

Denise Hornig

Berufsbezogene Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Lehrkräfte bilden berufsbezogene Überzeugungen bereits in der eigenen Schulzeit. Diese sind stabiler als Wissen und geben Sicherheit im Handeln, weil sie zwar individuell wirksam werden, aber überindividuell als kollektive Überzeugung einer Berufsgruppe gelten und so legitimiert werden können. An einem Gymnasium konnten folgende Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit aus je zwei Beratungsgesprächen, Einzelinterviews und Gruppendiskussionen rekonstruiert werden: Mehrsprachigkeit wird noch immer als Problem wahrgenommen und dabei handelt es sich um ein individuelles Phänomen, dem (noch) nicht gesamtschulisch begegnet werden müsse. Die Erkenntnis jedoch, dass ungleiche (sprachliche) Lernvoraussetzungen auch zu ungleichen Lehr-/Lernbedingungen führen müssten, findet sich zunehmend in den Überzeugungen von Lehrkräften wieder. Auch die Schüler*innen nehmen wahr, dass Mehrsprachigkeit für ihre Lehrkräfte und die Institution Schule eine Herausforderung sei. Somit sollten Mehrsprachigkeit und Migration eine (noch größere) Rolle in der Lehrkräftebildung spielen.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Überzeugungen, Gymnasium, Diskriminierung, Migrationsgesellschaft

Teachers form professional beliefs during their own school years. Beliefs are more stable than knowledge and provide security in action because even though they take effect individually, they apply as the collective belief of a professional group and can thus be legitimized. The following beliefs about multilingualism were reconstructed at a German *Gymnasium* from two counselling interviews, two individual interviews and two group discussions: Multilingualism is still perceived as a problem and as such as an individual phenomenon that does not (yet) need to be addressed by the whole school. However, the recognition that unequal (linguistic) learning prerequisites must also lead to unequal teaching/learning conditions is increasingly reflected in the beliefs of teachers. Pupils also realize that multilingualism is a challenge for their teachers and the whole institution. Multilingualism and migration therefore should be part of teacher training (to a greater extent).

Keywords: multilingualism, beliefs, grammar school, discrimination, migration society

1 | Einleitung

Mehrsprachigkeit sollte an den Schulen Deutschlands im Sinne einer dominanzkritischen *Diversity Education* stärker thematisiert und von allen Beteiligten reflektiert werden, vor allem da noch allzu oft Sprache als Differenzkategorie fungiert. Die *Diversity Education* fokussiert bereits seit Mitte der 1980er Jahre Vielfalt und die barrierefreie Partizipation aller an Bildungs- und Lernprozessen Interessierten und Beteiligten (vgl. Hauenschild, 2013). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit sollte v.a. dann ins Blickfeld rücken, wenn das Beherrschen von Sprache(n) relevant gesetzt wird und z.B. als offizielle oder inoffizielle Zugangsvoraussetzung fungiert. *Diversity Education* ist dominanzkritisch, Prengel folgend, die 1993 noch von „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel, 1993) sprach, weil mit diesem „antihierarchischen Impuls [...] Begriffe der Diversität in Machtkämpfen um Dominanz und Subalternität [endlich] eine Rolle spielen“ (Hauenschild, 2013, S. 11).

Aufgrund der Tatsache, dass sprachliche Handlungsfähigkeit in unmittelbarem Zusammenhang mit Bildungserfolg steht (vgl. Diefenbach, 2007; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 299), kommt der Institution Schule verständlicherweise die Aufgabe zu, sprachlichen Lernbedarfen von Schüler*innen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Mehrsprachigkeit wird an deutschen Schulen aber nicht als Bereicherung, sondern noch immer als Problem wahrgenommen, dem mit Sprachförderangeboten – vorrangig im dominanten Deutschen – begegnet wird.

Infolge dieses Dominanzverhältnisses ist das Spannungsfeld zwischen Diskriminierung und Sprache und dabei insbesondere Diskriminierung mittels bzw. aufgrund von Sprache(n) von größter Relevanz: Wie wird Sprache bzw. werden (welche) Sprachen am Gymnasium der Migrationsgesellschaft (nicht) unterrichtet, thematisiert, bagatellisiert oder akzeptiert und welche Diskriminierungseffekte – bezogen auf individuelle, aber auch gruppenspezifische Prozesse und bzgl. institutioneller Bedingungen – sind in Bezug auf den Bildungserfolg, aber auch auf die Zufriedenheit der Schüler*innen wirkmächtig (vgl. Hornig, 2023; Pokitsch, 2022; Bjegač, 2020)? Im Professionsverständnis von Lehrkräften sollte es um mehr als nur fachliches und fachdidaktisches Wissen oder die Sprachkompetenz von Lehrkräften gehen. So werden bereits seit vielen Jahrzehnten auch deren Motivation und insbesondere auch berufsbezogene Überzeugungen in den Blick genommen – inzwischen auch zu Fragen von Inklusion, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit oder Digitalisierung: alles Themen einer Bildungslandschaft im 21. Jahrhundert (vgl. Knüsel Schäfer, 2020; Menge et al., 2021; Borowski, 2021; Lange & Pohlmann-Rother, 2020).

Forschungsarbeiten zu Mehrsprachigkeit und Deutschdidaktik, Didaktik der Fremdsprachen und Migrationspädagogik sind weiterhin vorrangig an den Grundschulen (vgl. Lange & Pohlmann-Rother, 2020) und an den weiterführenden Schulen angesiedelt, die nicht zum Abitur führen. Am Gymnasium ist zwar noch immer von einer Unterrepräsentiertheit mehrsprachiger Schüler*innen (vgl. Baumert et al., 2002; Fischer, 2015) auszugehen, laut Bildungsbericht 2018 zeigten sich jedoch die größten „Veränderungen beim Gymnasium, wo sich der Anteil der Schulen mit mehr als 25% Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von 14 auf 36% erhöhte“ (Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, S. 93). Naheliegend ist die Vermutung, dass Forschung zu Mehrsprachigkeit am Gymnasium bisher wenig ins Zentrum von (im Feld) Forschenden geriet, da weniger migrationsbedingt mehrsprachige Lernende an den Gymnasien starten oder u.U. dort keinen Abschluss machen konnten, weil sie die Schule schon vorher verlassen mussten.

Es haben sich in den letzten Jahrzehnten Sprachfördermodelle im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung etabliert, um mehrsprachige Schüler*innen auf die „monolinguale“ (Gogolin, 1994) Schule vorzubereiten und sie während ihrer Bildungslaufbahn sprachlich zu begleiten (FörMig, ProDaZ, BISS) – auch am Gymnasium (Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I und II). All diese Maßnahmen werden aber zu selten konsequent von allen Fachkolleg*innen als sprachsensibler Fachunterricht in allen Schulfächern als *whole school approach* eingesetzt.

Der Fokus der Forschungsarbeiten lag zudem häufig auf der Bewertung der Effektivität der Programme und weniger auf der Einstellungs- oder Überzeugungsebene von Lehrkräften zum Unterrichtsfach, -gegenstand, zu sich selbst und zu den Lernenden und deren Lernprozessen. Bei-

spielsweise hat Fischer (die Effektivität der) Deutschförderkonzepte für mehrsprachige Schüler*innen an bayrischen Gymnasien untersucht (vgl. Fischer, 2015), indem er erstens in sieben 5. Klassen (n=152) die sprachliche Kompetenz der Schüler*innen mittels eines Sprachtests (c-Test und Schreibaufgabe) erhoben und mit Daten zum Elternhaus (Herkunft und Familiensprache) in Zusammenhang gesetzt hat. Sowohl im aktiven als auch im passiven Sprachgebrauch hätten mehrsprachige Schüler*innen „signifikante sprachliche Leistungsnachteile, die [...] selbst dann nicht komplett verschwinden, wenn man familiäre Hintergrundvariablen [...] kontrolliert“ (Fischer, 2015, S. 380). Zweitens hat er anhand der Analyse von Abituraufgaben aus den Fächern Mathematik und Deutsch und von Lehrwerken (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Geographie) aus den Klassen vier und fünf ermittelt, dass bereits mit dem Wechsel ans Gymnasium in Klasse fünf deutlich höhere sprachliche Anforderungen an die Schüler*innen gestellt werden als an anderen Schulformen bzw. dass die Abituraufgaben von den Schüler*innen „ausgeprägte Kenntnisse in einer konzeptionell schriftlichen Bildungssprache verlang[en]“ (ebd., S. 204). Drittens hat Fischer aus qualitativen Expert*inneninterviews mit Deutschlehrkräften bzw. Koordinator*innen der Deutschförderung herausgearbeitet, dass sich die untersuchten Gymnasien „noch im Anfangs- und Erprobungsstadium befanden“ (ebd., S. 372) und „der organisatorische Rahmen für gymnasiale Deutsch- und Zweitsprachenförderung [...] mittlerweile prinzipiell vorhanden“ sei (ebd., S. 331), jedoch die „inhaltliche Ausgestaltung des Angebots [...] stark auf den Schultern einzelner engagierter Deutschlehrkräfte“ (ebd.) läge. Aus dominanzkritischer Perspektive wirft Fischers Arbeit einen defizitären Blick auf eine marginalisierte Gruppe und deren zugeschriebenes Förderpotential als mehrsprachige Kinder und zudem fehlt die Wertschätzung der bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Kinder in den anderen Sprachen.

Neben Sprachunterricht und Sprachförderangeboten finden aber auch Adressierungen, (Sprach)Handlungen und Zuschreibungen durch Lehrkräfte statt, die den Lernerfolg und die Zufriedenheit von (mehrsprachigen) Schüler*innen an ihrer Schule maßgeblich beeinflussen können. In den letzten Jahren sind Arbeiten erschienen, die vermehrt diese Ebene in den Blick genommen haben (vgl. Büttner, 2024; Khakpour, 2023; Pokitsch, 2022; Rose & Otzen, 2021; Simon, 2021; Karabulut, 2020; Bjegač, 2020; Binanzer & Jessen, 2020; Knappik, 2018; Dirim & Pokitsch, 2018; Rose, 2012).

Karabulut hat rassistisch geäußerte Vorstellungen von Lehrkräften an weiterführenden Schulen Deutschlands („ein Berufskolleg, ein Gymnasium, eine Gesamtschule sowie eine Hauptschule“, Karabulut, 2020, S. 68) untersucht und gezeigt, dass die Lehrkräfte diese Äußerungen taten, obwohl sie sich nicht als rassistisch positionieren würden (vgl. Karabulut, 2020). Demnach sind Schüler*innen unabhängig von ihrem tatsächlichen Leistungsvermögen, aber abhängig von ihrer angenommenen Andersartigkeit bestimmten gruppenbezogenen Attribuierungen rassistischer Zuschreibungen ausgesetzt.

Sprachbezogene Adressierungen fokussieren zudem oft mehrere Schüler*innen und nicht das Individuum, z.B. durch Pauschalaussagen wie „eure Sprache“ (Bjegač, 2020). Bjegač untersuchte in ihrer Dissertation, wie migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen mit den Zuschreibungen Zweitsprachlernende, Mehrsprachige und Sprecher*innen einer vom Deutschen abweichenden Familien- bzw. Erstsprache umgehen und in welchem Verhältnis diese zu ihren Selbstdeutungen stehen. Sie bilanziert, dass „eine positiv besetzte Positionierung, die an einer

lebensweltlichen Mehrsprachigkeit orientiert ist, von den Jugendlichen kaum vorgenommen werden kann, und dass auch die im Bildungskontext relevante Position als Deutschsprecher*in für migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres einnehmbar ist“ (Bjegač, 2020, S. 235). Welche (berufsbezogenen) Überzeugungen liegen bei Lehrkräften vor, wenn im Schulkontext mehrsprachige Schüler*innen gehemmt sind, bestimmte Positionen einzunehmen?

Büttner formuliert im Fazit ihrer Dissertation, die sich ebenfalls mit Adressierungen und Auseinandersetzungen von Sprachigkeit allerdings im Kontext Unterricht – speziell im Deutschunterricht – beschäftigt, dass das Ziel sein müsse, „Kollektivadressierungen jenseits von Einsprachigkeit zu denken und dadurch Mehrsprachigkeit zu einem selbstverständlichen Teil der Fachkultur des Deutschunterrichts werden zu lassen. Eine derart [...] modellierende Fachdidaktik wäre sodann als *adressierungssensibel* zu bezeichnen [...]“ (Büttner, 2024, S. 170, Hervorhebung im Original).

Im Folgenden erläutere ich mein Verständnis von (berufsbezogenen) Überzeugungen (zu Mehrsprachigkeit) (Punkt 2) aufbauend auf dem gesichteten Forschungsstand. Bei der darauffolgenden Rekonstruktion von Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit am Gymnasium (Punkt 3) wird sowohl die Lehrkraft- als auch die Schüler*innenperspektive berücksichtigt, wobei auch die Auswirkungen der Lehrkraftüberzeugungen auf die Schüler*innen betrachtet werden. Dabei wurden Ausschnitte aus einem Beratungsgespräch mit einer Schülerin (B1) nach einer Diskriminierungserfahrung und dem danach stattgefundenen Gespräch mit der Lehrkraft (B2), die sich zu dem Diskriminierungsvorwurf äußert, zur Verdeutlichung hinzugezogen.¹ Außerdem werden Auszüge aus Interviews über Mehrsprachigkeit am Gymnasium mit einer Abiturientin (E1) und mit einer Fremdsprachenlehrkraft (E2) und aus einer Gruppendiskussion mit Lehrkräften (G1) sowie einer mit (migrationsbedingt) mehrsprachigen Abiturient*innen (G2) berücksichtigt. Alle hier benutzten Daten stammen aus dem Datenkorpus für mein laufendes Dissertationsprojekt². Durch die geringe Datenmenge des hier diskutierten Materials und der daraus rekonstruierten Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit können lediglich erste wirkmächtige Spuren aufgezeigt werden, denen ich in meinem Dissertationsvorhaben weiter nachgehen möchte. Im Fazit fasse ich die Ergebnisse zusammen und gebe einen Ausblick (Punkt 4).

¹ Zum damaligen Zeitpunkt war ich als forschende Lehrkraft im Feld und für die Schüler*in (in B1) und die Lehrkraft (in B2) Ansprechpartnerin als Fachschaftsleiterin Deutsch als Zweitsprache.

² In diesem plane ich über die Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit hinaus zudem institutionelle Bedingungen, Zuschreibungen und evt. (Sprach)Handlungen am postmigrantischen Gymnasium mit einer konstruktivistischen Ground Theory Methode-Forschungshaltung (vgl. Charmaz, 2014) und damit einhergehendem Kodieren und der Kartografierungsmethode der Situationsanalyse Clarkes (vgl. Clarke, 2012) in ihrem Zusammenwirken zu rekonstruieren.

2 | Überzeugungen von Lehrkräften (zu Mehrsprachigkeit) als Untersuchungsgegenstand

Prinzipiell kann man Überzeugungen (*Beliefs*) als Grundannahmen bezeichnen. Etymologisch stammt das Wort vom mittelhochdeutschen Nomen (*ge*)*ziuc*, *geziuge* als „Zeuge, Zeugnis, Beweis“ und dem mittelhochdeutschen Verb *überziugen* als „durch Zeugen überführen“ ab (Hennig, 1998, S. 128, 345). Das Verb bezeichnete seit dem 18. Jahrhundert allgemeiner nun auch „jemanden mit Beweisen dazu bringen, etwas als wahr, wertvoll, notwendig richtig anzuerkennen“ (Dudenverlag, 2001, S. 947). Mit dem Begriff verbindet man dementsprechend eine wertende und handlungsleitende Funktion, die in Forschungsarbeiten zu professionellen bzw. berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften im Bildungsbereich aufgegriffen wurde. Zwei eher überblicksartig gestaltete Arbeiten sollen im Folgenden zuerst näher vorgestellt werden (vgl. Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014). Eine dritte fokussiert explizit das Thema Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei angehenden Lehrkräften, dort aber definiert als sprachlich-kulturelle Heterogenität (vgl. Fischer, 2018). Auch das BLUME-Projekt beschäftigt sich mit Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit (vgl. Lange et al. 2020), allerdings im Primarbereich und bei bereits berufstätigen Lehrkräften.

In seinem Artikel aus dem Jahre 1992 hat sich Pajares zur Aufgabe gemacht, mit einem „messy construct“ (Pajares, 1992) aufzuräumen und Ordnung in das terminologische und konzeptionelle Chaos zu bringen. Er stellte heraus, dass Einigkeit über die Wichtigkeit bestehe, *Beliefs* zu erforschen, da sie als sicherer Indikator für zu treffende Entscheidungen dienen (vgl. Bandura, 1986; Dewey, 1933; Rokeach, 1968). Entscheidungen muss eine Lehrkraft täglich in unzähligen Ausmaß, thematischer Vielfalt und vor allem ad hoc treffen. Die getroffenen Entscheidungen wiederum sind unmittelbar wirkmächtig in Bezug auf die Lernerfolge, Selbst- und Fremdwahrnehmung und die Zufriedenheit von Schüler*innen. Während die Bedeutung von Wahrnehmungen von Lehrkräften als bedeutendes Element der Lehrkräfteausbildung betrachtet wurde („the role of individuals' perceptions of themselves and the tasks they confront in classrooms [are] central to achievement dynamics“, Pintrich, 1990, S. 842), herrscht derzeit noch keine Einigung darüber, wie *Beliefs* klar zu definieren seien und dann auch zum Untersuchungsgegenstand empirischer Forschung gemacht werden können.

Pajares zufolge weisen Überzeugungen sechszehn Charakteristika auf, die ich folgend zusammenfasse (Pajares, 1992, S. 324ff.): Sie werden sehr früh gebildet, sind selbsterhaltend und schwer zu ändern. *Beliefs* sind dennoch an neue Bedingungen adaptierbar, damit sie Individuen dabei helfen können, sich selbst und die Welt zu verstehen. Sie beeinflussen unser Handeln und unsere Wahrnehmung. Einzelne Überzeugungen schließen sich zu Überzeugungssystemen zusammen, die untereinander oder auch zu anderen kognitiven oder affektiven Strukturen in Beziehung stehen. Es existieren dabei auch Substrukturen. Überzeugungssysteme sind insgesamt stabiler und weniger dynamisch als beispielsweise Wissenskonstruktionen, die durch neue Erkenntnisse einfacher verändert werden könnten: „Knowledge systems are open to evaluation and critical examination; beliefs are not“ (Pajares, 1992, S. 311). Für den Definitionsversuch hält er fest, dass der Unterschied weiterhin darin bestehe: „Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact.“ (Pajares, 1992, S. 311) Ferner muss für eine praktikable Definition des Untersuchungsgegenstands *Überzeugung* jene durch die Ergän-

zung zu *etwas* entsprechend präzisiert werden, z.B. Überzeugungen von Lehrkräften zu pädagogischen (z.B. zu *Motivation*), fachlichen (z.B. zur *Prozentrechnung*) oder fachdidaktischen Themen (z.B. zu *Gedichtvorträgen im Deutschunterricht*). In meinem Falle ist das die Überzeugung von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit. Zudem kann man sagen, dass einige *Beliefs* einfacher zu ändern sind als andere, wobei früh ausgebildete *Beliefs* stabiler sind. Besonders relevant erscheint mir daher das letzte Kriterium: „Beliefs about teaching are well established by the time a student gets to college“, welches er aus fast zwanzig Forschungsarbeiten abgeleitet hat (Pajares, 1992, S. 326). Hier muss Unterrichts- und Schulforschung ansetzen, damit sich bereits in der eigenen Schulzeit verankerte Überzeugungen noch während des Lehramtstudiums ändern, weil sie Lernerfolge und Zufriedenheit von Schüler*innen massiv beeinflussen können.

Uneindeutigkeiten beim Begriff *Belief* im deutschsprachigen Raum sind auch durch Übersetzungsvarianten zu erklären. Zur Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen wie Wissen, Werte, motivationale oder pädagogische Orientierungen, Einstellungen, (Grund)Haltungen, aber auch zu subjektiven Theorien sei auf Reusser und Pauli verwiesen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Sie selbst favorisieren den Begriff *berufsbezogene Überzeugungen* und meinen damit *Beliefs* (vgl. Reusser & Pauli, 2014), die sie folgendermaßen kennzeichnen: Berufsbezogene Überzeugungen sind affektiv aufgeladen, beinhalten eine Bewertungskomponente, indem sie für wahr und wertvoll gehalten werden. Sie geben den Lehrkräften in ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung. Auch sie heben wie Pajares hervor, dass Überzeugungen eine innere Ordnung aufweisen und relativ stabil und resistent gegenüber Veränderungen seien. In ihrer Gegenstandsbezogenheit sind sie das, was Pajares als notwendige Präzisierung bezeichnete: *Überzeugung zu* oder *über etwas*. Obwohl berufsbezogene Überzeugungen scheinbar nur im Handeln eines Individuums, seinem Habitus, erkennbar sind, also als „ein System verinnerlichter Muster“ (Bourdieu, 1991, S. 143), muss korrekterweise von einem „individuell verinnerlichte[n] (kollektiven) Habitus“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644) gesprochen werden. Lehrkräfte nehmen demnach berufstypische Situationen ähnlich wahr. Man könnte von einer „überindividuellen Praxis“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645) sprechen. Einigkeit bestehe weiterhin darüber, dass Überzeugungen eine schwierig zugängliche Untersuchungskategorie darstellen, wenngleich sie eine zentrale Rolle in Aus- und Weiterbildungsprogrammen von Lehrpersonen spielen, vor allem dann, wenn diese „long-term, collaborative, and inquiry-oriented“ (Richardson & Placier, 2001, S. 921) seien. Dass das Thema weiterhin in der Lehrer*innenforschung relevant ist, sieht man am 2015 erschienenen „International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs“, in dem Gay sich ebenfalls mit *Teachers’ Beliefs About Cultural Diversity: Problems and Possibilities* beschäftigt (vgl. Gay, 2015).

Für den deutschsprachigen Raum hat Fischer Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu sprachlich-kultureller Heterogenität in ihrer kumulativen Dissertation herausgearbeitet (vgl. Fischer, 2018). Dabei hat sie nicht nur ein Instrument zur Erfassung der professionellen Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität erstellt (vgl. Fischer & Ehmke, 2019), sondern dies auch zur Anwendung gebracht, als sie die Veränderbarkeit von Überzeugungen untersucht hat (vgl. Fischer & Lahmann, 2020).

Laut Fischers Darstellung haben (professionelle) Überzeugungen von Lehrkräften eine handlungsleitende Funktion für unterrichtliche und außerunterrichtliche Situationen und sind von

den bisherigen Erfahrungen der Lehrkraft maßgeblich beeinflusst (vgl. Fischer, 2018). Darüber hinaus muss sich die Lehrkraft dieser Überzeugungen bewusst sein, die zudem veränderbar, d.h. keineswegs statisch sind und in Zusammenhang mit vorhandenem Wissen stehen. Die Ergebnisse der Arbeit von Fischer zeigen, dass: „multilingual pre-service teachers have more positive beliefs, female participants have more positive beliefs, and that there is a significant interdependence between beliefs and relevant opportunities to learn“ (Schroedler & Fischer, 2020). Zusammengefasst heißt das, dass – abgesehen vom weiblich gelesenen Geschlecht der Lehrkraft – es ein positiver Faktor sei, wenn die Lehrkräfte selbst mehrsprachig sind. Wenn es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Professionsüberzeugungen zu Mehrsprachigkeit und Lerngelegenheiten gibt, dann sollte an dieser Stelle die Lehrer*innenbildung ansetzen und nicht nur Studierende fokussieren, sondern auch bereits berufstätige Lehrkräfte zu adressierungs- und diskriminierungssensiblen, mehrsprachigen Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft fort- und weiterbilden. Ob die Lehrkraft dazu tatsächlich selbst (migrationsbedingt) mehrsprachig – wie oft gefordert und bei Fischer empirisch nachgewiesen – sein muss und ob der Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit und den kognitiven, emotionalen und sozialen Lernerfolgen aller Schüler*innen nicht am stärksten von institutionellen und damit bildungspolitischen Entscheidungen abhängt, kann hier nur angedeutet, soll aber in meinem Dissertationsprojekt vertieft werden.

Genau wie Fischer hat auch Borowski sich mit angehenden Lehrkräften beschäftigt (vgl. Borowski, 2021), während die vorliegende Arbeit Lehrkräfte im Schuldienst in den Blick nimmt. Als Legitimation für die Notwendigkeit weiterer Forschungsprojekte im Bereich Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit liest sich Borowskis Überblick über den Forschungsstand, den sie der Interventionsstudie *BeliefsMatter. Überzeugungen angehender Lehrkräfte über Mehrsprachigkeit in der Schule* voranstellt (vgl. Borowski, 2021). Als wichtige übereinstimmende Ergebnisse hält sie fest, dass Studierende beispielsweise eher positive Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität (Fischer & Ehmke, 2019) hätten, wenn sie mehr Lerngelegenheiten bzgl. DaZ o.ä. hatten, was demzufolge bedeute, dass Wissen Überzeugungen durchaus beeinflussen könne. Und obwohl Studierende vermehrt äußerten, dass sie positiv gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt seien, träten auch problematische Überzeugungen bzgl. Mehrsprachigkeit zutage – so in der mehrsprachigen Produktbeschreibung bei Maak (2019) und an anderen Stellen im DaZKom-Projekt und dem dazugehörigen zu Einstellungen von Lehrkräften (vgl. Koch-Priewe, 2018, S. 20).

Auch bzgl. Oomen-Welkes fünfstufigem Konzept zur Mehrsprachigkeit, das zwischen monolingualer Kultur und Kultur der Mehrsprachigkeit differenziert, suggeriert das Ergebnis, dass Studierende (n=288) ohne DaZ-Veranstaltung(en) eher eine Tendenz hin zu monolingualem Kulturverständnis aufwiesen, die sich allerdings beim Besuch von DaZ-Lehrveranstaltungen hin zur Kultur der Mehrsprachigkeit verschieben würde (Born et al., 2019, S. 59ff.; ähnlich bei Fischer & Ehmke, 2019). Ein letztes erschreckendes Ergebnis der Datenzusammenschau sei, wie schlecht sich Studierende auf Mehrsprachigkeit im Unterricht vorbereitet fühlten, was schlussendlich auf der Wissensebene die Überzeugungsebene beeinflusst: Der Wert liegt bei 2,1 auf einer Skala von 0 (gar nicht vorbereitet) bis 6 (völlig vorbereitet) (vgl. Ricart Brede, 2019).

Die Arbeit von Lange & Pohlmann-Rother (2020) beschäftigt sich mit Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bei Grundschullehrkräften im Rahmen eines DFG-Projekts. In der sogenannten

BLUME II-Studie werden Unterrichtsvignetten genutzt, um diese als Gesprächsanlass für Interviews mit berufstätigen Grundschullehrkräften zu führen. Ziel ist es, die tieferliegenden Überzeugung(sfacett)en hinter Ablehnung und Befürwortung bzgl. Mehrsprachigkeit zu erreichen. Ergebnisse der ersten BLUME-Studie legen nahe, dass durchaus „eine Tendenz hin zu einer Befürwortung des Einbezugs nicht-deutscher Erstsprachen in den Unterricht“ (Lange et al. 2020, S. 202) vorliegt. Allerdings erhielt die Antwortmöglichkeit „stimme teilweise zu“ des für die Erhebung genutzten Fragebogens (n=123 Grundschullehrkräfte in Süddeutschland) die höchste Zustimmung und legt daher nahe, sich die unterschiedlichen Beliefs der Lehrkräfte zur Bedeutung und Benutzung der Erstsprachen und demzufolge auch zu Mehrsprachigkeit im Kontext Schule genauer anzuschauen.

Aus meiner Perspektive weisen berufsbedingte Überzeugungen zusammenfassend folgende Kriterien auf: Neben einer inneren Ordnung sind Überzeugungen stabiler als Wissen, weswegen Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung auch, aber nicht nur Fakten vermitteln, sondern (zukünftige) Lehrkräfte bzgl. der Thematik langfristig begleiten und dabei reflektierende Anwendung durch die Lehrkräfte forcieren sollte. Überzeugungen werden außerdem sehr früh geformt (bzgl. schulischen Überzeugungen beispielsweise in der eigenen Schulzeit) und schließen sich zu Überzeugungssystemen zusammen. Als Konsequenz sollte der Fokus, wenn auch nicht ausschließlich, auf das Lehramtsstudium gelegt werden, um so früh wie möglich Überzeugungen aufzubrechen. Die Überzeugungen von Lehrkräften zu einem Phänomen sind darüber hinaus nicht objektiv, sondern basieren eher auf Wertung. Sie geben aber Sicherheit im Handeln, v.a. auch weil sie zwar individuell wirksam werden, letztendlich aber überindividuell als kollektive Haltung einer Berufsgruppe gelten und so legitimiert werden können.

3 | Überzeugungen von Gymnasiallehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Im Folgenden werden (Spuren von) Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit und ferner Sprache(n) und Diskriminierung aus dem Datenmaterial (siehe Punkt 1) (re)konstruiert³. Dafür wurden die Gesprächsdaten der Beratungsgespräche (B1, B2), Einzelinterviews (E1, E2) und Gruppendiskussionen (G1, G2), die an einem städtischen Gymnasium in Ostdeutschland erhoben wurden, transkribiert⁴ und entlang der besprochenen Themen in Abschnitte eingeteilt. Ausgehend von der/n Forschungsfrage(n) wurden anschließend in diesen Themenabschnitten Key incidents⁵ festgelegt, anhand derer in Forschungswerkstätten verschiedene Lesarten zur Frage nach den Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit entwickelt wurden. Dabei wurde sowohl die Diskurs- als auch Subjektebene in den Blick genommen, wenn

³ „We construct our codes because we are actively naming our data“ (Charmaz, 2014, S. 115, Hervorhebung im Original).

⁴ Transkriptionskonventionen im Anhang.

⁵ Zu Key incidents nach Dirim (2017): „Als Key Incident wird aus einem qualitativen Datenmaterial eine Sequenz ausgewählt, die für den untersuchten Zusammenhang als besonders aussagekräftig angesehen wird“ und es seien „repräsentative Ausschnitte einer sozial konstruierten Wirklichkeit“ oder nach Wilcox (1980): „typische Situation [...] für wiederkehrende (Handlungs-)Situationen [...] stellvertretend für viele andere ähnlich geartete“ (Dirim, 2017, S. 8; Wilcox, 1980, S. 9). Die Kriterien für die Auswahl der *Key incidents* bezogen sich hier auf das gemeinsame Aushandeln dessen, was Mehrsprachigkeit im Kontext Schule für (sprachliche) Lehr-/Lernprozesse bedeutet.

beispielsweise Mehrsprachigkeit durch die Schüler*innen oder Lehrkräfte als institutionelles oder als individuelles Problem betrachtet wurde. Es ist deutlich geworden, dass bisher entweder der Forschung zu Überzeugungen von angehenden Lehrkräften oder zu bereits berufstätigen Lehrkräften im Primarbereich durchgeführt wurden. Zudem wurde bisher nicht qualitativ erhoben, wie Lehrkräfte Mehrsprachigkeit in schulischen Situationen konstruieren und davon ausgehend agieren. Dazu möchte dieser Artikel einen Beitrag leisten.

3.1 | Mehrsprachigkeit als Problem

Bereits an anderer Stelle habe ich gezeigt, dass interaktive Diskriminierung mit Bezug auf Sprache bzw. Mehrsprachigkeit auf zwei Ebenen stattfinden kann (mittels und aufgrund von Sprache), was die Verortung des Grundes für die Überzeugung, dass Mehrsprachigkeit als Problem konstruiert wird, erschwert. Im untenstehenden Auszug aus dem Beratungsgespräch (B1) wird deutlich, dass die Schülerin Hafsa⁶ die *(re)konstruierten Äußerungen der Lehrkraft* zwischen die eigenen sprachlichen Handlungen bettet, wenn sie mir als DaZ-Lehrkraft von ihren Diskriminierungswahrnehmungen berichtet:

es ist immer dasselbe, was gesagt wird also zu mir ist so ja (...) (ähm) du Deutsch ist halt nicht deine Muttersprache kein Wunder dass du also nicht so direkt aber was ich halt verstehe ist so ja da kannst du nicht DA DRIN gut sein also dann kommen auch manchmal die Worte so ich kann das jetzt nicht wirklich zitieren aber das was ich halt SO verstehe und (ähm) (...) dann kommt halt auch das Argument ja also (ähm) 8 Notenpunkte⁷ 65% eigentlich ganz gut für so jemanden und 6 Punkte auch ganz gut also das ist ja die Hälfte (Hornig, 2023, S. 189).

Die Überzeugung der Lehrkraft zu einer weiteren „Muttersprache“ und damit folglich zu Mehrsprachigkeit wird (mit den erinnerten Worten Hafsas) von der Lehrkraft als Problem konstruiert. Da Deutsch nicht „deine Muttersprache“ ist, sei eine bessere Note im Deutschunterricht für die Schülerin folglich nicht möglich. Die Überzeugung der Lehrkraft bzgl. der anderen „Muttersprache“ und aufgrund der Tatsache, dass die Unterrichtssprache Deutsch eben „nicht deine Muttersprache“ sei, suggeriert, dass es deswegen „eigentlich ganz gut“ sei, „8 Notenpunkte“ zu erhalten. Es handelt sich dementsprechend einerseits um Diskriminierung aufgrund von Sprache – einer anderen Herkunftssprache. Andererseits wird hier auf Lehrkraftseite mit einer sprachlichen Herabwürdigung („für so jemanden“) mittels Sprache diskriminiert. Die Lehrkraft Frau Schmidt ist offenbar – wenig dominanzkritisch – der Meinung, dass „8 Notenpunkte [...] für so jemanden eigentlich ganz gut“ seien. Die Verwendung der beiden Abschwächungspartikeln „eigentlich“ und „ganz“ als nähere Bezeichnung der „gut(en)“ Leistung verstärkt die Diskriminierungserfahrung der Schülerin. Für die Lehrkraft und ihre Überzeugung zu Mehrsprachigkeit dienen die Abschwächungspartikeln allerdings eher als Bestätigung ihrer Überzeugung, dass das doch in der Tat „eigentlich ganz gut“ sei. Diese wahrscheinlich oft wiederholte Aussage

⁶ Alle an der Erhebung beteiligten Personen wurden anonymisiert und pseudonymisiert (Geschlecht, Unterrichtsfächer, ...).

⁷ In Deutschland werden in der Sekundarstufe II anstelle von Noten Notenpunkte zwischen 0 NP (= Note 6) und 15 NP (= Note 1+) erteilt. 8 Notenpunkte entsprechen der Note 3.

der Lehrkraft bietet ihr selbst Halt und Struktur in ihrem Professionsverhalten, was ein typisches Charakteristikum von berufsbezogenen Überzeugungen ist. Diese Überzeugung der Lehrkraft wird auch an folgendem von der Schülerin (re)konstruierten Auszug (ebenfalls B1) deutlich, wenn die Lehrkraft ihre eigenen fehlenden sprachlichen Kompetenzen im Englischen gegenüber Hafsa als eine Art Legitimation thematisiert:

also Frau Schmidt sagt auch richtig oft *ich könnte das in Deu/in Englisch nicht kriegen weil Deutsch/Englisch ist nicht (ähm) meine Muttersprache* ich denke mir halt dabei (...) (ähm) ich weiß es nicht sie sie also Frau Schmidt bemüht sich z.B. nicht sie ist keine Schülerin die das auch lernen will und deswegen würde sie es vielleicht in Englisch nicht hinkriegen.

Die Überzeugung der Lehrkraft, dass der Unterricht in einer anderen als der „Muttersprache“ und damit folgend im Kontext von Mehrsprachigkeit stattfindet, wird (mit den erinnerten Worten der Schülerin) hier erneut als Problem konstruiert. Letztlich entkoppelt die Lehrkraft das Problem von der Schülerin, d.h. es ist kein individuelles, sondern ein generelles Problem, das auch sie selbst betreffen würde, wenn sie in einer vergleichbaren Situation bzgl. der englischen Sprache wäre. Mehrsprachigkeit wird hier als feste Größe konstruiert, die mit Problemen einhergeht.

Mit Blick auf die Schüler*innenperspektive gilt es herauszuarbeiten, wie sich die Überzeugungen der Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit auf (Sprachenbildungsprozesse der) Schüler*innen am Gymnasium der Migrationsgesellschaft auswirken. Wie bereits erwähnt, konnte Bjegač feststellen, dass „migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres“ positiv besetzte Positionen (Bjegač, 2020, S. 235) entsprechend ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit einnehmen können. Sie sind gefangen in Dominanz- und Machtverhältnissen am Lernort Schule. Wie verwirrt eine Schülerin (S) sein kann, sieht man an folgender Aussage Hafsas aus (B1), die sie mir gegenüber als Deutsch- und DaZ-Lehrkraft (und Doktorandin [D]) äußert:

S⁸: (...) ja deswegen finde ich das so ein bisschen problematisch ja und ich weiß wirklich nicht ob (ähm) der Grund für meine schlechten Noten ob dass (ähm) dass ich wirklich also dass die Noten halt nicht schlechter sind als das was ich kann so ich weiß nicht wie ich das jetzt sagen soll

D: hm

S: oder ob (ähm) ob das wirklich was damit zu tun hat dass Frau Schmidt einfach denkt dass ich das (äh) nicht können kann.

Wenn die Schülerin gehäuften Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt ist, kann das dazu führen, dass sie kein Vertrauen mehr in ihr eigenes Urteilsvermögen hat.

Deutlich wurde außerdem, dass die Schüler*innen wahrnehmen, dass Lehrkräfte Angst vor Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen haben, was wiederum der Überzeugung von der Mehrsprachigkeit als Problem entspricht. Hier kommentiert eine Abiturientin mit Englisch als zweiter Familiensprache in (G2):

⁸ S = Schülerin Hafsa, L = Lehrkraft, D = Doktorandin, S1-S3 für drei Abiturient*innen (in [G2])

ja naja ich glaub die Sache ist teilweise dass die Lehrer verstehen halt GAR kein Russisch und DAS finden die dann halt nicht so geil wenn die Leute auf Russisch reden und die es nicht verstehen können weil die dann immer also die unsicheren Lehrer denken so ja es wird gerade über mich gelästert und Englisch verstehen die meisten schon noch so ein bisschen.

3.2 | Mehrsprachigkeit als individuelles, nicht schulisches Phänomen

Im weiteren Verlauf offenbart sich, dass die Lehrkraft zwar einerseits – wie gerade gezeigt – die (berufsbedingte) Überzeugung hat, dass Mehrsprachigkeit kein individuelles Problem sei, jedoch berücksichtigt sie dieses überindividuelle Phänomen nicht in ihrem Unterricht. Sie äußert sich zu einer Schreibaufgabe in der Sekundarstufe II in (B2) wie folgt:

und daraufhin hab ich mir gedacht weil wir ja als Klausur die literarische Erörterung schreiben dass die das schon mal ausprobieren können und hab ihnen eine Textstelle gegeben das war so Seite 27 da ging es so um Liebe wie die wie der Moritz Holl Liebe gesehen hat also mit mit allen Facetten weil das ja so ein Freigeist ist und alles so und dadurch dass die noch nie eine literarische Erörterung gemacht hatten hab ich dann nachdem die wieder da waren nachdem ich die wieder unterrichten durfte (ähm) hab ich gesagt ihr könnt mir das gerne abgeben.

Sie ist der Überzeugung, dass „mal ausprobieren“ als Klausurvorbereitung genüge. Für die Lehrkraft stellt Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer keinen Grund für eine alternative Art der Klausurvorbereitung oder für einen sprachbewussteren Unterricht dar. Ihre Überzeugung basiert auf langjähriger Erfahrung als Deutschlehrkraft, wie später noch gezeigt werden wird, und dies lenkt ihr tägliches pädagogisches Handeln. Trotz – nicht mehr ganz so neuer – Migrations- und Mehrsprachigkeitssituation im Deutschunterricht passt die Lehrkraft sich in ihrem professionellen Berufshandeln nicht an.

Auch in der Oberstufe am Gymnasium sollten im Deutschunterricht Schreibprozessmodelle berücksichtigt, alle Phasen des Schreibprozesses fokussiert und mit Textprozeduren gearbeitet werden (vgl. Philipp, 2015; Feilke & Rezat, 2020). Hier wird lediglich die Schreibaufgabe gestellt und der eigentliche Schreibprozess findet individuell zu Hause statt. Anschließend erhalten die Schüler*innen anstelle eines konstruktiven Feedbacks lediglich „mit Bleistift Notenpunkte“.

L: und ihr könnt mir auch draufschreiben ob ich bloß mal so drübergucken soll und ja und das haben dann die meisten auch getan unter anderem auch Hafsa [...]

L: mit Bleistift Notenpunkte druntergeschrieben was es eventuell sein könnte [...]

D: wie Hannes der hat die 12 Punkte wahrscheinlich genommen weiß ich jetzt nicht

L: genau Aufbau okay und ja beim eigenen Stil das ist eben bissl Wortwiederholungen sind manchmal na das ist aber eben auch nicht durchkorrigiert.

Da die Lehrkraft diese „Bleistift[n]otenpunkte“ verteidigt, scheint sie der Überzeugung zu sein, hier fair zu handeln, schließlich haben die Schüler*innen die Wahl, ob sie sich die Note eintragen lassen oder auch nicht. Sie bewertet eine eventuell schlechte Erörterung demzufolge zwar nicht, bietet aber offensichtlich auch nicht mehr Hilfe zur Verbesserung und Vorbereitung für die noch anstehende Klausurleistung an.

Interessanterweise ist Hannes ebenfalls ein migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler, allerdings ist seine zweite Familiensprache Französisch, die häufig als zu lernende Fremdsprache am Gymnasium angeboten und weiterhin von ca. 15% der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen gelernt wird – Tendenz fallend (vgl. Statistisches Bundesamt o.J.). Hannes ist zudem auch weniger problematisch, weil er ohne die Hilfe der Lehrkraft „12 Punkte“ bekommen hat.

Die Notwendigkeit für fachdidaktisches Wissen über Deutschunterricht in multilingualen Sprachklassen oder der Reflexion dieser ist der Lehrkraft bewusst, jedoch ist sie der Überzeugung, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung hinreichend darauf vorbereitet sei, in mehrsprachigen (= „Nationalitäten“ bei ihr) Klassen zu unterrichten. So sagt sie in (G1):

ich bin schon relativ lange an dieser Schule seit 1994 und hab deswegen eigentlich schon (...) aus dem Bauch heraus sag ich jetzt mal viel Erfahrung mit (äh) ja vielen Nationalitäten weil das einfach für unsere Schule ja eine Normalität ist.

Die Lehrkraft thematisiert ungefragt die durch sie nicht erfolgte Korrektur der Texte („na das ist aber eben auch nicht durchkorrigiert“) in (B2), was zeigt, dass sie sich durchaus rechtfertigen will:

und (ähm) daraufhin (ähm) wie gesagt haben viele geschrieben ich soll da bloß mal so drübergucken hab ich auch gemacht also deswegen ist das überhaupt nicht jetzt von Orthographie Grammatik Satzbau oder wie auch immer korrigiert großartig.

Darüber hinaus sind auch die verbalen Einschätzungen der Schüler*innentexte durch die Lehrkraft mir gegenüber sehr vage: Hafsa hätte „große Probleme“ („so aber sie hat eben große Probleme in ihrer Strukturierung im Satzbau in der Abfolge in der Logik“), während bei Hannes der „Aufbau okay“ („genau Aufbau okay und ja beim eigenen Stil das ist eben bissl Wortwiederholungen sind manchmal“) sei. Diese Art von Feedback ist sehr unkonkret und fehlte auf den Schüler*innenarbeiten ganz. Deutlich wird, dass die Lehrkraft die Verbesserung der Schreibkompetenz als individuelle Leistung und nicht als explizite Aufgabe des Deutschunterrichts (in der Migrationsgesellschaft) betrachtet, der diesbezüglich eigentlich viel stärker prozessorientiert mit Feedbackschleifen ablaufen müsste.

Wenn Schüler*innen dann allerdings eine gute Note erreicht haben, führt die Lehrkraft diesen Erfolg auf sich und ihren Unterricht zurück, während schlechte Ergebnisse eher als individuelles Problem dargestellt werden:

du die hat naja die waren aber auch gut vorbereitet muss ich ganz ehrlich sagen und ich hab es jetzt noch nicht korrigiert aber das wird besser werden also da wird die natürlich sagen na bloß weil ich mit dir geredet hab aber das ist nicht so es ist wirklich jetzt eine Steigerung zu sehen.

Obwohl die Zahl der migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen an den Gymnasien stetig zunehme (vgl. Autorengruppe Bildungsbericht, 2018, S. 93), stellt Mehrsprachigkeit am Gymnasium dennoch eine Seltenheit dar, wie eine migrationsbedingt mehrsprachige Abiturientin (S3) in (G2) feststellte. So konstatiert sie, dass scheinbar die Überzeugung vorliege, dass Mehrsprachigkeit kein Gymnasialphänomen sei:

naja also ich denke es scheitert eigentlich so davor mit dem also wenn man (äh) naja es gibt halt ich kannte diese (.) krasse Unterteilung so (ähm) zwischen Gymnasium und Oberschule Mittelschule so und das muss man sich überlegen ich war ja ERSTmal Oberschule⁹ und dort waren halt wirklich glaube also ich würde sagen 80% der Klasse oder so was mit Migrationshintergrund irgendwie und hier kam ich dann so fast alle deutsch und das fand ich schon sehr krass also irgendwie schon ein großer Unterschied so und ja ich fand das halt krass dass das irgendwie normaler ist für Mehrsprachige auf so Oberschulen zu gehen anstatt auf Gymnasien und das fand ich ein bisschen traurig.

Der Erfolg von mehrsprachigen Migrationsanderen am Gymnasium scheint kein überindividuelles Phänomen oder Ergebnis institutioneller Arbeit, sondern vielmehr das von individueller Anstrengung oder Elterninitiative zu sein. Diese Überzeugung wird bestätigt durch eine Abiturientin, die nach ihrer Zeit in der Vorbereitungsklasse an der Oberschule nur deswegen am Gymnasium angenommen wurde, weil ein Mitglied ihrer Familie sich gegenüber der Schulaufsichtsbehörde für sie einsetzte. Die folgenden Zeilen stammen aus der Fragebogenerhebung der Abiturient*innen am Ende ihrer Schulzeit.

Die einzige Schwierigkeit war ins Gymnasium zu kommen. In der Oberschule (wo wir für ein Jahr den DAZ Unterricht hatten) fühlte ich mich, sowohl viele meiner Schulkameraden in der DAZ Klasse, irgendwie festgesetzt. Viele machten versuche aus der Klasse und der Schule zu kommen, aber es funktionierte irgendwie nicht. Das genaue Problem weiß ich noch bis heute nicht. Wir würden nicht erlaubt weiter zu kommen und aus der Schule ins Gymnasium zu gehen. Am Ende sollte mein Stiefvater das Schulamt anrufen, sodass ich eine Chance bekam aus dem Oberschule ins Gymnasium zu kommen.

3.3 | Mehrsprachigkeit als Grund für (Un)Gleichbehandlung

An dem nicht sprachsensiblen, wenig auf individuelle Bedürfnisse eingehenden Deutschunterricht, aber einer unterschiedlichen Behandlung migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler*innen am Beispiel Hafsas und Hannes' durch die Lehrkraft und an der Argumentation der Lehrkraft, dass sie schon immer Klassen mit „vielen Nationalitäten“ unterrichtet hat, ist deutlich geworden, dass die Überzeugung der Lehrkraft bzgl. Mehrsprachigkeit ist, diese durchaus als einen Grund für Ungleichbehandlung nutzen zu müssen. Dabei scheinen ihren Überzeugungen

⁹ Oberschulen sind in Sachsen neben den Gymnasien eine zu wählende weiterführende Schulart nach der Grundschule. Es existieren weiterhin Förderschulen und seit 2022 öffentliche Gemeinschaftsschulen.

zu Mehrsprachigkeit verschiedene Subsysteme zugrunde zu liegen. So scheinen diese Überzeugungen in Bezug auf beispielsweise Hannes und Französisch anders zu sein als in Bezug auf Hafsa aus Syrien, deren Erstsprache Arabisch ist. Die sogenannten Herkunftssprachen der Schüler*innen scheinen im professionellen Überzeugungssystem der Lehrkraft ein unterschiedliches Prestige zu besitzen. Womöglich überlagern sich hier auch Diskriminierungstendenzen bzgl. Sprachigkeit mit denen der Herkunft (Französisch als „weiße“ und Arabisch als Schwarze Sprache¹⁰).

Fehlendes Fachwissen bei der Ungleichbehandlung werden an dieser Textstelle ebenfalls deutlich. Die Lehrkraft ist der Überzeugung, dass (auch mehrsprachige) Schüler*innen ordentlich schreiben sollen (s.u.), blendet jedoch wahrscheinlich aus, dass die arabische Schrift sich von der lateinischen Schrift nicht nur dadurch unterscheidet, dass sie horizontal von rechts nach links geschrieben wird, sondern auch, dass sie im Gegensatz zur lateinischen Schrift keine Versalien und keine Majuskelschrift, dafür aber zwei Grundformen, eine eckige und eine runde, benutzt. Die Hürde beim Schriftspracherwerb ist dementsprechend u.U. höher als beispielsweise bei einer anderen (indo)germanischen Sprache.

die ist mir ja jetzt nicht unbekannt und die hat auch in Geographie immer ganz verwurschtelt so geschrieben kaum die Sätze dann war die Schrift furchtbar dann hat die irgendwo was reingeschrieben also auch selber vom vom Schriftbild her war das immer ziemlich kompliziert.

Auch mein Kommentar zum Schriftbild der Schülerin (s.u.) weist darauf hin, dass es sich hier nicht nur um eine Vorliebe von Frau Schmidt handelt, sondern dass es eine kollektive Überzeugung von Lehrkräften ist, wie schriftliche Arbeiten von Schüler*innen – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – aussehen sollten:

weil achso hier hier so hier und das ist natürlich krass da hab ich mir auch gedacht das würde ich so auch nicht abgeben nee weil sie hat ja hier ganz viele Korrekturen vorgenommen oder sind das deine Korrekturen [...] das hab ich auch nicht richtig verstanden.

Für eine chancengerechte Bildung wäre nötig, alle Schüler*innen erfolgreich zum Abschluss zu begleiten, dabei aber ungleiche Ausgangslagen zu berücksichtigen und als Lehrkraft adressierungs- und diskriminierungssensibel zu agieren. Die inkonsequente Ungleichbehandlung (migrationsbedingt mehrsprachiger) Schüler*innen muss mit Blick auf die Überzeugungen von Lehrkräften noch stärker differenziert werden: Wann wirken sich welche Zuschreibungen positiv oder negativ auf die Schüler*innen aus? Was bewirken institutionelle Bedingungen am (monolingualen) Gymnasium der Migrationsgesellschaft? Wie sollen Lehrkräfte mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen umgehen? Tatsächlich fühlt sich die Lehrkraft angegriffen, da sie formuliert, die Schülerin hätte ihr etwas „unterstellt“:

L: (hm) unterstellt die mir dass sie nie hohe Punkte erreichen könnte weil sie eben nicht Muttersprachlerin ist so und folgendes (ähm) (...) naja wie soll ich jetzt sagen ich find es eigentlich ein bisschen schade

¹⁰ Mit der Großschreibung von Schwarz und „weiß“ in Anführungszeichen soll gekennzeichnet werden, dass es sich bei diesen Termini um Kategorien von *race* handelt, die nur konstruiert sind.

dass die sich da reinbeißt die ist richtig verbissen und denkt also ich hab auch schon so mit ihr noch so geredet weil ich denke eigentlich von MIR dass ich wirklich naja gleich behandle ist Quatsch aber dass ich nicht so bin

D: ich glaub auch dass wir das nicht machen aber dass wir das vielleicht unbewusst manchmal machen

L: hm.

An ihrem emotionalen Kommentar, dass sie das „eigentlich ein bisschen schade“ findet, wird ihre Machtposition deutlich, da sie die Alternativlosigkeit der Schülerin aus ihrer dominierenden Position heraus nicht reflektiert. Für die Schülerin ist es keine Gefühlssache, sondern es geht um viel mehr:

aber ich sitze da z.B. immer im Unterricht und versuch alles zu geben um halt meine Note zu verbessern weil ich gerade mein Abi mache was halt (.) nichts bringt also mein ganzes Bemühen und (.) (ähm) (.) ja deswegen finde ich dasso ein bisschen problematisch.

Obwohl im gesamten Datenkorpus oft emotional argumentiert wird („sich ungerecht behandelt fühlen“, „ich habe das Gefühl, dass“), fordert die Schülerin zu recht ein, dass sie für ihr Bemühen belohnt wird und beim „alles [...] geben“ sicher auch institutionelle Unterstützung annehmen würde. Die erneute Verwendung des partikelähnlichen Adjektivs „eigentlich ein bisschen schade“ durch die Lehrkraft deutet auf eine ungenaue Interpretation der Gesamtsituation hin, was durch die emotionale Reaktion wiederum verstärkt wird. Allerdings sehen wir an dieser Stelle auch, wie bereits Karabulut für die rassistischen Äußerungen der durch sie beforschten Lehrkräfte feststellen konnte (vgl. Karabulut, 2020), dass die Lehrkraft hier von sich denkt, „dass ich wirklich naja gleich behandle [...], aber dass ich nicht so bin“, was von mir bestätigt wird („dass wir das vielleicht unbewusst manchmal machen“). Aber auch unbewusste Diskriminierung sollte als strukturelle Diskriminierung – und berufsbezogene Überzeugung – thematisiert und reflektiert werden.

Auch den Schüler*innen sind Ungleichbehandlungen bewusst, sie fühlen sich u.U. mehrfach diskriminiert, daher unwohl (zehnmal „ähm“) und bräuchten noch mehr professionelle Hilfe im Schulkontext. Nicht alle Schüler*innen haben den Mut, aktiv zu werden wie Hafsa in (B1):

ich bin zu Ihnen (ähm) halt gekommen weil ich (ähm) leicht das Gefühl habe dass ich (ähm) im Deutschunterricht (ähm) von meiner Lehrerin ich will jetzt nicht sagen diskriminiert werde weil ich nicht weiß (ähm) wie sie zu dem Thema steht bzw. was sie persönlich darüber denkt aber jetzt nur bezogen darauf dass ich (ähm) jetzt im Fach Deutsch da drin sitze bei Frau Schmidt (ähm) hab ich das Gefühl dass ich z.B. (ähm) (...) halt schlechtere Noten kriege und nur aus dem Grund (ähm) weil ICH halt ne andere Herkunft hab also z.B. (ähm) egal wie viel Mühe ich mir gebe es ist immer dieselbe Note die ich kriege und oder halt nur ein Notenpunkt besser was (...) was ich halt ein bisschen verwirrend finde.

Hier erkennt die Schülerin selbst, dass eine Mehrfachdiskriminierung vorliegt, da über die „andere Herkunft“ eine andere Sprache mitgedacht wird. Deutlich wird die Komplexität des Überzeugungsgeflechts der Lehrkraft bzgl. Mehrsprachigkeit, welches zu Unsicherheiten im Umgang mit mehrsprachigen Migrationsanderen führt. Letztlich entlarvt Hafsa selbst die (Un)Glaubwürdigkeit dieser problematischen Überzeugung, nämlich dass Herkunft den Sprach- und damit Bildungserfolg direkt beeinflusse, und zwar durch die eigene Schwester:

ich weiß es halt nicht also (ähm) wie gesagt ich weiß wirklich nicht ob das Problem jetzt (...) daran liegt oder daran dass wirklich mein Niveau vielleicht nicht so gut ist also ich hab auch zum Beispiel was mich so ein bisschen (ähm) zum Denken gebracht hat ist zum Beispiel meine Schwester sie ist auch 11. und wenn man sich so überlegt wir sind gemeinsam nach Deutschland gekommen das war vor sechs Jahren und sie ist in Deutsch gut beziehungsweise sehr gut also sie hat sogar (ähm) jetzt die letzten Noten hat sie 12 (ähm) Punkte bekommen sie haben Klausur geschrieben und das war (ähm) sie war eine der besten von der Klasse wo ich mir denke hm naja.

Zusätzlich wird ein weiterer Grund für die schlechte Note (aufgrund der Mehrsprachigkeit: „nicht deine Muttersprache“) von der Lehrkraft (rekonstruiert durch Hafsa) mit Bezug auf den Namen hergestellt.

(ähm) genau ich hab sogar das Gefühl ich bin da sogar ziemlich sicher dass wenn Frau Schmidt meinen Namen liest nicht weil sie das absichtlich macht sondern einfach aus irgendeinem Grund sich denkt (hm) das wird nicht so gut und dann mit dem Hintergrund kontrolliert sie das auch und dann kommt am Ende natürlich nichts Gutes raus bzw. nichts was besser ist als das davor.

Man könnte hier von struktureller Diskriminierung sprechen, die beispielsweise in Bezug auf den Wohnungsmarkt schon hinreichend nachgewiesen wurde (vgl. Hinz & Auspurg, 2016). Die individuelle Überzeugung der Lehrkraft zu Mehrsprachigkeit fußt auf ihren Erfahrungen und ihrem Wissen, das jedoch kulturell geprägt ist. Dieser gesellschaftliche Habitus führt u.U. dazu, dass für mehrsprachige Schüler*innen ihre Mehrsprachigkeit eine Art Tabuthema darstellt und sie diese selbst nur ungern zum Thema machen oder wegen ihrer Mehrsprachigkeit adressiert werden wollen. Auch mich wollte die Schülerin schützen, wie am Ende von (B1) deutlich wird:

äh ne was Ihnen auch noch sagen wollte (ähm) also ich hab Sie (ähm) wegen (...) gefragt ich (ähm) also wenn ich jetzt zu Frau Schmidt gehe da würde ich Sie nicht erwähnen.

3.4 | Mehrsprachigkeit als neue Herausforderung (auch im Fremdsprachenunterricht)

Lehrkräfte sind der Überzeugung, dass die Mehrsprachigkeit von Schüler*innen für sie und ihr Handeln in schulischen Angelegenheiten eine neue Herausforderung darstelle und sie improvisieren müssten, weil ihnen amtliche Vorgaben und nötiges Fachwissen dazu fehlen. Mehrsprachigkeit stelle dabei nicht nur für den Deutschunterricht eine neue Herausforderung dar, sondern auch für den sogenannten Fremdsprachenunterricht am Gymnasium. In der Regel werden

dort mindestens zwei, manchmal drei Fremdsprachen in der festen Klassensituation anhand eines auf Fremdspracherwerb ausgerichteten Lehrplans mit den entsprechenden Lehrwerken vermittelt. Eine Lehrkraft aus dem Fremdsprachenunterricht äußert sich dazu in (E2) folgendermaßen:

jetzt hier am A-Gymnasium ja eine gemischte Klasse mit blutigen Anfängern die also Russisch lernen wollten und anderen die aus den verschiedensten Gründen in diese Klasse gekommen sind und eigentlich Russisch beherrschen also (ähm) (...) hab ich auch differenziert ich hab also auch zum ich hab also auch zum Teil unterschiedliche Klassenarbeiten schreiben lassen weil ich mir gedacht hab du musst diese Muttersprachler mehr fordern wenn die so ne (ähm) einfache Klassenarbeit vorgelegt bekommen dann ist das ja überhaupt keine Herausforderung mehr.

Die Lehrkraft ist in Bezug auf die Mehrsprachigkeit der Überzeugung, dass der Unterricht daran angepasst werden müsste („hab ich auch differenziert“), da sie die unterschiedliche Ausgangslage wahrnimmt und „auch zum Teil unterschiedliche Klassenarbeiten schreiben lassen“ hat, weil es ansonsten „keine Herausforderung mehr“ für die mehrsprachig konstruierten Schüler*innen in diesem Unterricht gäbe. Auch hier wird also eine Ungleichbehandlung der (migrationsbedingt) mehrsprachigen Schüler*innen thematisiert.

Mit Bezug auf den Fremdsprachenunterricht nehmen auch die Schüler*innen wahr, dass der aktuelle Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Fremdsprachenklassenzimmer problematisch ist. Eine Schülerin hat in der zum Datenkorpus gehörenden Fragebogenerhebung der Abiturient*innen vorgeschlagen, dass es sogenannten englischen Muttersprachler*innen freigestellt sein solle, ob sie zum Englischunterricht gehen oder nicht. Auch wenn dieser Vorschlag mit Blick auf die Schulpflicht nicht die beste Lösung zu sein scheint, ist es (fremd)sprachdidaktisch nicht nachvollziehbar, dass L1-Sprecher*innen einer bestimmten Sprache diese mit ihren Mitschüler*innen im Fremdsprachenunterricht lernen müssen und dies auf A1-Niveau beginnen. Eine Abiturientin behauptete in einem Interview (E2) bzgl. ihres Fremdsprachenunterrichts, wobei die zu erlernende Fremdsprache für die Hälfte der Klasse die Familiensprache, wenn nicht gar die Erstsprache darstellte, dass die Lehrkräfte mit dieser Situation überfordert waren. Diese würden die ungewöhnliche Sprachlernsituation (sogenannter Fremdsprachen- und Muttersprachenunterricht in einem Klassenzimmer) nicht verstehen und hätten Schwierigkeiten damit, sich in ihrem Unterricht an diese anzupassen.

war das eigentlich wirklich so Unterricht für die Muttersprachler das war ja alles von ganz ganz vorne wir haben mit dem Alphabet angefangen mit den ganz simplen Satzstellungen angefangen (ähm) ja also ich kann sagen das ist natürlich vor allem ganz am Anfang vielleicht auch langweilig ist wenn man halt schon alles kennt und alles vom Stoff kennt dann kann man ja auch nichts dazu lernen und das ist ein bisschen schwer auch mit den Lehrern da umzugehen weil die Lehrer das auch nicht hundertprozentig verstehen.

Mehrsprachigkeit wird hier als neues, nicht leicht zu verstehendes Phänomen konstruiert, ähnlich zur Digitalisierung, von der Lehrkräfte teilweise spätestens bis zur COVID-19-Pandemie und

damit einhergehender notwendiger Umstellung von analogem auf digitalen oder hybriden Unterricht (Reintjes et al., 2021; Knüsel Schäfer, 2020) gleichermaßen überfordert waren.

Das fehlende Fachwissen von Lehrkräften zu (mehrsprachigen) Spracherwerbsprozessen, aber auch zu adressierungssensibler (Erst- oder Fremdsprach)Didaktik (vgl. Büttner, 2024) müsste durch Lehrkräfteaus- und -fortbildung im Studium und für Lehrkräfte in der Berufstätigkeit aufgearbeitet werden, so dass dadurch ein individueller, differenzierter, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen berücksichtigender Unterricht stattfinden könnte. Wie oben gezeigt wurde, sind Überzeugungen stabile Konstrukte und je früher sie erworben wurden, desto schwieriger sind Adaptionen möglich. Neben Fachwissen zu, aber vor allem angeleiteter Anwendung und Reflexion von diskriminierungssensiblen (Sprach-)Unterrichtskonzeptionen braucht es konsequente andauernde Beschäftigung mit der Thematik, sodass Schulentwicklungsprozesse als *whole school approach* stattfinden können.

4 | Zusammenfassung und Ausblick

Derzeit unterrichtende Lehrkräfte haben ihre stabilen Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit bereits in der eigenen Schulzeit gebildet, die zumeist einige Jahrzehnte zurückliegt. Darin gründet die Konstruktion der Überzeugung von Mehrsprachigkeit als Problem ebenso wie als individuelles Phänomen, dem gesamtschulisch nicht begegnet werden müsse.

Sie erkennen eine faktische multilinguale Migrationsgesellschaft noch immer nicht (an). Die Erkenntnis jedoch, dass ungleiche (sprachliche) Lernvoraussetzungen auch zu ungleichen Lehr-/Lernbedingungen führen müssten, findet sich zunehmend in den Überzeugungen von Lehrkräften wieder. Die Überzeugung, Mehrsprachigkeit sei eine neue Herausforderung, verweist darauf, dass die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung genauso wie bildungspolitische Entscheidungsträger*innen auf Fragen der (migrationsbedingten) Mehrsprachigkeit noch nicht angemessen (genug) reagiert haben. Auch die Schüler*innen nehmen wahr, dass Mehrsprachigkeit für die Lehrkräfte und die Institution Schule als solche eine (neue) Herausforderung sei.

Dabei müssen die Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in verschiedene Kausalzusammenhänge gesetzt werden. Überzeugungen von Lehrkräften sind mit Blick auf die institutionellen, aber auch individuellen Bedingungen einzelner Lehrkräfte und Schüler*innen zu prüfen. Gleiches gilt für den Zusammenhang der Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit und von ihnen gegenüber den Schüler*innen getroffene Zuschreibungen, aber auch geäußerte oder ausgeführte (Sprach-)Handlungen.

Außerdem müssen die Erkenntnisse zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit in einer von Migration geprägten multilingualen Gesellschaft tatsächlich zum Einsatz kommen. Je früher sich Überzeugungen in den Lehrkräften gefestigt haben, desto schwieriger ist es, sie zu verändern. Aber es ist durchaus möglich, weswegen lehrkraftseitig der Fokus auf allen drei Phasen der Lehrkräftebildung liegen müsse. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu sprachsensiblen Fachunterricht, Scaffolding, Translanguaging und einem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit können so tatsächlich im Bildungssystem Deutschlands bzw. in den einzelnen Bundesländern, nach regionalen Schwerpunktsetzungen, verankert werden. Schüler*innenseitig muss das Empowerment der Schüler*innen ein vorrangiges Ziel sein, bis von institutioneller

Seite die individuelle Förderung und Forderung aller Lernenden entsprechend der *Diversity Education* umgesetzt werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse. Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert (Hrsg.), *PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. (S. 159–202). Leske + Budrich.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 221–252.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742469>
- Born, S. et al. (2019). Kultur der Mehrsprachigkeit und monolingualer Habitus – zwei Seiten einer Medaille? In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 58-73). Waxmann.
- Borowski, D. (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. *Schriftenreihe der Tübingen School of Education, Vielfältig herausgefordert* (Band 2). <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-52661>
- Bourdieu, P. (1991). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Suhrkamp.
- Büttner, D. (2024). *Doing language im Deutschunterricht. Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis*. Springer VS.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İ. (2017). *Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität*. https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2017_1_7.pdf
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguizistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93(2018), 7–12.
- Dudenredaktion (Hrsg.). (2001). *Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache* (Band 7). Dudenverlag.
- Feilke, H. & Rezat, S. (2020). Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch*, 47 (2020), 4–13.

- Fischer, G. (2015). *Das Gymnasium der Migrationsgesellschaft. Deutschförderung für mehrsprachige Schüler zwischen Zweit- und Bildungssprache*. Peter Lang.
- Fischer, N. (2018). Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(1), 35–51. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art02d>
- Fischer, N. & Ehmke, T. (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitung für Erziehungswissenschaft*, 22, 411–433. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, N. & Lahmann, C. (2020). Pre-Service Teachers' Beliefs about Multilingualism in School: An Evaluation of a Course Concept for Introducing Linguistically Responsive Teaching. *Language Awareness*. 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gay, G. (2015). Teachers' Beliefs about Cultural Diversity: Problems and Possibilities. In H. Fives, M. Gregoire Gill (Hrsg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Routledge, 436-452.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Hagemann, J. & Henle, J. (2021). *Transkribieren nach GAT 2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. Aktualisierte Version*. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Projekte/Quasus/Dateten/Transkribieren_nach_GAT_2_-_Schritt_fuer_Schritt__Aktualisierte_Version_.pdf
- Hauenschild, K., Roback, S. & Sievers, I. (Hrsg.). (2013). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Brandes & Apsel.
- Hennig, B. (1998). *Kleines Mittelhochdeutsches Wörterbuch*. Max Niemeyer Verlag.
- Hinz, T. & Auspurg, K. (2016). Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & A. C. Reinhardt (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11119-9_21-1
- Hornig, D. (2023). „Deutsch ist nicht deine Muttersprache [...] 8 Notenpunkte [...] eigentlich ganz gut für so jemanden“. Diskriminierung am Gymnasium der Migrationsgesellschaft. In F. Beier (Hrsg.), *Schule, Unterricht und Profession. Empirische Studien zur Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Karabulut, A. (2020). *Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31181-0>.
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Beltz Juventa.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6004651w>
- Knüsel Schäfer, D. (2020). *Überzeugungen von Lehrpersonen zu digitalen Medien Eine qualitative Untersuchung zu Entstehung, Bedingungsfaktoren und typenspezifischen Entwicklungsverläufen*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:20271>
- Koch-Priewe, B. (2018). Das DaZ-Kom Projekt – ein Überblick. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch- Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 7-37). Waxmann.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>

- Maak, D. (2019). „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule zur Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 201-233). Waxmann.
- Menge, C., Euler, T. & Schaper, H. (2021). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zum inklusiven Unterricht bei (angehenden) Lehrkräften: der Einfluss von Lerngelegenheiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 24(2021), 1283–1308. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01038-z>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Education Research*. Fall 1992, 62(3), 307–332.
- Philipp, M. (2015). *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Francke.
- Pintrich, P. R. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. In W. R. Houston (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (S. 826–857). Macmillan.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37812-7>
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-14850-0>
- Reintjes, C., Porsch, R. & Brahm, G. im (Hrsg.). (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (S. 642–661). Waxmann.
- Ricart Brede, J. (2019). „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“. Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-Schüler-Innen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In D. Maak & J. Ricart Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 161–181). Waxmann.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher Change. In Richardson, V. (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching*. (S. 905–947). American Educational Research Association.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. Jossey-Bass.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. transcript.
- Rose, N. & Otzen, A. (2021). Was bringt die Adressierungsanalyse zum Sprechen? Ein subjektivierungstheoretischer Zugang zu schulischen Praktiken. In D. Fischer, K. Jergus, K. Puhr & D. Wrana (Hrsg.), *Theoretische Empirie – Erkenntnisproduktion zwischen Theoriebildung und empirischen Praxen*. epublic. <https://doi.org/10.25656/01:23750>
- Schroedler, T. & Fischer, N. (2020). The role of beliefs in teacher professionalisation for multilingual classroom settings. In K. Bühlig (Hrsg.), *European Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/eujal-2019-0040>
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>

Statistisches Bundesamt (o.J). Zahl der Woche. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_03_p002.html#:~:text=Tiefstand%3A%2015%2C3%20%25%20der,Franz%C3%B6sisch%20als%20Fremdsprache%20%2D%20Statistisches%20Bundesamt

Thürmann, E. & Vollmer, J. (2017). Sprachliche Dimensionen und fachliches Lernen. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. (S. 299–320). Waxmann.

Wilcox, K. (1980): *The Ethnography of Schooling. Implications for Educational Policy Making*. IREFG.

Transkriptionskonventionen

Die Transkriptionskonventionen orientieren sich an GAT 2 (Hagemann & Henle, 2021). Dialektale Varianten wurden teilweise geglättet.

(.) (..) (...)	<i>kürzere Pausen (eins, zwei, drei Sekunden)</i>
(10)	<i>längere Pause ab 4 Sekunden</i>
MUTter	<i>Hervorhebung</i>
(ähm)	<i>Füllwörter stehen in Klammern</i>
/	<i>Abbrüche und/oder Selbstkorrekturen</i>