wenn eine zweite Hilfe mit im Klassenraum ist, also eine Sonderpädagogin etc. | <ul style="list-style-type: none"> • es bedarf einer Differenzierung/ Zusatzmaterial • Kollegen wünschen sich Unterstützung durch zweite Lehrkraft/ Sonderpädagogen | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand, • zusätzliches Material • zusätzliches Personal |
| 7 | Nachteil ist ganz klar, dass da für die Kinder auch eine Differenzierung her muss und man ständig für die mitdenken muss und, ja, also eigentlich bräuchte man eine zusätzliche Lehrkraft in der Klasse, die einfach solchen Kindern dann auch hilft. Das kann eine Lehrperson alleine eigentlich gar nicht auffangen, die so zu fördern, dass sie ihnen gerecht werden kann. | <ul style="list-style-type: none"> • es bedarf einer Differenzierung • bräuchte zusätzliche Lehrkraft in Klasse, kann eine Lehrkraft alleine nicht auffangen, wird Kindern nicht gerecht | <ul style="list-style-type: none"> • zusätzlicher Planungsaufwand • zusätzliches Personal |
| 7 | Herausforderung für MICH ist, denen erstmal die Grundbasis beizubringen, was die normalerweise von zuhause [unverständlich] würden. Also normalerweise lernst du ja die (.) Deutschsprachigkeit schon familiär und jetzt ist ja die Herausforderung, du nimmst erstmal die Familienrolle ein und bringst denen überhaupt erstmal einzelne Wörter bei oder dass du den Wortschatz erweiterst. | <ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung erstmal Basis beizubringen | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Know-how |
| 8 | Also ich glaube, es ist gar nicht so einfach, allem immer gerecht zu werden. Also es ist natürlich auch behördlicher Aufwand, das so durchzubringen, was man gerne möchte. Es ist sehr zeitintensiv. | <ul style="list-style-type: none"> • schwer allen gerecht zu werden • behördlicher Aufwand • sehr zeitintensiv | <ul style="list-style-type: none"> • ohnehin schon Aufwand • Zeit fehlt |
| 8 | Also ich würde das tatsächlich auch gerne in meinen eigenen Unterricht integrieren, aber erstens, die Zeit, wir haben Zeitprobleme, was das betrifft. Also wir haben als Lehrer sowieso schon genug zu schaffen und genug zu tun und wenn man da 30 Kinder sitzen hat in einer Klasse, es ist einfach ein Zeitmanagement-Problem, das ist das eine. | <ul style="list-style-type: none"> • haben Zeitprobleme • als Lehrer schon genug zu schaffen | <ul style="list-style-type: none"> • Zeit fehlt • ohnehin schon Aufwand |
| 10 | Herausforderung wäre natürlich, wenn (..) die (..) Schüler*innen, die dann in dem Fall kein Deutsch sprechen, vielleicht auch nicht gut Englisch sprechen und ich DEREN Muttersprache nicht beherrsche. Dann kann es natürlich doch schonmal in der einen oder anderen Situation dazu führen, dass man so ein bisschen (..), ja, sich gegenseitig verliert. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig, wenn Schüler auch kein Englisch beherrschen und man selbst keine der Muttersprachen kann | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Sprachenkenntnis |
| 10 | Jeder (schmunzelt), der im Lehrerberuf steht oder da mal irgendwie mehr als ein paar Sneak-Peaks bekommen hat, sei es durch Praktika oder so, der WEIß halt einfach, wie sehr man als Lehrkraft schon gefordert ist heutzutage. Und es wäre für mich jetzt, Stand jetzt, ein | <ul style="list-style-type: none"> • man ist als Lehrkraft schon sehr gefordert heutzutage | <ul style="list-style-type: none"> • ohnehin schon Aufwand |

| | | | |
|----|--|---|---|
| | Mehraufwand, der eigentlich schon nicht mehr zu leisten ist. Trotzdem kann man ja gucken, dass man so weit wie möglich in diese Richtung geht. | <ul style="list-style-type: none"> Mehraufwand, der nicht zu leisten ist | |
| 10 | Du willst als Lehrkraft deinen Unterrichtsstoff da durchkriegen und da ist es nun mal oft so, ob man das nun wahrhaben will oder nicht, dass man in vielen Fällen als Belastung in Anführungszeichen gesehen wird. Das macht es halt so schwierig. Wenn man weniger Stunden hätte, weniger Korrekturaufwand, weniger, worum man sich allgemein kümmern müsste, dann wäre das halt wirklich was, wo man noch mehr Zeit reininvestieren könnte. Dann würde ich das auch nicht so sehr als Belastung sehen. | <ul style="list-style-type: none"> man will seinen Unterrichtsstoff durchkriegen wenn Rahmenbedingungen anders wären, dann könnte man mehr Zeit investieren | <ul style="list-style-type: none"> Druck durch KLP Zeit fehlt |
| 12 | Also das würden mit Sicherheit andere Kollegen auch bestätigen, dass diese Schüler sich häufig geparkt gefühlt haben und du hast natürlich als Fachlehrer gar nicht so die wahnsinnigen Möglichkeiten, da sehr individuell drauf einzugehen, weil dafür bräuchtest du quasi einen zweiten Kollegen im Raum. Also sowas wie Team-Teaching wäre da von Nöten. | <ul style="list-style-type: none"> wenig Möglichkeiten individuell auf MS einzugehen, dafür wäre zweiter Kollege notwendig im Raum/Team-Teaching | <ul style="list-style-type: none"> zusätzliches Personal |

Bündelung

Belastung in Vorbereitung: zusätzlicher Planungsaufwand/ zusätzliches Material/

Belastung im Wissen: fehlendes Know-how/ fehlende Sprachenkenntnis/ unklarer Nutzen des Einbezugs

Belastung in Umsetzung: Zeit fehlt/ Druck durch KLP/ fehlendes zusätzliches Personal/ Angst/ Kommunikationsprobleme

Grundsätzliche Belastung: ohnehin schon Aufwand

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|---|--|--|--|
| Wissen über Sprache und Didaktik | Die Kategorie umfasst, was die Lehrkräfte über Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik wissen oder zu wissen glauben. | „Aber wenn man weiß, ein Kind hat jetzt z. B. zuhause nur die Herkunftssprache gesprochen, dann kann man AUF KEINEN FALL sagen, dass der hinterher die deutsche Sprache nicht gut beherrschen wird, das ist völliger Schwachsinn.“ (P09) | ➔ Kategorie umfasst auch Vorurteile und Mythen |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 2 | Also als ich mein Studium angefangen habe, würde ich sagen, hätte ich da ganz anders zu gestanden, als dadurch, was man halt auch nicht wissen KANN, wenn man sich nicht damit beschäftigt hat, wo sich Sprachen ähneln und ja, welcher Wert auch einer anderen Sprache einfach zukommt. | <ul style="list-style-type: none"> Vor Studium ganz andere Haltung man kann nicht wissen, wo Ähnlichkeiten zwischen Sprachen/welchen Wert andere Sprachen haben, wenn man sich nicht damit beschäftigt | <ul style="list-style-type: none"> Studium bringt Wissen fehlendes Wissen, keine Umsetzung |
| 3 | Man kann ja nicht alle Sprachen gleichzeitig sprechen oder verstehen und dann wissen „Okay, ihr dürft euch ruhig auf Russisch, Türkisch, Englisch, was auch immer, unterhalten, wenn es jetzt zum Unterricht passt und der Stoff dadurch vermittelt wird“. | <ul style="list-style-type: none"> man kann nicht alle Sprachen sprechen und dann wissen, das passt jetzt zum Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> Sprachenkenntnis ist Vorteil |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 4 | Die Herausforderung für einen selbst ist halt, Mehrsprachigkeit so im Unterricht zu thematisieren, dass alle Kinder irgendwie einen Nutzen daraus ziehen, dass man irgendwie ein Lernangebot schafft, wo auch alle Kinder mitkommen. Sei es Kinder/So, dass man halt auch/ Ist z. B. jetzt vielleicht nicht mein Gebiet, aber wenn man die Herkunftssprache des Kindes, was jetzt kein Deutsch als Erstsprache spricht, kennen würde, dass man da auch mal so die Lernarrangements umdreht und einfach mal auf deren Sprache versucht zu unterrichten, dass die Kinder halt einfach mal sehen, wie es für das andere Kind ist. Dass man sich vielleicht da besser hineinversetzen kann aus Sicht der Kinder. | <ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachigkeit muss so thematisiert werden, dass alle Kinder einen Nutzen/ein Lernangebot daraus ziehen • wenn man Herkunftssprachen kennt, kann man Lernarrangements auch umdrehen | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenkenntnis ist Vorteil |
| 4 | Wenn ich mehrsprachigen Unterricht jetzt KONKRET organisieren MÜSSTE, also so WIRKLICH mehrsprachigen Unterricht, wo es dann auch um verschiedene Sprachen geht, müsste ich mich dann auf jeden Fall mich mit mehreren Sprachen auseinandersetzen. | <ul style="list-style-type: none"> • müsste sich mit Sprachen mehreren auseinandersetzen, müsste wirklich mehrsprachiger Unterricht organisiert werden | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Wissen, keine Umsetzung |
| 4 | Ich denke, dass es, also da würde ich mich jetzt nicht ausschließen, dass es eine große Herausforderung ist und man da (...), ziemlich, also, man muss da sehr gut Bescheid wissen und sich ziemlich mit dem Thema auskennen. | <ul style="list-style-type: none"> • man muss sich gut mit Thema auskennen | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Wissen, keine Umsetzung |
| 5 | Und ja, im Grunde auch, über (...) ja, (.) Tipps und Ideen gesprochen, wie man Mehrsprachigkeit am besten lebt zuhause in der Familie und da gibt es ja z. B. die Regelung, ja, dass ein Elternteil dann wirklich komplett die eine Sprache sprechen soll, das andere Elternteil komplett Deutsch, dass die Kinder auch lernen, das wirklich richtig zu trennen an vielen Stellen. | <ul style="list-style-type: none"> • im Unterricht über Ideen gesprochen, wie man MS zuhause am besten lebt • 1L/1P-Regel, damit Kinder Sprachen richtig trennen lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Mythos |
| 5 | Aber natürlich glaube ich schon, dass es wichtig ist, diese Sprachen auch wertzuschätzen und zu zeigen, dass das natürlich gleichberechtigte Sprachen zum Deutschen sind, die total viel bringen, Gehirnvernetzung oder so, wenn man so eine andere Sprache kann, da gibt es ja viele Forschungsergebnisse, die da sehr positiv sind. | <ul style="list-style-type: none"> • andere Sprachen sind gleichberechtigte Sprachen zum Deutschen • MS bringt viel, Gehirnvernetzung, positive Forschungsergebnisse | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile von MS |
| 5 | Ich glaube, gerade in der frühkindlichen Bildung und in der Grundschule ist halt super wichtig die Sprache Deutsch als Unterrichtssprache zu lernen und zu beherrschen und wenn man dann nebenher noch eine Zweitsprache oder eine weitere Muttersprache kann, ist das doch toll und wunderbar und für die Entwicklung super. | <ul style="list-style-type: none"> • im frühen Kindesalter wichtig Deutsch zu lernen • Wenn weitere Mutter- oder Zweitsprache, dann für Entwicklung super | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile von MS |
| 8 | Also man muss erstmal die Muttersprache richtig, richtig lernen, sowohl in der Sprache als auch in der Schrift, um eine Fremdsprache lernen zu können. | <ul style="list-style-type: none"> • man muss erst Muttersprache richtig lernen, um eine Fremdsprache lernen zu können | <ul style="list-style-type: none"> • Mythos |
| 8 | Ich glaube, du musst ja auch selber erstmal das besser verstehen, was heißt das eigentlich, mehrsprachig aufzuwachsen. | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte müssen verstehen, was es heißt, mehrsprachig aufzuwachsen | <ul style="list-style-type: none"> • Fehlendes Wissen |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | Ich meine, auch die Jugendsprache beispielsweise, die schnappt ja auch Vieles aus anderen Sprachen auf und (..) dass man das auch einfach besser begreifen kann, warum das an jetzt an der Stelle so ist und nicht nur das Ganze abwertend sieht, weil sich die Sprache verändert hat, sondern dass man auch einfach erstmal guckt, welche Einflüsse haben wir eigentlich überhaupt und warum ist das so. | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachwandel nicht nur abwertend sehen, sondern verstehen, warum das so ist und welche Einflüsse vorliegen | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenkenntnis ist Vorteil |
| 9 | Ich glaube, dass oftmals vergessen wird, dass das vielleicht längerfristig gesehen (...) hilfreich sein könnte, wenn man eben auch mal, weiß ich nicht, ich vermute mal, dass jede Stadt drei vier dominante Sprachen hat, die von Stadt zu Stadt variieren und dass man da auch einfach als Lehrer, vor allem, weiß ich nicht, also als Deutschlehrer sowieso, dass man vielleicht mal guckt, ja, welche Sprachen sind das überhaupt, die ich hier in meinem Umfeld besonders habe und dass allein die oberflächliche Beschäftigung damit, dass man dafür einfach sensibilisiert wird, ist ja schon eigentlich eine aktive Einbindung. | <ul style="list-style-type: none"> • es wäre längerfristig hilfreich, sich anzuschauen, welche Sprachen im Umfeld dominant sind und sich damit zumindest oberflächlich zu beschäftigen | <ul style="list-style-type: none"> • Sprachenkenntnis ist Vorteil |
| 9 | Und ich finde auch, dass (5s) Viele eigentlich vergessen, dass die Förderung der Herkunftssprache, der Muttersprache, sich ABSOLUT POSITIV auf die frühe Zweitsprache oder späte Erstsprache, wie auch immer, auswirken kann. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Herkunftssprache/ der Muttersprache wirkt sich positiv auf frühe Zweitsprache oder späte Erstsprache aus | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteile von MS |
| 9 | Aber wenn man weiß, ein Kind hat jetzt z. B. zuhause nur die Herkunftssprache gesprochen, dann kann man AUF KEINEN FALL sagen, dass der hinterher die deutsche Sprache nicht gut beherrschen wird, das ist völliger Schwachsinn. | <ul style="list-style-type: none"> • wenn Kind zuhause nur Herkunftssprache spricht, kann man nicht sagen, dass es hinterher die deutsche Sprache nicht gut beherrschen wird | <ul style="list-style-type: none"> • Mythos |
| 11 | Und dass da dann auch einfach so ein paar Berührungsängste da sind zu sagen, weiß ich nicht, „Ich kenne mich jetzt mit dem Thema eh noch nicht aus, ich wüsste jetzt auch nicht genau, wie ich das in meinen Unterricht einbringen soll und deswegen möchte ich das eigentlich lieber nicht“. | <ul style="list-style-type: none"> • Berührungsängste, wenn Wissen fehlt und daher dann keine Umsetzung | <ul style="list-style-type: none"> • fehlendes Wissen, keine Umsetzung |
| 12 | Also ich habe natürlich dann nicht so viel verlangt wie von den anderen Schülern, wie gesagt, wohlwollende Notengebung usw., habe aber auch bei manchen Schülern (..) nach längerer Zeit immer noch nicht genau rausgehakt, was können die eigentlich? | <ul style="list-style-type: none"> • hat auch nach längerer Zeit nicht rausgehakt, was können die Schüler überhaupt | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Diagnosefähigkeit |
| Bündelung | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Studium bringt Wissen/ Sprachenkenntnis ist von Vorteil • Sprachenkenntnis ist Vorteil • Mythen vs. Vorteile von MS • Fehlendes Wissen/ fehlende Diagnosefähigkeit → keine Umsetzung | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--------------------------------|--|--|---|
| Eigene Mehrsprachigkeit | Die Kategorie umfasst, welche Sprachfähigkeiten die Lehrkräfte mitbringen und wie sie diese in der Schule einsetzen. | „Und da ich denselben Hintergrund habe, kann ich halt immer auch vor allem Interferenzfehler im Deutschunterricht oder im Englischunterricht anders BEWERTEN und auch anders damit umgehen. Und ich nutze das definitiv.“ (P09) | ➔ umfasst auch Aussagen, dass keine Kenntnisse vorhanden sind |
| Transkriptnr. | Zitat | Paraphrase | Generalisierung |
| 3 | Das bekomme ich dann mit, weil ich ein bisschen Hintergrundwissen zu der Sprache habe und der Lehrer bekommt das wahrscheinlich nicht ganz so mit. | <ul style="list-style-type: none"> • Hintergrundwissen zur Sprache hilft Einiges mitzubekommen | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 3 | Erfahrungen aus dem Alltag können es sein, ich habe jetzt von der Schule erfahren, dass da zwei Türkinnen sich auf Türkisch oder im Türkischen beleidigt haben und in anderen Sprachen bekommt man das vielleicht auch nicht so mit. Klar, die gängigen Sprachen, Russisch, Polnisch, Türkisch, da kennt man die Beleidigungen, das kann man noch irgendwie (.) zuordnen, aber woran es liegt, schwer zu sagen. | <ul style="list-style-type: none"> • man kann Beleidigungen zuordnen, weil man die in den gängigen Sprachen häufig noch kennt, sonst schwer zuzuordnen | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 3 | Ja, gerade im Fremdsprachenunterricht kann man das gewinnbringend nutzen, ich habe ja, wie du weißt, Russisch quasi beigebracht bekommen und das konnte ich teilweise bei anderen Sprachen gewinnbringend einsetzen oder Englisch dann im Schulunterricht, da konnte man viele Parallelen zum Spanischen ziehen, auch wenn es nur die Konjunktion oder Sonstiges ist. Aber wenn man das einmal gelernt hat, dann kann man Vieles übertragen auf eine andere Sprache. | <ul style="list-style-type: none"> • konnte eigene Russischkenntnisse im Fremdsprachenunterricht nutzen • Kenntnisse kann man auf andere Sprachen übertragen | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen (als Schüler selbst) |
| 3 | Deswegen kann ich jetzt nur aus meiner Perspektive sprechen und sagen, dass es mir auf jeden Fall nicht geschadet hat, dass meine Eltern größtenteils Russisch mit mir gesprochen haben, ja. Ich erfahre das aber auch anders von Schulkollegen, Freunden, jetzt auch Schülern, die dann ausschließlich die Muttersprache zuhause sprechen und (.) dann in der Schule Probleme immer haben mit der deutschen Sprache. Also ich für mich kann sagen, mir hat es nicht geschadet, es war eher gewinnbringend für mich und genau. | <ul style="list-style-type: none"> • hat ihm selbst nicht geschadet, dass Eltern mit ihm nur Russisch gesprochen haben • erfährt von Freunden aber auch anders, wo Schüler dann Probleme mit Deutsch haben | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen • nicht immer hilfreich |
| 4 | Weil wir haben ein Kind in der vierten Klasse z. B., was halt KEIN Wort Deutsch spricht und da muss man sich halt helfen und da helfen andere Sprachen schon irgendwie weiter, gerade weil viele Kinder/ ich erlebe es halt, dass viele Kinder, die geflüchtet sind, auch teilweise besser Englisch als Deutsch sprechen. | <ul style="list-style-type: none"> • andere Sprachen helfen weiter, weil geflüchtete Kinder teilweise auch besser Englisch als Deutsch sprechen | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 4 | Ja, also ich fühle mich halt gerade im Bereich Sprache, also in den Herkunftssprachen der Kinder, da habe ich halt einfach keine Ahnung von. Ich kann die Sprachen nicht, dementsprechend kann ich auch Unterricht nicht auf DEREN Sprache arrangieren. | <ul style="list-style-type: none"> • kann Herkunftssprachen der Kinder nicht und kann entsprechend keinen Unterricht in der Sprache arrangieren | <ul style="list-style-type: none"> • keine Kenntnisse, kein Einbezug |

| | | | |
|----|---|--|--|
| 4 | Ich meine, ich kann jetzt Englisch, Französisch und Deutsch, das ist jetzt, denke ich, nicht sonderlich viel. Ich mein, Englisch und Französisch, schön, ja, aber ich denke nicht, dass es (..) mir in dem Sinne viel bringt, wenn ich versuche/ gerade, also weil/ Also geflüchtete Kinder halt das größte Thema sind mit denen mehrsprachigen Unterricht zu organisieren, dann würde ich halt eher was thematisieren, wo die halt einen konkreten Bezug zu haben. Und dann nicht irgendwie mit Französisch anfangen, wo halt irgendwie gar keiner einen Bezug zu hat. | <ul style="list-style-type: none"> • mehrsprachiger Unterricht muss thematisieren, wozu die Schüler einen konkreten Bezug haben und nicht z. B. plötzlich Französisch | <ul style="list-style-type: none"> • Sinn der Thematisierung |
| 9 | Und da ich denselben Hintergrund habe, kann ich halt immer auch vor allem Interferenzfehler im Deutschunterricht oder im Englischunterricht anders BEWERTEN und auch anders damit umgehen. Und ich nutze das definitiv/ Also ich sehe das als Vorteil und (.) ja. Dadurch kann ich mich auch besser in die Schüler hineinversetzen und ich greife dann auch hier und da mal im Unterricht darauf zurück und erkläre auch, WARUM es zu bestimmten Fehlern kommt und wie natürlich das ist, was für ein natürlicher Prozess das ist. Also ich sehe das definitiv zu meinem Vorteil. | <ul style="list-style-type: none"> • kann Interferenzfehler vor dem Hintergrund der eigenen Sprachkenntnisse bewerten • kann sich dadurch besser in Schüler hineinversetzen • kann erklären, warum Fehler passieren | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 9 | Ja, ich denke, das liegt daran, dass (...) es ganz schwierig ist für Nicht-Mehrsprachige zu verstehen, dass durch den Erwerb der Muttersprache eben schon (...) eine gewisse Struktur gegeben ist, die man (...) sozusagen für die deutsche Sprache ganz gut gebrauchen kann. Auch wenn der Schüler Fehler macht, diese Fehler kann man aber dann im Hintergrund eben mit dem Hintergrund der Erstsprache eben auch sanfter bewerten. [...] Das ist Vielen nicht möglich, das so herzuleiten. | <ul style="list-style-type: none"> • schwer für Nicht-Mehrsprachige Vorteile von MS zu verstehen und Fehler vor dem Hintergrund zu bewerten | <ul style="list-style-type: none"> • MS für Mehrsprachige anders verstehbar |
| 10 | Mein Vorteil war es natürlich jetzt auch, dass ich Englisch studiere, d. h., wenn ich jetzt im Matheunterricht mit war, dann konnte ich manchmal auch so ein bisschen als Dolmetscher helfen, wenn die Mathelehrerin z. B. ein Wort auf Englisch NICHT kannte und so, dann quasi die Kommunikation wieder herzustellen, dass sie dann nicht auf dem Weg bleiben irgendwie. Es wäre eventuell ein bisschen schwieriger gewesen in diesen Stunden, wenn ich nicht dabei gewesen wäre. | <ul style="list-style-type: none"> • studiert Englisch und konnte deshalb Lehrerin im Praxissemester aushelfen | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 11 | Habe da aber tatsächlich letztens auch schon drüber nachgedacht, dass ich sowas auf jeden Fall für meinen Unterricht auch gerne nutzen wollen würde, die Mehrsprachigkeit der anderen, also meiner Schüler*innen, weil ich persönlich außer Deutsch halt noch im Englischen recht fit bin und danach wird es halt auch schon, halt auf Schulsprachenniveau, aber sonst bin ich da halt nicht so multilingual, sage ich jetzt mal. | <ul style="list-style-type: none"> • möchte MS ihrer Schüler nutzen, weil sie selbst auch in Englisch fit ist | <ul style="list-style-type: none"> • eigene Sprachkenntnisse nutzen |
| 11 | Also einmal, ich sage jetzt mal, als Sprachunterricht, aber auch, dass halt viele Lehrer*innen sich halt auch gar nicht – ich schließe mich da ja auch ein, ich kann ja auch viele Sprachen einfach nicht. | <ul style="list-style-type: none"> • kann auch viele Sprachen nicht und deshalb nicht alles realisieren | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Kenntnisse |

| | | | |
|---|--|---|---|
| 12 | Zumal ja wir Lehrer über null Sprachkompetenz in dem Bereich verfügen. | <ul style="list-style-type: none"> viele Lehrkräfte verfügen über keine Sprachkompetenz im Bereich der Herkunftssprachen | <ul style="list-style-type: none"> fehlende Kenntnisse |
| Bündelung | | | |
| eigene Sprachkenntnisse nutzen, MS für Mehrsprachige anders verstehbar/ Thematisierung muss Sinn machen/ häufig fehlende Sprachkenntnisse | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|--------------------------|---|---|--|
| Lerngelegenheiten | Die Kategorie umfasst, welche Lerngelegenheiten die Lehrkräfte in Studium/Ausbildung hatten, wie hilfreich diese waren und wo Lerngelegenheiten gefehlt haben | „Also ich glaube, ich hätte gerne während meines Studiums mal ein paar Wörter in einer anderen Sprache gelernt, einfach nur um auch mal Respekt von diesen Schülern zu bekommen und denen zu zeigen ‚Hey, ich habe auch Interesse an deiner Sprache‘.“ (P07) | |
| Transkriptnr. | Zitat | | Paraphrase |
| 1 | Das wurde natürlich alles in DaZ einmal aufgegriffen, aber das war jetzt einmal im Bachelor so und seitdem habe ich davon auch nicht mehr viel gehört. | <ul style="list-style-type: none"> nur in DaZ im Bachelor | <ul style="list-style-type: none"> zu wenig Berührungspunkte |
| 1 | Ehrlich gesagt war es für mich eher nervig (.) die ganze DaZ-Geschichte in der Uni. Es MUSSTE gemacht werden und das stand auch nachher auf dem Bachelor-Zeugnis, da war die Belohnung im Endeffekt, dass da eine Note auch auf dem Zeugnis steht, deswegen strengt man sich da an [...] aber (...) für mich selber hat mich das jetzt null motiviert, dass ich da irgendwas mitnehme. Also ich weiß, dass das wichtig ist, ja, aber es hat mich nicht überzeugt, das auch komplett durchzuziehen. | <ul style="list-style-type: none"> DaZ war lästig, hat nicht motiviert, da etwas von mitzunehmen | <ul style="list-style-type: none"> DaZ war nicht motivierend |
| 1 | Sehe da aber noch die Schwierigkeit, dass ich auch in meinem Studium nicht so viel gelernt habe, wie ich das jetzt explizit genau in meine Unterrichtsplanung miteinbringen kann. D. h., hätte ich vielleicht gewisse Tools oder Instrumente, die ich anwenden könnte auf meine bisherige Planung, die mir dann zeigen, du hast DIE Möglichkeit, du hast DIE Möglichkeit, Variante A, Variante B noch in den Unterricht zu integrieren, dass quasi jemand mir an die Hand gibt, wie ich da rangehe, dann wäre das einfacher, dann würde ich das in den Regelunterricht integrieren. | <ul style="list-style-type: none"> hat in Studium nichts gelernt, wie er MS in Unterrichtsplanung einbauen kann | <ul style="list-style-type: none"> keine Hilfestellung für Praxis |
| 1 | Ich weiß nicht, ob das Kritik an DaZ selber ist, ich fand die Sachen waren sehr gut aufgebaut, strukturiert, man hat alles super verstanden, aber es war halt alles sehr theoretisch, Konstrukte, sehr viel Theorie und Theorien auch. Ja, die direkt Anwendung, das, was wir im Master dann gemacht haben, unser Fachwissen dann als Fachidioten (lacht), dann quasi auch anwenden und auch in den Unterricht bringen können, in verschiedenen Unterrichtsplanungen auch mal einbauen und zu zeigen, das ist der Fachinhalt, das ist die Didaktik, da ist die Überschneidung, das war halt im Bachelor bei DaZ nie so. | <ul style="list-style-type: none"> DaZ war zwar verständlich, aber sehr theoretisch, es gab keine Anwendung | <ul style="list-style-type: none"> nur Theorie |

| | | | |
|---|--|--|--|
| 1 | Aber da fand ich, ist DaZ/ ist Biwi, also die Bildungswissenschaften, DaZ noch voraus, weil DaZ gibt es jetzt im Master nicht. Das hat man gemacht, das ist jetzt auch schon wieder zwei Jahre her und ehrlich gesagt, wenn du mich jetzt fragen würdest, das was wir da genau gemacht haben, (...) muss ich passen. | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ gab es im Master nicht, Inhalte sind lange her | <ul style="list-style-type: none"> • zu wenig Berührungspunkte |
| 1 | Ja, gezwungenermaßen durch das Studium. Gezwungenermaßen auch indirekt durch meine Freundin, die darüber natürlich jetzt auch viel in der Schule macht, viel im Studium macht, aber grundsätzlich habe ich damit noch nicht so viele Berührungspunkte gehabt außer dieser beiden genannten Aspekte jetzt. | <ul style="list-style-type: none"> • wenig Berührungspunkte mit MS, nicht freiwillig | <ul style="list-style-type: none"> • zu wenig Berührungspunkte |
| 2 | Mh (..), also dadurch, dass ich das in der Uni ganz anders, glaube ich, gelernt habe, als wie man das teilweise in Praktika mitbekommt, denke ich, dass ich das auch einfach als (..) ja, als Leistung von diesen Schüler*innen betrachte, die mehrsprachig/ also die halt mehrere Sprachen beherrschen, weil jede Sprache für sich ja als Wert gesehen wird und/ | <ul style="list-style-type: none"> • hat MS in Studium anders wertschätzen gelernt als in Praktika | <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung für MS durch Uni |
| 2 | Wenn man eine Unterrichtsstunde vorbereitet [...], aber man hat irgendwie einen Leitfaden und ich finde, man hat gar keinen Leitfaden, wenn jetzt gesagt wird, ja, Mehrsprachigkeit mit einbauen. Oder es ist nur so explizit für die Mehrsprachigkeit was und nicht einfach eine Unterrichtsreihe für Deutsch und da werden Beispiele gegeben, wie man das mit einbauen kann, ohne direkt einen Unterrichtskomplex oder so damit zu füllen. | <ul style="list-style-type: none"> • hat keinen Leitfaden, wenn es darum geht, MS in Unterricht einzubauen, nur für MS als explizites Thema | <ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfestellung für Praxis |
| 2 | Also ich glaube, dass dieses Hindernis mit dem Studium schon ein bisschen/ dass da entgegengewirkt wird, weil eben das in den Gedanken schon anders vermittelt wird | <ul style="list-style-type: none"> • Studium vermittelt MS sinnvoll | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ sinnvoll/hilfreich |
| 2 | Also ich glaube, ich habe die Sprachen zu sehr einzeln betrachtet und habe nicht gesehen, dass allen Sprachen etwas Gemeinsames zugrunde liegt. (..) Bestimmte Strukturen und überhaupt. Also ich glaube, ich habe das so/ Also ich habe die eigene Sprache dann halt höher gehalten und habe nicht darüber nachgedacht, dass wenn jetzt jemand eine andere Sprache halt so gut kann, wie ich selber Deutsch kann, dass das genauso gut ist, wie ich mein Deutsch halt kann. Und das habe ich durch das Studium, das sich mit diesen ganzen anderen Sprachen auch beschäftigt hat, hat sich dieses Bewusstsein dafür irgendwie gebildet. | <ul style="list-style-type: none"> • hat lange eigene Sprache höher gehalten als andere Sprachen, Studium aber Bewusstsein für Gleichwertigkeit anderer Sprachen entwickelt | <ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung für MS durch Uni |
| 4 | Ja, also mein Studium, die DaZ-Anteile, die zielten halt viel auf so Kleinigkeiten ab, wie ich z. B. sagte so mehrsprachige Bilderbücher, Raupe Nimmersatt oder so auf unterschiedlichen Sprachen, wo man dann halt auch z. B. Kindern, wenn man über die Raupe Nimmersatt spricht und das Kind spricht kein Deutsch, kann das Kind es z. B. auch auf einer anderen Sprache lesen oder so, aber viel ging dann halt auch darum, gerade Kindern die deutsche Sprache näher zu bringen und Hilfsmittel an die Hand zu bekommen, wie man das umsetzen kann. | <ul style="list-style-type: none"> • in DaZ ging es darum, Kindern deutsche Sprache näher zu bringen und Hilfsmittel an Hand zu bekommen, wie man das umsetzen kann | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ sinnvoll/hilfreich (für Deutsch) |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 4 | Also in der Arbeit mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, da kommst du halt irgendwann nicht mehr weiter. Du sprichst mit denen und die haben keine Ahnung, was du sagst. Die verstehen dich halt einfach nicht. Und wenn du dir dann überlegst, wirklich denen Bilder zeigst wovon du sprichst, es mit Handlung, mit Gestik, mit Mimik versuchst zu verdeutlichen, wovon du sprichst, dann (..) kommt das halt bei den Kindern an. Das, was du erzählst, ist genau das gleiche geblieben, nur dadurch, dass du es mit Gestik, Mimik, Handlung unterstützt, verstehen die Kinder das einfach, obwohl die immer noch keine Ahnung von deiner Sprache haben. Das ist sowas, was ich auf jeden Fall mitgenommen habe und was ich auch versuche, irgendwie beizubehalten. | <ul style="list-style-type: none"> • hat aus DaZ mitgenommen, dass Arbeit mit Bildern, Mimik, Gestik, Handlung Kindern mit DaZ beim Verstehen hilft | <ul style="list-style-type: none"> • DaZ sinnvoll/hilfreich |
| 6 | Aber auch an der Uni wird ja kaum in anderen Sprachen irgendwie gelehrt oder (..) ja. Ich glaube, ich hatte noch kein Seminar irgendwie auf Englisch oder so, das ist ja schon (...), ja, eigentlich erschreckend. | <ul style="list-style-type: none"> • an Uni auch kaum in anderen Sprachen gelernt | <ul style="list-style-type: none"> • keine mehrsprachige Lehre an Unis |
| 7 | Ja, die Ansätze fehlen. | <ul style="list-style-type: none"> • Ansätze fehlen | <ul style="list-style-type: none"> • keine Hilfestellung für Praxis |
| 7 | Ich finde, anderthalb Jahre im Studium mal irgendwie zwei oder drei Kurse oder so ist einfach viel zu wenig, was das angeht. Da muss eigentlich viel, viel mehr kommen. | <ul style="list-style-type: none"> • zwei, drei Kurse im Studium sind zu wenig | <ul style="list-style-type: none"> • zu wenig Berührungspunkte |
| 7 | Also wir haben eine Kollegin, die kann Arabisch sprechen, die hat uns das Alphabet auf Arabisch mal beigebracht, aber wir haben ja keine Zugangsmöglichkeit, also es GIBT sowas einfach nicht. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Zugangsmöglichkeit zu mehrsprachigem Material, gibt es nicht • Kollegin hilft mit Sprachkenntnissen aus | <ul style="list-style-type: none"> • kein Zugang zu Material |
| 7 | Also ich glaube, ich hätte gerne während meines Studiums mal ein paar Wörter in einer anderen Sprache gelernt, einfach nur um auch mal Respekt von diesen Schülern zu bekommen und denen zu zeigen „Hey, ich habe auch Interesse an deiner Sprache“. | <ul style="list-style-type: none"> • hätte während des Studiums gerne ein paar Wörter aus anderen Sprachen gelernt | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Angebote |
| 7 | Und ja, da fehlt einfach zu viele Möglichkeiten, die uns genommen werden so, dass wir da mal reinschnuppern können. | <ul style="list-style-type: none"> • keine Möglichkeit in andere Sprachen reinschnuppern | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Angebote |
| 7 | Viele Dinge bringen mich jetzt nicht so/ Also in Ansätzen weiß ich das, aber ich hätte es gerne noch vertieft. | <ul style="list-style-type: none"> • hätte gerne Wissen vertieft | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Angebote |
| 8 | Und das andere ist auch die Ausbildung. Also ich finde, wir müssten da anders ausgebildet werden oder vielleicht auch verpflichtend Fortbildungen machen oder/ Also es müssten uns Angebote gemacht werden, damit wir das wirklich einigermaßen problemlos oder vielleicht auch spielerisch integrieren könnten. | <ul style="list-style-type: none"> • es fehlen Angebote und verpflichtende Angebote | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Angebote |

| | | | |
|----|---|---|--|
| 8 | Wie gesagt, es müssten da mehr Fortbildungen angeboten werden oder es müsste vielleicht sogar an der Uni schon in der Lehrerausbildung was passieren oder auch im Referendariat. | <ul style="list-style-type: none"> • müssten mehr Fortbildungen angeboten werden • in Lehrerausbildung/ Referendariat muss auch was passieren | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Angebote |
| 8 | Ja, also ich meine klar, man muss ja auch immer selber fortbilden und selber was tun, aber das Angebot müsste einfach für uns Lehrer da größer sein von Anfang an. | <ul style="list-style-type: none"> • man muss auch selber fortbilden • Fortbildungsangebot für Lehrer müsste größer sein | <ul style="list-style-type: none"> • Eigeninitiative • fehlende Angebote |
| 10 | Man kann ja vielleicht auch sich gewisse (..) Grundbegriffe in anderen Sprachen aneignen, die man immer wieder im Unterricht sitzen hat. | <ul style="list-style-type: none"> • sich Grundbegriffe aus anderen Sprachen aneignen | <ul style="list-style-type: none"> • Eigeninitiative |
| 10 | Also, ich finde es schon (..) schwierig von Lehrkräften zu verlangen, dass die jetzt mehr als ein paar Grundbegriffe in verschiedenen Sprachen lernen müssen. | <ul style="list-style-type: none"> • schwierig von Lehrkräften zu verlangen, dass sie mehr als ein paar Grundbegriffe aus anderen Sprachen aneignen | <ul style="list-style-type: none"> • Lerngelegenheiten nicht aufzwingen |
| 10 | Naja, am meisten sind natürlich dann im DaZ-Modul wirklich aufgekommen und so wie DAS in der Uni stattfindet, finde ich das halt sehr suboptimal. Mit diesen Vorlesungen, wo dann einfach nur so ein bisschen aus der Literatur was angeschnitten wird und dann heißt es für die Klausur „Ja, knall dir bitte einfach nur die ganze Literatur rein, ohne Ende, und wir fragen dich dann so Fitzel-Details daraus und wenn du das nicht weißt, dann bist du geliefert“. Das sollte einfach viel, weiß ich nicht, viel praxisnäher sein meiner Meinung nach. Ich finde z. B., ich habe es nicht gemacht, aber diese Alternative mit dem Dortmunder Modell z. B. sehr gut. | <ul style="list-style-type: none"> • fand DaZ an der Uni suboptimal, wenig praxisnah • Alternative des Dortmunder Modells gut | <ul style="list-style-type: none"> • nur Theorie • Prüfungsformat |
| 10 | Und ich fand z. B. dieses mündliche Prüfungsgespräch hat mir schon so viel mehr gebracht als mir jetzt die Lernerei an sich gebracht hat, weil ich in dem Prüfungsgespräch auch neue Erkenntnisse hatte und das hätte ich ja NIEMALS in so einer Klausur gehabt, wo ich einfach nur stumpf Antworten gebe und niemals irgendwie Feedback bekomme außer meine Note. | <ul style="list-style-type: none"> • Prüfungsgespräch mit neuen Erkenntnissen, hätte Klausurformat so nie ermöglicht | <ul style="list-style-type: none"> • Prüfungsformat |
| 11 | Ich habe jetzt nur für mich noch nicht irgendwie eine dolle Strategie entwickelt, wie ich damit dann in meinem Unterricht umgehe, weil ich jetzt noch nicht so viel eigenen Unterricht einfach auch gemacht habe. | <ul style="list-style-type: none"> • noch keine Strategie entwickelt, wie sie damit im Unterricht umgeht | <ul style="list-style-type: none"> • fehlende Strategien |

| | | | |
|---|---|---|--|
| 11 | ich bin jetzt nicht überrascht von dem Ergebnis muss ich sagen, weil ja auch sowas wie Mehrsprachigkeit immer wieder auch mittlerweile in der Lehrer*innenbildung präsent ist oder auf jeden Fall thematisiert wird, aber nur auf so einem theoretischen/ also auf so einer theoretischen Ebene und nicht mit einem Praxisbezug verknüpft. Ich kann mir halt vorstellen, dass viele Lehrer*innen sich dessen bewusst sind, dass Mehrsprachigkeit auf jeden Fall einen großen Vorteil haben könnte, aber selber einfach keine Strategien kennen, wie man das dann wirklich in den eigenen Unterricht einflechten kann und implementieren kann, sodass es dann halt auch immer noch wirklich qualitativ hochwe/oder, also sagen wir mal guter Unterricht ist. | <ul style="list-style-type: none"> • MS wird in Lehrerbildung nur auf theoretischer Ebene thematisiert • glaubt, dass vielen Lehrer Vorteile von MS kennen, aber keine Strategien zur Umsetzung | <ul style="list-style-type: none"> • nur Theorie • fehlende Strategien |
| 11 | Dass man da irgendwie so einen geschichtlichen Kontext nahegebracht bekommen hat oder wie es halt dazu kommt, dass halt wirklich viele Menschen mit verschiedenem sprachlichem Hintergrund dann auch an der Schule sind, aber jetzt nicht unbedingt/ Also ich fühle mich dadurch jetzt nicht befähigt, entweder DaZ zu unterrichten, das auf GAR KEINEN FALL, und auch nicht wirklich, um mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umzugehen. | <ul style="list-style-type: none"> • In DaZ geschichtlicher Hintergrund von MS, aber keine Befähigung DaZ zu unterrichten oder mit MS umzugehen. | <ul style="list-style-type: none"> • nur Theorie |
| 12 | Aber selber eine eigene Fortbildung zu dem Thema hatte ich noch nicht, weil die Zahl der Schüler eben in meinen Kursen oder in meinem Unterricht auch noch nie so hoch war, dass ich damit mich jetzt hätte explizit beschäftigen müssen. Grundsätzlich würde ich es aber befürworten, wenn das für Lehrer regelmäßig angeboten wird, also das würde ich schon empfehlen, ja. | <ul style="list-style-type: none"> • Konfrontation mit entsprechenden Schülern nicht so groß, Beschäftigung mit Thema nicht notwendig | <ul style="list-style-type: none"> • keine Beschäftigung notwendig |
| Bündelung | | | |
| Lerngelegenheiten an Uni: nur Theorie/ keine Hilfestellung für Praxis/ zu wenig Berührungspunkte/ keine mehrsprachige Lehre an Unis/ DaZ nicht motivierend/ Prüfungsformat/ DaZ sinnvoll/hilfreich (für Deutsch)/ Wertschätzung für MS durch Uni | | | |
| Lerngelegenheiten im Beruf: fehlende Angebote/ kein Zugang zu Material/ Eigeninitiative/ Lerngelegenheiten nicht aufzwingen/ fehlende Strategien/ keine Beschäftigung notwendig | | | |

| Kategorie | Definition | Ankerbeispiel | Ggf. Kodierregeln |
|----------------------------------|--|---|--|
| Persönliche Überzeugungen | Die Kategorie umfasst, welche allgemeinen Überzeugungen die Lehrkräfte rund um das Thema Mehrsprachigkeit (MS) äußern. | „Ziel der Schule ist es ja, alle Kinder bestmöglich zu fördern, bestmöglich individuell zu fördern und dafür ist es halt ganz, ganz wichtig, dass man auch sprachsensibel unterrichtet und gerade auch Kinder, die (.), weiß ich nicht, super Probleme haben mit der Sprache, halt besonders eingeht und besondere Fördermaßnahmen einsetzt“. (P04) | |
| Transkriptnr. | Zitat | | Paraphrase |
| 1 | Und ja, grundsätzlich ist das jetzt tatsächlich kein großes Thema für mich (.) während meines gesamten Studiums und auch in den Praxisphasen, ja, (..) eher weniger. | | <ul style="list-style-type: none"> • ist kein Thema für ihn • kein Interesse |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1 | Grundsätzlich weiß ich natürlich durch das Studium [...] dass das natürlich einen großen Stellenwert haben SOLLTE. Ich persönlich werde aber in meiner Fächerkombination wahrscheinlich eher – zumindest was den sportlichen Teil angeht – eher weniger Probleme mit der Sprache wahrscheinlich haben. | <ul style="list-style-type: none"> denkt, er wird in seinen Fächern kein Problem mit diesen Schülern haben | <ul style="list-style-type: none"> kein Interesse |
| 1 | Ist zwar jetzt konträr zu dem, was ich eben gesagt habe (lacht), aber Mehrsprachigkeit in der Schule hat, glaube ich, mehr Nachteile als/ Ja, was fallen mir für Vorteile ein? | <ul style="list-style-type: none"> glaubt, MS hat in Schule mehr Nach- als Vorteile | <ul style="list-style-type: none"> mehr Nachteile |
| 1 | Das wird man dann wahrscheinlich für die UBs [Unterrichtsbesuche] ein paar Mal machen. Ob man es dann hinterher macht [...] muss man dann vielleicht auch persönlich komplett von überzeugt sein, sonst/ | <ul style="list-style-type: none"> wird man nachher nur machen, wenn man überzeugt wäre | <ul style="list-style-type: none"> keine Überzeugung |
| 1 | Aber ich glaube, dass man das wirklich dauerhaft macht, da muss es dann eine intrinsische Motivation sein. Klar, durch extrinsisch folgt manchmal auch intrinsische Motivation, aber die Wahrscheinlichkeit dafür ohne großartige Belohnung, ha, schwierig. | <ul style="list-style-type: none"> müsste intrinsische Motivation sein, Belohnung fehlt | <ul style="list-style-type: none"> keine Überzeugung (ohne Belohnung) |
| 1 | Ja, Mehrsprachigkeit, ich finde das cool, ich mag auch Filme auf Englisch gucken etc., ist ja auch wieder Mehrsprachigkeit, ich würde auch gerne noch eine weitere Sprache lernen, weil es mir Spaß macht und ich weiß, es bringt mich persönlich weiter. | <ul style="list-style-type: none"> Mehrsprachigkeit bringt ihn persönlich weiter | <ul style="list-style-type: none"> nur Interesse für sich selbst |
| 1 | Institutionell – Hindernis – ne. Ich glaube, das größte Hindernis sind einfach die Lehrer und werden es auch immer bleiben. Wenn ein Lehrer davon nicht überzeugt ist, wird er das nicht machen und ich selber habe in meinem Studium auch sehr, sehr viele Aspekte kennengelernt, wo das auch einfach der Fall ist. | <ul style="list-style-type: none"> wenn Lehrer nicht davon überzeugt sind, werden sie es nicht machen | <ul style="list-style-type: none"> keine Überzeugung |
| 1 | Ich fühle mich dafür zuständig, ich werde es/ ich habe aus dem Grund wahrscheinlich nicht machen, es wird irgendwann auf der Strecke bleiben, weil ich halt nicht weiß, wie ich da rangehen soll. | <ul style="list-style-type: none"> Wird es aber nicht machen, weil er nicht weiß wie | <ul style="list-style-type: none"> fehlendes Know-how |
| 1 | Für mich steht die Vermittlung meiner Fachinhalte im Vordergrund und ich muss zusehen, dass ja, auch die deutschsprachigen Schüler das überhaupt verstehen. Weil, wenn die es schon nicht verstehen, wie sollen die anderen es dann überhaupt verstehen und ja. | <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung von Fachinhalten steht im Vordergrund | <ul style="list-style-type: none"> Vermittlung Fachinhalte |
| 1 | Was mir halt wichtig ist, wäre, wenn man es machen soll und ich glaube auch, dass es wichtig ist, ich halte es persönlich auch für wichtig, dass da wirklich was auf höherer Ebene gemacht werden muss. Weil jetzt auch kleinerer Ebene damit anzufangen, so dann mache ich das jetzt beispielsweise, aber 80 Prozent des Lehrerzimmers macht das halt nicht [...] und dann, ja, haben halt die Schüler, die Deutsch halt nicht als Erstsprache haben, ja, leider nicht die Bildungschancen, die ein Deutschsprachiger hätte. | <ul style="list-style-type: none"> es muss auf höherer Ebene was passieren, nützt nur, wenn das viele Lehrkräfte machen Schüler, die nicht Deutsch als Erstsprache haben, haben nicht die gleichen Bildungschancen | <ul style="list-style-type: none"> höhere Ebene zuständig ungleiche Bildungschancen |
| 1 | Deswegen, ja, so klitzekleine Instrumente [Stichpunkte oder so kleine Karteikarten da sind für jede Unterrichtsphase, für jede Unterrichtsmethode, -form], kleine Hinweise und wenn dann wirklich auch | <ul style="list-style-type: none"> wenn man sieht, Schüler profitieren davon, dann kommt auch persönliches Interesse | <ul style="list-style-type: none"> persönliches Interesse |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | sieht, die Schüler nehmen da was von mit und dann kommt auch das persönliche Interesse und dann hat man ja auch mehr Muße sich damit selber auseinanderzusetzen. | | durch Nutzen der Schüler |
| 3 | Also man WÜRDE gerne mehr die Mehrsprachigkeit einfließen lassen, weil die ja auch gewinnbringend gefördert und genutzt werden kann im Unterricht, allerdings sind diese Risiken, die überwiegen. [...] sowas wie „Wird über das Fach gesprochen, werden andere Schüler in den Dreck gezogen“ [...] oder „Wird gelästert, wird der Lehrer irgendwie schlecht gemacht, geht es um die Freizeitbeschäftigung“. | <ul style="list-style-type: none"> man würde gerne MS einfließen lassen, aber es überwiegen die Risiken | <ul style="list-style-type: none"> mehr Nachteile |
| 3 | Nee, also ich stehe dem offen gegenüber, es kann jede Sprache vermittelt werden, es SOLLTE auch jede Sprache vermittelt werden. | <ul style="list-style-type: none"> es kann jede Sprache vermittelt werden | <ul style="list-style-type: none"> alle Sprachen wichtig |
| 4 | Ziel der Schule ist es ja, alle Kinder bestmöglich zu fördern, bestmöglich individuell zu fördern und dafür ist es halt ganz, ganz wichtig, dass man auch sprachsensibel unterrichtet und gerade auch Kinder, die (.), weiß ich nicht, super Probleme haben mit der Sprache, halt besonders eingetragene Fördermaßnahmen einsetzt [...]. | <ul style="list-style-type: none"> Ziel von Schule ist bestmögliche individuelle Förderung, dafür ist sprachsensibel unterrichten wichtig | <ul style="list-style-type: none"> sprachsensibler Unterricht wichtig |
| 4 | Also man muss es irgendwie versuchen, sich irgendwie darauf einzulassen, ich merke da halt selbst auch irgendwie noch, dass ich so Hemmungen hab, mehr darauf einzugehen, weil es halt echt eigentlich ein unbeschriebenes Blatt und ist und man da echt viel für tun muss und man sich da selbst immer wieder anschubst und sagt „Ey, versuch es doch, mach es doch“. Dass man nicht die Welt an einem Tag rettet, aber dass man halt so kleinere Sequenzen einbringt und es dann auch irgendwie zur Gewohnheit wird, so, (..) dass das dann einfach dazugehört. | <ul style="list-style-type: none"> man muss versuchen, sich darauf einzulassen und sich immer wieder selbst motivieren immer wieder kleine Sequenzen einbringen, damit es zur Gewohnheit/Normalität wird | <ul style="list-style-type: none"> Appellieren an sich selbst Normalität |
| 5 | Ich glaube, das ist wichtig zu leben hier an Schule auch und in bestimmten Situationen diesen Schüler*innen das zu zeigen. | <ul style="list-style-type: none"> ist wichtig zu leben und Schülern zu zeigen | <ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für MS wichtig |
| 5 | Insofern, Sprachförderung ist ja jetzt schon eine Aufgabe aller Fächern, man könnte das ja durchaus erweitern und sagen, ja, dieses Bewusstsein für Mehrsprachigkeit und für das Tolle daran, das könnten ja auch alle Lehrkräfte irgendwie (..) fördern, das fände ich schon gut, glaube ich. | <ul style="list-style-type: none"> Sprachförderung um MS erweitern im Sinne von Bewusstsein für MS fördern | <ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 6 | Also ich finde es schon wichtig, auch es zu LEBEN und zu berücksichtigen, einfach weil es in der Gesellschaft auch immer mehr wird, dass man andere Sprachen auch braucht und das, ja, einfach auch akzeptieren sollte und ja, ich bin da sehr offen für. | <ul style="list-style-type: none"> findet MS wichtig zu leben und berücksichtigen, weil auch gesellschaftlich wichtiger | <ul style="list-style-type: none"> Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 6 | Chancen auf jeden Fall in der Weiterentwicklung, ich kann mich ja auch selber nur weiterentwickeln, ich kann (..) daraus lernen aus den Situationen. | <ul style="list-style-type: none"> kann sich weiterentwickeln | <ul style="list-style-type: none"> Weiterentwicklung |
| 6 | Also ich fände es eigentlich gut, wenn man das machen würde, weil ich immer denke, dass Kinder schnell solche Sprachen lernen, aber wenn man jetzt sieht, dass Englisch schon wieder ab der Dritten | <ul style="list-style-type: none"> würde nicht verstehen, wenn andere Sprachen an | <ul style="list-style-type: none"> Englisch Vorrangstellung |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | erst angeboten wird, glaube ich, wird das nicht passieren. Da würde ich jetzt nicht verstehen, wenn man sagt, Englisch erst ab der Dritten, aber dann nehmen wir noch eine Sprache dazu. | Grundschule einzögen, aber Englisch erst ab der dritten Klasse | |
| 6 | Ja, ich würde mir wünschen, dass es viel mehr Offenheit gibt, auch in den Schulen. [...] also ich finde immer, man kommt in die Schulen und da wird direkt gesagt „Hier wird keine andere Sprache gesprochen“ und das finde ich einfach irgendwie schlimm, auch für die Kinder. Und da würde ich mir einfach viel mehr Offenheit in Zukunft wünschen. | <ul style="list-style-type: none"> • schlimm, dass an Schulen oft gesagt wird, hier wird keine andere Sprache gesprochen • wünscht sich mehr Offenheit | <ul style="list-style-type: none"> • häufig an Schulen keine Offenheit |
| 7 | Gerade ist es ja jetzt auch so, dass ab der ersten Klasse schon Englisch unterrichtet wird und die schon mit Englisch in Kontakt kommen, wo das ab nächsten Schuljahr aber wieder abgeschafft werden soll und die das erst in der dritten Klasse wieder haben und das finde ich ganz schön schade, weil ich doch merke, wie positiv das doch für die ist und wie stolz die sind, dass die eine andere Sprache lernen und deswegen würde ich dem dort auch zustimmen, dass ich das positiv finde, wenn das mit/ in den Unterricht integriert werden kann. | <ul style="list-style-type: none"> • fände Einbezug von MS gut, weil Englisch schon so positiv und mit Stolz angenommen wird | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 7 | Ich finde, dass wir können keinen Respekt von denen gegenüber unserer Sprache erwarten, wenn wir nicht selber Respekt haben und Interesse haben einfach. | <ul style="list-style-type: none"> • können keinen Respekt vor Deutsch erwarten, wenn wir kein Respekt und Interesse an deren Sprachen zeigen | <ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Interesse |
| 8 | Auf der anderen Seite denke ich aber, dass es ganz, ganz wichtig ist, (.) da mehr zu tun und auch die Mehrsprachigkeit zu fördern, weil es halt eben Chancen hat. | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung ist wichtig, weil es Chancen hat | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS wichtig |
| 8 | Ja, was man vielleicht noch ergänzen kann, also Mehrsprachigkeit oder Sprache, das hat ja auch immer was mit Identität zu tun. Also ich identifiziere mich mit meiner Sprache, ich identifiziere mich über mein Herkunftsland. [...] wenn man einfach generell (...), ja, mehr aufklären würde auch, was es bedeutet mehrsprachig aufzuwachsen oder was es vielleicht auch bedeutet, aus einem anderen Land zu kommen oder vielleicht auch zu flüchten oder vielleicht auch irgendwie mehrere Identitäten zu haben oder dann zu gucken, wer bin ich denn jetzt eigentlich und wo gehöre ich denn jetzt eigentlich hin. Also ich fände es eigentlich ganz schön, wenn dieses Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität noch viel, viel mehr in den Schulalltag integriert werden würde. | <ul style="list-style-type: none"> • MS hat auch mit Identität zu tun und dem Verstehen, was es bedeutet, mehrsprachig aufzuwachsen • wäre schön, Thema mehr in Schulalltag integriert würde | <ul style="list-style-type: none"> • MS und Identität • Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 9 | Dann liegt es natürlich am Lehrer, ob der jetzt die Mehrsprachigkeit der Schüler einbindet und auf Erfahrungen zurückgreifen möchte oder nicht und das ist sehr subjektiv und (.) individuell. | <ul style="list-style-type: none"> • Rückgriff auf MS hängt von Lehrkraft ab, subjektiv und individuell | <ul style="list-style-type: none"> • individuelle Überzeugungen |

| | | | |
|----|--|---|--|
| 9 | Weil man dann auch einfach Sprache als Prozess begreifen könnte und Sprache ist ja auch ein/ Also Sprache ist ja so dynamisch, auch, also jede Sprache. Und ich meine, die deutsche Sprache vor zehn Jahren ist ja nicht mehr dieselbe wie heute und sie wird auch in zehn Jahren nochmal anders sein und (..) es wäre dann auch einfach [...] bereichernd für alle auch zu sehen, welche Einflüsse da einfach vorliegen. | <ul style="list-style-type: none"> • findet es bereichernd zu sehen, was für Einflüsse bei Sprache und Sprachwandel vorliegen | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 9 | Ich finde das definitiv bereichernd, weil Schüler ja dann auch mehr haben, um sich auszutauschen. | <ul style="list-style-type: none"> • bereichernd, weil Schüler haben mehr um sich auszutauschen | <ul style="list-style-type: none"> • Vorteil für Schüler |
| 9 | Und ich würde NIEMALS als Deutschlehrerin Angst haben, dass wenn ich jemand bin, der für die Förderung der Mehrsprachigkeit ist, dass mein Deutschunterricht darunter leiden wird. Nee, also überhaupt nicht, im Gegenteil, kann nur bereichern. | <ul style="list-style-type: none"> • würde keine Angst haben, dass Deutschunterricht unter Förderung von MS leidet | <ul style="list-style-type: none"> • keine Angst |
| 9 | Und ich glaube, viele Lehrer sehen einfach nur die Fehler AN SICH und sagen, „Das kommt daher, weil der eigentlich eine andere Sprache spricht zuhause“. „Wenn er nur Deutsch spräche und nur deutsche Bücher lesen würde, dann wäre das was ganz anderes“. Ich glaube, das ist so dieses absolute Denken, dass man nur eine Sache fördern kann, wenn man auch nur an dieser einen Sache bleibt und dass jede andere Sprache da ein Hindernis wäre. | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrer sehen oft nur Fehler • Viele denken, wäre besser, würde zuhause nicht die Herkunftssprache gesprochen • Denken, dass Förderung nur möglich, wenn keine andere Sprache dazwischen kommt | <ul style="list-style-type: none"> • Vereinfachung und Irrglaube |
| 9 | Aber da braucht man dann erstmal Leute, die das auch WOLLEN. Und die auch sagen, das ist (...) es wert, dass man dieses Risiko mal eingeht und guckt, was daraus wird. | <ul style="list-style-type: none"> • man braucht Leute, die MS fördern wollen, Risiko eingehen | <ul style="list-style-type: none"> • individuelle Überzeugungen |
| 9 | Für mich ist einfach wichtig, dass deutlich wird, dass (...) dieses ganze Dilemma eigentlich damit beginnt, dass man mehrsprachige Schüler eben (..), wenn man beispielsweise eine Klassenarbeit dieser Schüler liest, die Fehler immer direkt auf diese Mehrsprachigkeit schiebt, anstatt ANDERSHERUM zu denken und eben zu kommunizieren, warum dieser Fehler gemacht wird [...] und das kann sich der Schüler einfach besser merken hinterher und wird auch viel schneller daraus lernen, als dass er einfach hinnimmt, „[...] Ich mache das immer falsch, weil ich ganz schlecht Deutsch spreche“. | <ul style="list-style-type: none"> • ist wichtig, dass Fehler nicht einfach nur auf MS geschoben werden, sondern kommunizieren, warum Fehler gemacht wird, damit Schüler auch daraus lernt | <ul style="list-style-type: none"> • Fehler nicht nur auf MS schieben |
| 10 | Ich bin trotzdem der Meinung, wenn es irgendwie die Möglichkeit gibt, Kommunikationsprobleme damit zu lösen, dass man mal auf die Muttersprache oder auf Englisch wechselt, dann muss man das auf jeden Fall nutzen. Ich meine, es bringt ja nichts, dann einfach zu sagen, „Ja okay, wenn du jetzt nicht Deutsch sprichst oder wenn du das bisher nicht gelernt hast, hast du Pech gehabt“. | <ul style="list-style-type: none"> • MS wenn möglich nutzen, um Kommunikationsprobleme zu lösen | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS ist wichtig |

| | | | |
|----|--|--|---|
| 10 | Man muss halt, wenn man die anderen Sprachen nicht spricht, trotzdem irgendwie gucken, dass man sich auf die DaZ-Leute einlässt und die halt gucken müssen, dass sie so viel wie möglich Deutsch lernen. | <ul style="list-style-type: none"> • selbst wenn man die Sprachen nicht spricht, muss man sich auf DaZ-Schüler einlassen • DaZ-Schüler müssen so viel Deutsch wie möglich lernen | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS ist wichtig • gegenseitiges Interesse |
| 11 | Kann ich mir gut vorstellen, dadurch dass das dann in den unteren Stufen, also in der Sek I z. B. nochmal ein bisschen relevanter ist als in der Oberstufe, dass man da die Mehrsprachigkeit der Schüler für sich auch nutzen könnte, wenn man möchte oder wenn das vielleicht auch von der Schule gewünscht ist. | <ul style="list-style-type: none"> • MS kann man in Sek I eher für sich nutzen, wenn man selbst oder Schule das möchte | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 11 | Aber dass man da auf jeden Fall diese Mehrsprachigkeit, die vor allem von Schüler*innenseite da ist, jetzt nicht einfach unterdrückt, wäre so mein Wunsch für mich selber, sondern da dann halt auch irgendwie mit arbeitet und da dann auch einfach nochmal ein paar mehr Chancen dann den Schüler*innen dadurch ja auch gibt. | <ul style="list-style-type: none"> • MS nicht einfach unterdrücken, sondern damit arbeiten und Chancen geben | <ul style="list-style-type: none"> • keine Unterdrückung |
| 11 | Also ich persönlich würde mir halt, wenn man sich jetzt irgendwie (...) eine utopische Schule vorstellt, wo das dann wirklich auch strukturell umgesetzt werden würde, würde mir wünschen, dass sowohl die Sprachen, die halt auch, ich sag mal, von Haus aus bei den Leuten eh gesprochen werden, auch im schulischen Kontext nochmal weiter gefördert werden und man die dann auch entsprechend in den Unterricht einfließen lässt, weil wir hier einfach (..) ein multikulturelles Land sind. | <ul style="list-style-type: none"> • Wir sind ein multikulturelles Land, daher Wunsch, auch die Herkunftssprachen im schulischen Kontext weiter zu fördern | <ul style="list-style-type: none"> • Multikulturalität • Bewusstsein für MS ist wichtig |
| 11 | D. h., ich finde beide Seiten, also sowohl einmal der Fokus auf Amtssprache Deutsch aber auch, man sollte jetzt nicht das, was die Schüler*innen eh schon mitbringen, was halt auch von Vorteil ist und schön ist, dass man das halt eben nicht unterdrücken sollte, wie es dann halt doch an vielen Schulen der Fall ist. | <ul style="list-style-type: none"> • Amtssprache und Sprachen, die Schüler mitbringen, beide berücksichtigen, • sollte man nicht unterdrücken, ist an vielen Schulen der Fall | <ul style="list-style-type: none"> • häufig an Schulen keine Offenheit • keine Unterdrückung |
| 12 | Das ging manchmal auch natürlich sehr, ja, stark in die Richtung dieser Kriegserfahrungen, Flüchtlingserfahrung, Hungererfahrung, Verlustererfahrung von Angehörigen bei den syrischen Flüchtlingskindern z. B. Da habe ich teilweise sehr dramatische Gespräche mit den Schülern gehabt, also dann mit allen Schülern, wo ich dann (..) zwei Mal [...] vor ein paar Jahren sogar den Unterricht abgebrochen habe, also wo wir dann ausschließlich über solche Themen gesprochen haben | <ul style="list-style-type: none"> • brach Unterricht ab, um über Kriegs-, Fluchterfahrung zu sprechen | <ul style="list-style-type: none"> • Zeit für Thematisierung nehmen |
| 12 | Ja selbstverständlich, also ich würde das auf jeden Fall mittragen. Also fände ich cool, fände ich richtig spannend. | <ul style="list-style-type: none"> • würde bilingualen Unterricht in anderen Sprachen mittragen | <ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein für MS wichtig |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 12 | Aber ich würde mal behaupten aus eigener Erfahrung, solche Projekte macht man ein oder zwei Mal und dann merkt man irgendwann, man reibt sich auf und es wird nicht honoriert oder da steht die Politik nicht hinter oder die Kommune und dann wird es eventuell wieder sein gelassen, also die Befürchtung hätte ich zumindest. Wenn man mit sehr viel Engagement und Einsatz und Motivation auch kreative Lösungen sucht, das kenne ich aus ganz vielen anderen Bereichen mit meinen Fächern. | <ul style="list-style-type: none"> • Projekte in Eigenregie mit viel Engagement häufig nicht honoriert/gewürdigt | <ul style="list-style-type: none"> • Engagement nicht honoriert |
| 12 | Wer selber, ja also sprachlich klar, wer jetzt kein Syrisch, kein Türkisch, kein Arabisch oder was kann, der kann natürlich faktisch jetzt sprachlich nicht helfen, aber mit einem entsprechenden pädagogischen Engagement glaube ich schon, dass man sich da den Schülern auch so nähern kann, dass die schon merken, dass man sie unterstützen will und dann auch motivieren will. | <ul style="list-style-type: none"> • auch wenn man Sprachen nicht kann, kann man sich Schülern trotzdem mit pädagogischem Engagement nähern | <ul style="list-style-type: none"> • individuelle Überzeugungen |
| 12 | Natürlich hast du auch Leute, die da nichts von wissen wollen, die auch vielleicht ein bisschen Schiss haben, ein bisschen Angst haben davor sich mit Schülern, ja, zu beschäftigen, deren Sprache sie nicht sprechen, deren kulturellen Hintergrund sie nicht kennen, ja, und dass man da sensibel ist, glaube ich ist normal, das ist verständlich, aber das ist im Grunde ja trotzdem unsere Aufgabe als Lehrer, auch Schülern ja Unterstützung anzubieten und Begleitung anzubieten oder auch Beratung, die eben unsere Hilfe brauchen. Weil die brauchen unsere Hilfe, wir brauchen nicht deren Hilfe, sondern umgekehrt (lacht). | <ul style="list-style-type: none"> • gibt auch Leute, die Angst davor haben, sich mit Schülern zu beschäftigen, deren Sprache sie nicht sprechen/ kulturellen Hintergrund sie nicht kennen • normal, dass man sensibel ist • trotzdem Aufgabe als Lehrer Unterstützung anzubieten | <ul style="list-style-type: none"> • Angst • individuelle Überzeugungen |
| Bündelung | | | |
| <p>Was prägt Überzeugungen positiv? vorhandenes Wissen über MS/ gegenseitiges Interesse/ (sichtbare) Vorteile und Chancen von MS für Schüler/ Bedeutung von Identität und Multikulturalität/ Wunsch nach MS als Normalität/ sprachsensibler Unterricht/ alle Sprachen wichtig/ sonst ungleiche Bildungschancen/ Weiterentwicklung der eigenen Profession/ gesellschaftliche Bedeutung von MS/ Bedeutung des Jobs einer Lehrkraft</p> <p>Was prägt Überzeugungen negativ? Angst/ Engagement nicht honoriert/ fehlendes Interesse/ keine Überzeugung ohne Belohnung/ Nachteile von MS/ fehlendes Know-how/ Vermittlung Fachinhalte/ Irrglauben/ wenn Fehler ohne Hintergrund betrachtet werden/ wenn Einbezug durch Schule nicht erwünscht ist; keine Offenheit/ wenn „wichtigere“ Sprachen (z. B. Englisch) wegen MS vernachlässigt werden/ Gefühl der Ohnmacht als Einzelner; höhere Ebenen müssen helfen/ vermutete Risiken</p> | | | |

Eidesstattliche Versicherung (Affidavit)

Hoppe, Annika

Name, Vorname
(Last name, first name)

Matrikelnr.
(Enrollment number)

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende ~~Bachelorarbeit~~/Masterarbeit* mit dem folgenden Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present Bachelor's/Master's* thesis with the following title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution.

Titel der ~~Bachelor~~-/Masterarbeit*:
(Title of the ~~Bachelor's~~/ Master's* thesis):

Nehmen Lehrkräfte Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern als Überforderung wahr?

Eine empirische Studie.

*Nichtzutreffendes bitte streichen
(Please choose the appropriate)

Warstein, 22.08.2021

Ort, Datum
(Place, date)

A. Hoppe
Unterschrift
(Signature)

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to €50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled, section 63, subsection 5 of the North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification:**

Warstein, 22.08.2021

Ort, Datum
(Place, date)

A. Hoppe
Unterschrift
(Signature)

**Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.