

Patricia Louise Morris

## "es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, [...] aber ich weiß einfach nicht wie" – Eine Interviewstudie mit türkeistämmigen angehenden Französischlehrkräften

### Abstract

Der vorliegende Beitrag nimmt die Einstellungen und das Wissen hinsichtlich (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht in den Blick. In einer Interviewstudie wurden fünf angehende Französischlehrerinnen mit der Herkunftssprache Türkisch hierzu befragt. Als zentrales Ergebnis lässt sich eine Diskrepanz zwischen den äußerst positiven und wertschätzenden Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit und dem fehlenden Wissen für die spätere Umsetzung im Lehrberuf herausstellen.

This article focuses on attitudes and knowledge regarding plurilingualism in the foreign language classroom. In a qualitative study, five pre-service French teachers with Turkish as their heritage language were interviewed. As a central result, a discrepancy between a positive and appreciative view of multilingualism and a lack of knowledge of later implementation in the teaching profession can be identified.

### Schlagwörter

Fremdsprachenunterricht, Französisch, Türkisch, Überzeugungen, Einstellungen, Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Lehrkräfteprofessionalisierung, lebensweltliche Mehrsprachigkeit

French as a foreign language, Turkish, teacher beliefs, heritage languages, plurilingualism, multilingualism, teacher professional development

### 1. Einleitung

Im deutschen Schulsystem beträgt der Anteil von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund 33 % (vgl. Engin, 2019: S. 466). Obwohl die Zahl der Schüler\*innen mit Migrationshintergrund und folglich auch der mehrsprachigen Schüler\*innen seit Dekaden tendenziell steigt - 64 % der Vorschüler\*innen haben einen Migrationshintergrund (vgl. ebd.) – sind die Bildungschancen und -erfolge von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund weiterhin geringer als die ihrer Mitschüler\*innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Brandt, 2020: S. 293). Schüler\*innen mit türkischem Migrationshintergrund sind hiervon besonders stark betroffen (vgl. Uslucan, 2020: S. 320; Weis, Mang, Baumann & Reiss, 2020: S. 385).



Die Bildungsbenachteiligung betrifft auch den modernen Fremdsprachenunterricht (FSU), wo die Herkunftssprachen<sup>1</sup> (HS) der Schüler\*innen häufig nicht berücksichtigt werden und auf einer vermeintlich lernökonomisch-linguistischen Argumentation basierend (vgl. Dietrich-Grappin, 2017: S. 95) maximal Bezüge zum Deutschen oder anderen Schulfremdsprachen hergestellt werden (vgl. Heyder & Schädlich, 2014: S. 187; Méron-Minuth, 2018: S. 293; Reimann & Tzitzios, 2018: S. 157; Hopp & Jakisch, 2020: S. 198).

Dabei zeigen aktuelle Studien und Praxisartikel durchaus mögliche Bezüge bspw. zur Lexik, Grammatik oder Aussprache zwischen dem Türkischen und dem Französischen auf (vgl. Güzel, 2015; Thiele, 2015; Gürel, 2017; Gabriel, Grünke & Schlaak, 2020). Auch jenseits dieser Ähnlichkeiten forderte Adelheid Hu bereits 2003 zum Sprachvergleich mit typologisch distanten Sprachen auf, um sich der „Logik eines erweiterten Verständnisses für Sprachen und für sprachlich-kulturelle Zusammenhänge im Allgemeinen“ (Hu, 2003: S. 300) zu bedienen. Entsprechend kann die Einbindung der Herkunftssprachen nicht nur den Spracherwerb der Zielsprache erleichtern; sie wird auch befürwortet, um das Selbstwertgefühl und die Identität (post-)migrantischer Schüler\*innen zu stärken (vgl. Fürstenau, 2020: S. 89), die interkulturellen Kompetenzen aller Schüler\*innen auszubilden und zur Reflexion über und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Sinne der *metalinguistic awareness* anzuregen (vgl. Kropp, 2017: S. 110).

An dieser Stelle kommt den Fremdsprachenlehrkräften „als zentrale[n] Akteur\*innen im Lehr- Lernprozess“ (Legutke & Schart, 2016: S. 26) eine wichtige Rolle zu: Sie gestalten den Schulalltag der Lernenden maßgeblich mit und können zu ihrem Lernerfolg beitragen (vgl. Bello, 2020: S. 47). Innerhalb und neben vielen strukturellen Bedingungen in Form von schulinternen, landes-, bundes-, und europaweiten Vorgaben sowie Curricula, Lehrwerken und dem Fächerangebot können die Lehrkräfte den Unterricht individuell steuern. Ihre Einstellungen und ihr Wissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit, welche sich im Laufe ihrer Biografie, während der Schulzeit, im Studium und bei Auslandsaufenthalten, herausgebildet haben (vgl. Reusser & Pauli, 2014: S. 645), spielen eine essentielle Rolle für ihre professionelle Handlungskompetenz als Fremdsprachenlehrer\*innen in der Migrationsgesellschaft (vgl. Legutke & Schart, 2016: S. 18).

Folglich wurde in den letzten Jahren häufiger in der medialen und fachwissenschaftlichen Debatte die Forderung hervorgebracht, dass mehr Menschen mit Migrationshintergrund den Lehrberuf ergreifen sollen (Erkurt, 2020: S. 185; Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007). Bildungswissenschaftler\*innen und Fachdidaktiker\*innen wie Heyder & Schädlich (2015), Reimann & Tzitzios (2018) und Bello (2020) sehen einen Zusammenhang zwischen der mehrsprachigen Sozialisierung von (angehenden) Lehrkräften und ihrer jeweiligen Einstellung zu Mehrsprachigkeit in der Schule. So sind

---

<sup>1</sup> Der Begriff Herkunftssprache (HS) (engl. *heritage language*) meint die zuerst erworbene Sprache eines Individuums, das in einem Umfeld aufwächst, in dem nicht (ausschließlich) die Sprache der umgebenden Mehrheitsgesellschaft verwendet wird. Die Sprecher\*innen können sowohl simultan mit zwei Sprachen aufwachsen als auch zuerst nur die HS (L1) erwerben, bevor zu einem späteren Zeitpunkt die Sprache der umgebenden Bevölkerungsmehrheit (L2) hinzukommt (vgl. Mehlhorn 2020:23). Lüttenberg (2010) unterscheidet weiter zwischen HS als Standardvarietät und der Familiensprache als die Sprache, die in der Familie gesprochen wird. Sie kann eine Varietät der HS sein.

fächerübergreifend etwa mehr mehrsprachig aufgewachsene Studierende bereit die HS in den Unterricht einzubinden, als monolingual aufgewachsene (vgl. Bello 2020: 66). Andererseits stimmen die mehrsprachigen Proband\*innen jedoch signifikant negativer ab als ihre monolingualen Kommiliton\*innen: So sind sie u. a. weniger fehlertolerant und gehen häufiger davon aus, dass Schüler\*innen von dem Erlernen von mehr als einer Sprache überfordert sind (vgl. Benholz, Reimann, Reschke, Strobl & Venus, 2017).

Diese Annahme soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden. In einer qualitativen Untersuchung werden fünf angehende Französischlehrerinnen mit der HS Türkisch zu diesem Themenkomplex befragt. Die Befragung von angehenden Lehrkräften eines bestimmten Sprachpaars von Fremdsprache (FS) (hier Französisch) und HS (hier Türkisch), stellt ein Novum dar. Die beiden Sprachen zählen zu den relevantesten schulischen FS bzw. HS.

Dieser Aufsatz<sup>2</sup> zeigt in einem ersten Schritt die aktuellen Diskursstränge um Mehrsprachigkeit im FSU sowie die Relevanz von Wissen und Einstellung für die professionelle Handlungskompetenz auf (Abschnitt 2). Daraufhin wird das forschungsmethodische Vorgehen skizziert (Abschnitt 3) und die Ergebnisse der Interviewstudie dargelegt (Abschnitt 4), bevor abschließend eine knappe Einordnung und Diskussion erfolgt (Abschnitt 5). Im Ausblick wird der Blick hin zur zweiten Ausbildungsphase der Lehrer\*innenbildung nahegelegt.

## 2. Theoretischer Rahmen und Forschungsstand

### 2.1 Mehrsprachigkeit im fremdsprachlichen Klassenzimmer

Mehrsprachigkeit wird inzwischen innerhalb der Zweitspracherwerbsforschung als Ressource (vgl. Cummins, 2000; Kropp, 2017), an Schulen als Ist-Zustand und auf europäischer Ebene als bildungspolitisches Ziel (vgl. Europarat, 1995; 2001; 2018) verstanden. Empirische Studien der letzten Jahrzehnte zeigen jedoch, dass dieses Verständnis von Mehrsprachigkeit noch nicht flächendeckend in den Schulen, im Unterricht und besonders im FSU verankert ist (vgl. Hu, 2018: S. 66). So monieren viele Wissenschaftler\*innen (vgl. Schlickum, 2013; Tracy, 2014; Fereidooni, 2016; Hu, 2018; Bello, 2020) immer noch den 1994 erstmalig benannten „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) an deutschen Schulen.

Auch der FSU steht in dieser Tradition, obgleich er sich in einer Sonderposition wiederfindet: Hier wird Sprache einer anderen, einer weiteren Rolle zu teil: Sie ist nicht nur Medium des Unterrichts, sondern auch Gegenstand (vgl. Schädlich, 2021: S. 183). D. h. auch hier herrscht eine monolinguale Norm, jedoch nicht die der deutschen (Bildungs-)sprache, sondern die der Zielsprache. So kann sowohl die Fremdsprachendidaktik für ihr Verständnis von einem monolingual deutschem Klassenzimmer als Ausgangspunkt des

---

<sup>2</sup> Grundlage der vorliegenden Ausführungen ist (m)eine im Juli 2022 an der Universität zu Köln eingereichte Masterarbeit (Morris 2022).

FSU kritisiert werden (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015: S. 221), als auch etliche Kerncurricula der Länder, welche „von Beginn an [das] Prinzip der Einsprachigkeit“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2016) bzw. die „funktionale Einsprachigkeit“ (vgl. QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule, 2021; Niedersächsisches Kultusministerium, 2017) als Ziel proklamieren, sowie die durch die Empirie belegte Haltung und Umsetzung von (angehenden) Lehrkräften hierzu (vgl. Heyder & Schädlich, 2015; Reimann, 2016a; Méron-Minuth, 2018; Reimann & Tziotios, 2018). Hiermit einher geht das vielfach beschriebene Ideal des *native speakers* (vgl. u. a. Schmenk 2022), welches seit dem Einzug der audiolingualen Methode in den deutschen FSU in den 1960ern (vgl. Fäcke, 2017: S. 38) und der Weiterentwicklung zur ‚Aufgeklärten Einsprachigkeit‘ durch Wolfgang Butzkamm (1978) in unterschiedlichen Gewändern beharrlich im FSU bestehen bleibt.

Als Folge hemmt und fördert der FSU die Erreichung des Bildungsziels Mehrsprachigkeit zugleich, indem eine Einzelsprache gelehrt wird, nicht aber auf das gesamte sprachliche Repertoire (vgl. Busch, 2017: S. 17) der Schüler\*innen als Voraussetzung und vernetzende Ressource rekurriert wird. So kann die funktionale Einsprachigkeit als verlängerter Arm oder Ergänzung des monolingualen Habitus für den FSU verstanden werden.

Jenes starre Bild steht jedoch seit Jahrzehnten, spätestens seit den 2010er Jahren im wissenschaftlichen Diskurs in der Kritik. So kann von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden, als das Feld der Mehrsprachigkeit im FSU über die Vernetzung schulischer FS um die Komponente der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler\*innen erweitert wurde (vgl. Reimann, 2016a: S. 58). Inzwischen werden dem Ziel der *native like competence* viele Konzepte entgegengesetzt, etwa das des\*der interkulturellen Sprecher\*in (Meißner, 2019: S. 58), das der „aufgeklärten“ (Reimann, 2016b) oder der „reflektierten Mehrsprachigkeit“ (Schädlich, 2020: S. 37). Hu (2018: S. 78) formuliert, wie sich diese veränderte Sicht auf das Selbstverständnis der Fremdsprachenlehrkräfte auswirken könnte:

Die weiterhin (in vielen Fällen) vorherrschende monolinguale Einstellung von Fremdsprachenlehrer/innen („Französischlehrer/in“, „Englischlehrer/in“) sollte einer professionellen Identität weichen, die die Rolle eines Sprach(en)lernberaters beinhaltet, der Neugierde, Respekt und Interesse für Sprachen im Allgemeinen fördert und dadurch das Bewusstsein für Sprachenlernprozesse – jenseits der sogenannten „Zielsprache“ – fördert. (Hu, 2018: S. 78)

## 2.2 Einstellungsforschung und Professionalisierung

Wissen und Einstellungen bilden einen essentiellen Teil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Legutke & Scharf, 2016). Sie stehen in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) und haben eine direkte Auswirkung auf das didaktische und kommunikative Handeln im Klassenraum (vgl. Reusser & Pauli 2014: S. 643). Einstellungen zum Lehrberuf, zum Sprachenlernen und zur Mehrsprachigkeitsdidaktik entstehen schon früh. Anders als

in anderen Berufen kennen alle Menschen, die einmal Schüler\*innen waren, den Lehrer\*innenberuf bzw. eine bestimmte Perspektive darauf. So haben sich auch (Fremdsprachen-)Lehrkräfte bereits Jahre zuvor in der Schule, im Studium oder bei Auslandsaufenthalten mit dem Berufsbild auseinandergesetzt und bestimmte Überzeugungen hierzu entwickelt (vgl. Purkarthofer, 2013: S. 64; Reusser & Pauli 2014: S. 645; Caspari, 2016: S. 308).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Einstellungen (v)erlernbar sind und im Laufe der Ausbildung auch verändert werden können (vgl. Kropp, 2020: S. 183). Daher bildet die Untersuchung der Einstellung von angehenden Lehrkräften ein wichtiges Forschungsfeld: Bereits während und zu verschiedenen Zeitpunkten im Lehramtsstudium sollte an den Überzeugungen der Studierenden angesetzt werden, um das „transformatorische Potential“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 9) des Ausbildungsprozesses nutzen zu können (vgl. Legutke & Scharf 2016: 33). In Bezug auf Mehrsprachigkeit bedeutet dies, dass sich „monolinguale berufsbezogene Überzeugungen nur transformieren [lassen], wenn plausible, alternative Herangehensweisen im Lehramtsstudium aufgezeigt werden“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 13), beispielsweise in Form von Wissenselementen bzgl. soziologischer, erziehungswissenschaftlicher und linguistischer Aspekte von Mehrsprachigkeit sowie Handlungsoptionen, welche implizit Auswirkungen auf die Einstellungen der Studierenden haben.

### 3. Methode

#### 3.1 Methode der Datenerhebung

Um die Forschungsfrage „Welche Einstellungen haben herkunftsbedingt mehrsprachige angehende Französischlehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im FSU internalisiert?“ zu beantworten, wurde als Erhebungsmethode für das Interview optiert. Es stellt einen bewährten qualitativen Zugang, der auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel, 2000: S. 2) abzielt, dar. Genauer handelt es sich hierbei um problemzentrierte, leitfadengestützte Interviews (vgl. Witzel, 1982; 1985). Der Leitfaden nimmt hierbei die Funktion eines Orientierungsrahmens und einer „Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel, 1982: S. 90) ein. Dabei sorgen die Fragen für Vergleichbarkeit, nicht aber für eine Standardisierung der Ergebnisse (vgl. Nohl, 2009: S. 21). Der biographische Einstieg soll die Interviewten auf die Textsorte Narration einstellen und Vertrauen aufbauen, während im Verlauf des Interviews eine Zuspitzung auf das Forschungsproblem erfolgt (vgl. Witzel, 2000: S. 3).

Bei den ausgewählten Interviewpartnerinnen<sup>3</sup> handelt es sich um fünf Studentinnen des Fachs Französisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit türkischem

---

<sup>3</sup> Es nahmen ausschließlich weibliche Studentinnen an den Interviews teil, ohne dass dies intendiert war.

Migrationshintergrund und Türkisch bzw. Kurdisch als HS. Alle Probandinnen sind weiblich, in NRW aufgewachsen und zur Schule gegangen. Sie studieren in unterschiedlichen Fachsemestern (3. Bachelorsemester – 2. Mastersemester) an der Universität zu Köln. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig und alle personenbezogenen Daten wurden pseudonymisiert. Die Interviews wurden im April 2022 in den Räumlichkeiten der Universität zu Köln durchgeführt und audiographisch aufgezeichnet.

### 3.2 Methode der Datenaufbereitung und -auswertung

Die Audioaufnahmen wurden zunächst vollständig nach den Transkriptionsregeln von Kuckartz (2018: S. 167) transkribiert. Als Auswertungsmethode wurde mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gearbeitet. Als „zentrale[s] Instrument der Analyse“ (Mayring, 2015: S. 51) wird ein Kategoriensystem verwendet, welches darauf zielt, die Ergebnisse zu strukturieren und im Sinne der „Intersubjektivität“ (ebd.) und der „Intercoderreliabilität“ (ebd.) ein Nachvollziehen der Analyse für andere sowie die Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Die Kategorienbildung erfolgt in einem induktiv-deduktivem Wechselspiel zwischen Offenheit und Theoriebasiertheit: Entlang der Forschungsfrage wurden in Anlehnung an Referenzstudien (vgl. Schöpp, 2013; Benholz et al., 2017; Fischer & Ehmke, 2019; Bello, 2020) und den Interviewleitfaden deduktiv<sup>4</sup> Kategorien gebildet, welche im Prozess des Auswertens um explorative induktive Kategorien erweitert wurden. Die Hauptkategorien „Einstellungen“ und „Wissen“ verfügen über die im folgenden Kapitel abgebildeten Subkategorien (Abbildung 1).

---

<sup>4</sup> „Im deduktiv orientierten Ansatz wird das Datenmaterial entlang vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert, so dass theoretische Vorannahmen und Erklärungsmodelle an das Material herangetragen werden können. Im induktiv orientierten Ansatz dient erst das Datenmaterial selbst dazu, Kategorien zu bilden, die Struktur eines Erklärungsmodells aus den systematisierten Zusammenhängen abzuleiten und mit der Theorie vereinbar zu machen.“ (Burwitz-Melzer & Steininger, 2022: S. 279-280).

▼ ● Einstellungen	0
● Grundhaltung	25
● Sprachgebrauch Zuhause	11
● Monolingualer Habitus	15
● Sprachgebrauch im FSU	9
▼ ● Orientierung am native speaker	9
● Scham für HS-Kompetenzen	7
● Sprachmischungen	13
● Sprachverwirrung	7
● Sprachprestige	12
● Kritik/Änderungsvorschläge	21
▼ ● Wissen	19
▼ ● Linguistisches Fachwissen Türkisch-Französisch	15
● Nur Gemeinsamkeiten können eingebracht werden	8
● Didaktisches Wissen	20
● Mehrkulturalitätsdidaktik	14

Abb. 1: Kodierleitfaden, entnommen aus der Datenanalysesoftware MAXQDA Analytics Pro 2022

#### 4. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den Kategorien, welche in Abbildung 1 in tabellarischer Form dargestellt sind, vorgestellt und genauer erläutert. Dabei werden zunächst die Ergebnisse der Hauptkategorie „Einstellungen“ mit all ihren Subkategorien und zugehörigen Auszügen aus den Interviews dargelegt. Lediglich auf die Subkategorie „Sprachgebrauch Zuhause“ wird nicht eingegangen, da es sich hier eher um biographische Daten und Erfahrungen als weniger um Einstellungen handelt. Anschließend wird kurz auf die zweite Hauptkategorie „Wissen“ und ihre Subkategorien rekuriert. Die Zahlen rechts in der Tabelle bezeichnen die Häufigkeit der Zuordnung von Textpassagen mit den entsprechenden Subkategorien.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung, dem auch die meisten Aussagen zugeordnet wurden (25), stellt die außerordentlich positive Grundhaltung der Studierenden dar. Alle verfügen über eine aufgeschlossene und wertschätzende Attitüde hinsichtlich sprachlicher Vielfalt und darüber hinaus über den Willen, mehrsprachige Schüler\*innen zu fördern und deren HS in den FSU einzubinden. Sie sehen Mehrsprachigkeit als „Bereicherung“ (P1: Z. 150; P3: Z. 163, 194; P4: Z. 294, 508) an. Es besteht auch weitestgehend Bedauern darüber, dass eine Wertschätzung der Mehrsprachigkeit während der eigenen Schulzeit kaum stattgefunden hat (vgl. P1: Z. 51; P4: Z. 148).

Jener aufgeschlossenen Grundhaltung stehen jedoch Konzepte und Haltungen gegenüber, die dem wertschätzenden Umgang mit Mehrsprachigkeit teils widersprechen oder diese nur in bestimmten Situationen zulassen. So argumentieren die Teilnehmenden im Sinne der funktionalen Einsprachigkeit im FSU:

Ist halt besser, wenn man (.) den Unterricht auf der Zielsprache hält (..), dann können die Schüler ihre Kompetenz in der Sprache (...) verbessern. Ich finde, es kommt aber auch auf das Thema an. Wenn das komplex ist, könnte man (.) das auch unterteilen in Französisch und Deutsch, so dass die Schüler dann keine Schwierigkeit haben zu folgen. (P5: Z. 158-162)

Diese Haltung wird nur von einer Probandin kritisch reflektiert. Sie wünscht sich einzelne Arbeitsphasen, in denen als Herausforderung ausschließlich Französisch gesprochen wird. Darüber hinaus können alle Sprachen gesprochen werden, die zum Lernerfolg beitragen, also explizit auch die HS (vgl. P4: Z. 353-368).

Außerhalb des Sprachunterrichts, etwa auf dem Pausenhof oder in den anderen Fächern der Interviewten ist der monolinguale Habitus präsent. So antwortet eine Studentin auf die Frage, ob sie das Kommunizieren auf anderen Sprachen oder das Switchen zwischen verschiedenen Sprachen erlauben würde, mit folgender Aussage:

Nee, wäre vielleicht doch zu extrem. Das verwirrt alle anderen. Vor allem, wenn man beim Elternsprechtag sitzt und die Eltern dann auch wieder Türkisch sprechen wollen oder so. Das würde ich, glaube ich, auch gar nicht mitmachen. Ich würde dann doch in der deutschen Sprache bleiben und im Unterricht versuchen in der Zielsprache zu bleiben, nur anhand von Beispielen würde ich dann halt auf die andere Sprache zurückgreifen. (P1: Z. 180-185)

Eine weitere Haltung, welche besonders bei den Studierenden der niedrigeren Semester (P2; P3) vertreten ist, ist die der Orientierung am *native speaker*: Neben der Überzeugung, dass das Ziel des Französischunterrichts eine nahezu fehlerfreie Beherrschung der Zielsprache ist, gehen die Studierenden davon aus, dass nur Lehrkräfte „berechtigt“ sind, eigene Sprachen in den Unterricht einzubringen, die sie auch selbst fließend beherrschen: „ich bin zwar mit den beiden Sprachen groß geworden, aber meine Herzenssprache ist Deutsch, das ist nicht Türkisch oder Kurdisch. Das (.), würde ich sagen, sollten eher die machen, die wirklich zu 100% into it sind, aber ich könnte es nicht“ (P2: Z. 115-120).

Sie äußern Ängste „was falsch [zu]vermittel[n]“ (P3: Z. 201) und schämen sich für ihre Sprachkenntnisse in der HS (vgl. P2: Z. 267, 276, 280), welche sie als defizitär und unzureichend ansehen. Auffällig war außerdem, dass die Studierenden häufig mehrsprachigkeits- und mehrkulturalitätsdidaktische Gegenstände in einer „extra Unterrichtsstunde“ (P2: Z. 185) oder ganz außerhalb des Regelunterrichts sahen: „Multikultitage“, „Projektstage“ (vgl. P4: Z. 419), „Ramadanfest“, „Festivals [...] wo dann alle Kulturen zusammenkommen“ (P5: Z. 146, 147) oder im herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. P1).

Bei der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass eine klare Wissenshierarchie zwischen den Studierenden der niedrigeren und höheren Semester besteht. So verfügen die Bachelorstudentinnen sowohl über weniger linguistisches Wissen, als auch über weniger Ideen und Konzepte zur didaktischen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Unterricht:

P2: es wird zwar gesagt: ‚Unterstützen Sie Mehrsprachigkeit‘, das kann ich auch sagen (.), aber ich weiß einfach nicht wie. (P2: Z. 235-237)

P3: Im Türkischen gibt es Wörter, die aus dem Französischen entlehnt wurden (.) damals. Und deswegen könnte man das vielleicht irgendwie mit einbinden, ich weiß nicht inwiefern, aber ja. (P3: Z. 80-82)

I: Hast du da so konkrete Vorstellungen, wie man das machen könnte?

P5: Also soweit noch nicht, aber den Willen hätte ich schon. (P5: Z. 84-85)

Diese Ausschnitte kontrastieren deutlich den Gegensatz zwischen dem Willen zur Umsetzung und den fehlenden Ressourcen im Sinne von didaktisch-methodischem Wissen. Auch die Masterstudierenden geben an, sich nicht ausreichend auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet zu fühlen. Sie verfügen aber über deutlich mehr Fachwissen: P1 etwa, paraphrasiert die Interdependenz- und Schwellenhypothesen von Cummins (2000) (vgl. P1: Z. 32-35), während P4 sogar Konzepte wie Translanguaging (vgl. García & Wei 2014) kennt und deutlich mehr linguistische Fachterminologie verwendet als die anderen: „indogermanische Sprachen“ (P4: Z. 175), „Etymologie“ (P4: Z. 221), „Subjektpronomina“ (P4: Z. 259), „Brückensprache“ (P4: Z. 448). Deutlich wird auch, dass sie einen deskriptiven Blick auf Sprache hat, sodass nicht der sprachliche Standard im Vordergrund steht, sondern die funktionierende Kommunikation. Sie macht auch konkrete Vorschläge zur Einbindung der HS in den FSU wie etwa Sprachstandanalysen zu Beginn des Schuljahres oder inhaltliche Verknüpfungen von Mehrkulturalität mit dem Thema Schüler\*innenaustausch.

## 5. Diskussion der Befunde im Forschungskontext

Interviewt wurde trotz gemeinsamen Studienfachs und ähnlicher Migrationsgeschichte eine sehr heterogene Gruppe mit verschiedenen Kompetenzen in der HS, unterschiedlichen Wissensständen in Bezug auf didaktische Fragestellungen und Einstellungen und einer unterschiedlichen Vorstellung von Integration, Assimilation und Nähe zur Türkei als sprachlich-kultureller Raum. All diese Faktoren, einschließlich der eigenen Erfahrungen während der Schulzeit, wirken sich auf die subjektiven Theorien, Einstellungen und Sichtweisen auf die Schule und den FSU aus (vgl. Reimann, 2016a: S. 63). So findet sich beispielsweise in Bezug auf die Identifikation mit der türkischen Sprache eine weite Bandbreite an verschiedenen Aussagen, aus denen Wünsche und Bedürfnisse für den schulischen Umgang mit HS hervorgehen. Aus den Aussagen von P1 lässt sich eine hohe Identifikation mit der türkischen Sprache und Kultur herauslesen. Auch in der vierten Generation (die Nichten und Neffen von P1) wird weiterhin ausschließlich Türkisch gesprochen, die Studentin verfügt als einzige über die türkische Staatsbürgerschaft und bedauert es, dass in der Schule im Regelunterricht kaum Bezüge zur türkischen Sprache und Kultur gemacht wurden. Darüber hinaus kritisiert sie wie Mehlhorn (2020), dass der herkunftsprachliche Unterricht unzugänglich und in der weiterführenden Schule gar nicht verfügbar bzw. erreichbar war. In Dichotomie hierzu befinden sich P2 und P3, deren „Herzsprache“ (P2: Z. 118) Deutsch ist und die im Alltag kaum noch Türkisch bzw. Kurdisch sprechen. Auch zwischen den beiden muss jedoch differenziert werden: P2 ist die einzige Probandin, die nicht mehr mit ihren Eltern zusammenwohnt, die aber ein ausgeprägtes Bewusstsein für Sprachprestige und Rassismus hat und inzwischen gerne über breitere Kenntnisse in ihren HS verfügen würde. P3 hingegen betont an zwei Stellen, dass Menschen mit Migrationshintergrund anderen „nicht überlegen“ (P3: Z. 168) sind und möchte

die HS eher in den Hintergrund stellen, um die monolingualen Schüler\*innen nicht zu benachteiligen. Sie legt großen Wert auf ihre eigene Integration und war mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit während der eigenen Schulzeit zufrieden, obwohl nicht auf ihre HS eingegangen wurde (vgl. P3: Z. 46, 210).

Die Inhalte der Interviews bestätigen größtenteils, was in den letzten zehn Jahren im deutschsprachigen Raum immer wieder festgehalten wurde (vgl. u. a. Georgi, Ackermann & Karakas, 2011; Reimann, 2016a): Studierende (und Lehrkräfte) haben eine größtenteils positive Grundhaltung, welche das Verständnis von Mehrsprachigkeit als Ressource und Potenzial umfasst; es besteht jedoch kaum didaktisch-methodisches Fachwissen, um die positive Haltung auch in einen konstruktiven Umgang mit Schüler\*innen umwandeln zu können. Ganz deutlich verschmelzen hier Einstellungen und Wissen: Ohne das Wissen über Translanguaging und Sprachrepertoires kann eine negative Haltung gegenüber der Verwendung von verschiedenen Einzelsprachen innerhalb einer Aussage schlecht Einhalt geboten werden (obgleich die Probandin sich selbst vielmals Anglizismen bedient):

Ja, davon halte ich nicht viel, weil ich finde (.), dein Sprachstil ist dann einfach nicht mehr clean, das muss man sage. Du wechselst dann so mittendrin. Ich hab mal selber die Erfahrung gemacht anfangs, als ich angefangen hab mit Freunden dann mal was halb auf Deutsch, halb auf Türkisch zu sagen. Du merkst einfach richtig wie beide Sprachen darunter leiden. Deshalb halte ich nicht viel davon. (P2: Z. 130-135)

So zeigt sich, dass viele der Einstellungen sowohl bei der Interviewstudie in diesem Beitrag als auch bei den Referenzstudien eher oberflächlich positiv sind bzw. dem aktuellsten Forschungsstand hinsichtlich Spracherwerbsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik widersprechen.

Der Unterricht wird wie bei Méron-Minuth (2018) weiterhin als Fachunterricht einer Sprache verstanden, in dem möglichst viel Sprachproduktion in der Zielsprache stattfinden soll und nur bei Schwierigkeiten das Deutsche zu Hilfe geholt wird (vgl. Heyder & Schädlich, 2015: S. 247). Diese Einstellung bestätigen vier der fünf Probandinnen. Sie führen weiter aus, dass sie die HS eher außerhalb des Fachunterrichts sehen, etwa im herkunftssprachlichen Unterricht (vgl. P1), bei Projekttagen, Festen, in AGs (vgl. P4; P5) oder im FSU in einer „extra Unterrichtsstunde“ (P2: Z. 185), jedoch nicht im alltäglichen FSU. Diese Einstellungen finden sich sowohl bei den lebensweltlich und nicht-lebensweltlich mehrsprachigen Proband\*innen von Bello (2020) als auch bei Schöpp (2013) wieder, wo das sprachenübergreifende Arbeiten „allenfalls in Form eines ‚Kürprogramms‘ Eingang in den FSU finden sollte, nachdem die ‚Pflicht‘ abgeschlossen ist“ (Schöpp, 2013: S. 165).

Auch scheint bei den Kölner Probandinnen die Orientierung am *native speaker* präsent zu sein. So wird davon ausgegangen, dass auf andere HS nicht eingegangen werden kann und teilweise selbst Türkisch nicht eingebunden werden kann, da die Sprache nicht „perfekt“ (P2: Z. 266) beherrscht wird. Dies haben sowohl Studierende anderer Universitäten (vgl. Schöpp, 2013: S. 166) als auch Lehrkräfte (vgl. Heyder & Schädlich 2014: S. 194, Méron-Minuth, 2018: S. 293; Reimann & Tziotzios 2018: S. 157) immer wieder formuliert.

So wird u. a. „aus Angst, vor den LernerInnen nicht kompetent zu wirken bzw. einen ‚Fehler‘ zu begehen“ (Schöpp, 2013: S. 155) davon ausgegangen, dass nur Sprachen einbezogen werden können, die fehlerfrei beherrscht werden.

Ich glaube (.), man unterschätzt das, wie schwierig es ist, sich als Schüler erstmal auf diese Sprache zu konzentrieren ja und deshalb verstehe ich, dass man im Französischunterricht sagt: ‚Ich konzentriere mich jetzt erstmal primär auf die französische Sprache, nicht auch noch auf die Türkische, weil das ja auch eine Herausforderung mit sich bringt‘. (P2: Z. 166-170)

Hier wird impliziert, dass Türkisch als HS keine Ressource darstellt, sondern eher als zusätzliche Belastung und „Interferenzgefahr“ (Schöpp, 2013: S. 166) gesehen wird. Die Schüler\*innen könnten einerseits von der Einbindung der HS in den FSU, andererseits auch von der Mischung der Sprachen innerhalb eines Satzes verwirrt werden (vgl. Proband\*innen von Schöpp, 2013; Reimann, 2016a; Benholz et al., 2017; Kropp, 2020). Diese Einstellungen, in Zusammenspiel mit dem Ideal des *native speaker*, bewirken eine Reproduktion des Prestigesprachensystems, da diese von den Lehrkräften eher gesprochen und als Ressource angesehen werden.

Bezüglich eines kritischen Blicks auf das Schulsystem kann die vorliegende Studie bestätigen, was auch mehrsprachige Lehrkräfte in Georgi et al. (2011) sagten: Beide Proband\*innengruppen äußern kaum strukturelle Kritik. In jener Studie wird eher von einem pragmatischen Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb des bestehenden Systems gesprochen, ohne den Rahmen (Curricula, Lehrwerke, Fächerangebot) infrage zu stellen. Bei der vorliegenden Studie zeigten sich besonders die Bachelorstudierenden unkritischer als die fortgeschritteneren Studentinnen: Während P4 Lehrwerke (vgl. Schöpp, 2013; Méron-Minuth, 2018; Kropp, 2020) und Curricula (vgl. Méron-Minuth, 2018) kritisiert und P1 sich Türkischunterricht wünscht, kritisieren die Studierenden im Bachelor allenfalls die Einstellungen der Lehrkräfte (vgl. P2).

Die insgesamt vor allem positive Grundhaltung der Probandinnen könnte sowohl auf den eigenen mehrsprachigen Hintergrund zurückzuführen sein (vgl. Reimann, 2016a; Benholz et al., 2017; Bello, 2020) als auch auf das Sprachenstudium (vgl. Fischer & Ehmke, 2019), wobei betont werden muss, dass alle Probandinnen auch über die HS hinaus über produktive und rezeptive Kompetenzen in ausgesprochen vielen Sprachen (fünf bis sechs Sprachen pro Probandin) verfügen. So könnten sich die Einstellungen der Studierenden auf ihr hohes Bildungsniveau und ihr weibliches Gender zurückführen lassen, welches bei der oben aufgeführten Studie in Korrelation zu positiveren Einstellungen stand (vgl. ebd.: S. 430).

Die Studierenden sind sich des Missverhältnisses zwischen positiver Grundhaltung und mangelndem Wissen bewusst und reflektieren dies an verschiedenen Stellen. Sie bemängeln, dass das fehlende Wissen mit der thematischen Prioritätensetzung an der Hochschule zusammenhängt und mehr Kurse zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit angeboten werden müssten.

Neben P4 äußert auch P2, dass sich ihre Haltungen zur HS im Studium verändert haben und sie sich nicht mehr schämt, sondern Mehrsprachigkeit nun als etwas Positives betrachten kann. Somit können die Forschungsergebnisse von Benholz et al. (2017),

Schlaak (2017) und Fischer & Ehmke (2019) bestätigt werden: Es besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden, die Lehrveranstaltungen zu bestimmten Themenkomplexen (wie hier sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeitsdidaktik, aber auch weiter gefasst Inklusion wie bei Schlaak (2017)) besucht haben und solchen, die dies nicht tun oder noch nicht getan haben. Auch die Semesterzahl spielt bei Referenzstudien wie Fischer & Ehmke (2019) eine signifikante Rolle. Zwar wird in diesem Beitrag nicht quantitativ gearbeitet, es lässt sich trotzdem die Tendenz herausarbeiten, dass die Einstellungen und das Wissen von den Studierenden im Laufe des Studiums zunehmen. Dies hängt selbstredend mit den Inhalten der Lehrveranstaltung zusammen. Die Studienbiographie von Probandin P4 veranschaulicht diese Aspekte: Sie befindet sich im 12. Hochschulsesemester (und 2. Mastersemester) und hat in ihrem Studium einen sprachwissenschaftlichen Schwerpunkt gewählt. Zudem hat sie bereits mehrere Französischdidaktikveranstaltungen, die DaZ-Einführungsvorlesung<sup>5</sup>, ein Seminar explizit zur Mehrsprachigkeitsdidaktik (in der Romanischen Sprachwissenschaft) und weitere diversitätssensibilisierende Seminare im Rahmen der Bildungs- und Erziehungswissenschaften (das 2. Fach der Probandin) besucht. P4 kritisiert jedoch, dass spezifische mehrsprachigkeitsdidaktische Seminare nicht in das Modulhandbuch im Lehramt eingebaut sind und daher nicht von allen Studierenden belegt werden: „das war ein Seminar, was ich neben anderen auswählen konnte, (.) das war ja nicht pflichtmäßig. Das war ein Glück, dass ich das ausgewählt habe und, dass das zeitlich gepasst hat, die meisten hatten das ja dann nicht“ (P4: Z. 519-522). Schlaak (2017) geht davon aus, dass Wahlpflichtveranstaltungen Filter darstellen und hauptsächlich Studierende, die bereits vor der Belegung des Seminars einem Thema positiv oder interessiert zugewandt waren, ein solches Wahlseminar oder Zusatzzertifikat belegen. Entsprechend kann sich Fischer & Ehmkes (2019: S. 429) Schlussfolgerung einschränkungslos angeschlossen werden:

Hierdurch wird aber vor allem die Forderung unterstrichen, sprachsensibles Unterrichten zur Aufgabe von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften aller Fächer zu machen [...]. Durch die Verlagerung externer Lerngelegenheiten hinein in die Fachdidaktiken oder aber auch in den verpflichtenden fächerübergreifenden Teil des Lehramtsstudiums könnten auch die Studierenden erreicht werden, die sich nicht aus eigenem Interesse zu einer Belegung eines Kurses entschließen.

Eine flächendeckende Einführung in die Mehrsprachigkeitsdidaktik wird sich mit unterschiedlichen Vorstellungen über die genauen Inhalte von allen Probandinnen gewünscht.

---

<sup>5</sup> DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache oder im Lehramtsausbildungskontext auch für „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“. Seit 2009 wird ein DaZ-Modul verpflichtend für alle Lehramtsstudierende in Nordrhein-Westfalen angeboten, welches an der Universität zu Köln für den Master angesetzt ist (vgl. Mercator-Institut, 2022).

## 6. Fazit und Ausblick

Das Anliegen dieser Studie war es, die Einstellungen und das Wissen von mehrsprachigen angehenden Fremdsprachenlehrkräften bezüglich (herkunftsbedingter) Mehrsprachigkeit im FSU zu untersuchen. Exemplarisch wurde sich für Probandinnen einer bestimmten Sprachkombination entschieden: Türkischsprechende Französischstudierende des Lehramts. Anhand dieser konkreten Sprachkombination sollte aufgezeigt werden, dass Sprachen, die zunächst typologisch eher distant erscheinen, sich durchaus im FSU zum sprachkontrastiven Arbeiten eignen. Gemeinsamkeiten und besonders auch Unterschiede können aufgezeigt, besprochen und reflektiert werden (vgl. Hu, 2003). Die Auswahl des Sprachpaars war zusätzlich exemplarisch gewählt, da unter Berücksichtigung eines vielsprachigen Klassenzimmers in Deutschland immer mehr als zwei Sprachen berücksichtigt werden müssen. Auch die Umgebungssprache (und für viele Schüler\*innen Erstsprache) Deutsch, andere HS (inklusive Minderheitssprachen und Varietäten) und andere in der Schule erlernte Sprachen sollten die Basis des modernen FSU und das Fundament für den Erwerb neuer Sprachen bilden (vgl. Reimann, 2016a). Die Thematisierung von und Reflexion über Mehrsprachigkeit ist hierbei nicht nur für lebensweltlich mehrsprachige Schüler\*innen, sondern für alle Lernenden wichtig.

Schlussendlich lassen sich drei zentrale Ergebnisse aus der Interviewstudie herausstellen:

1. Die Probandinnen äußern sich ausgesprochen wertschätzend und offen in Bezug auf Mehrsprachigkeit. Sie haben einen ressourcenorientierten Blick auf diese und sehen sprachliche Heterogenität als Normalität an deutschen Schulen an. In Konflikt zu dieser positiven Grundhaltung sind jedoch Konzepte und Überzeugungen präsent, die dieser widersprechen. So dominiert weiterhin das Konzept der funktionalen Einsprachigkeit, welches meint, dass der FSU die Zielsprache in den Vordergrund rücken sollte und teils auch implizieren kann, dass die Einbeziehung mehrerer Sprachen die Schüler\*innen verwirren und vom Erwerben zielsprachlicher Kompetenzen ablenken könnten. Sprachmischungen werden dabei teils abgelehnt, während das Ideal des *native speaker* einen zielsprachig einsprachigen FSU bestärkt und eine Einbindung von Sprachen, die nicht von den angehenden Lehrkräften fließend gesprochen werden, worunter teils auch ihre eigenen HS fallen, beeinträchtigt. Die HS werden eher außerhalb des Unterrichts gesehen, etwa im herkunftssprachlichen Unterricht, in AGs oder Projektwochen.

2. Das Wissen und die Einstellung, welche wechselseitig Einfluss aufeinander nehmen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008), steigen im Laufe des Studiums an, bzw. werden auch positiver und weniger wertend. Darunter zählt Wissen zum Spracherwerb, zu Verfahren mehrsprachiger Kommunikation, zu Methoden und Didaktik, welches bei den Probandinnen im Master stärker vertreten war, als bei denen im Bachelor.

3. Alle Studierende (ob im Master- oder Bachelorstudium) gaben an, sich nicht ausreichend auf den Unterricht in der Migrationsgesellschaft vorbereitet zu fühlen. Sie wünschen sich verpflichtende Lehrveranstaltungen an der Universität, die Grundbegriffe und

Konzepte der Mehrsprachigkeit umfassen, aber auch eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis und eine sprachliche Vertiefung in möglichen HS der Schüler\*innen.

Diese Erkenntnisse weisen darauf hin, dass lebensweltlich mehrsprachige Lehrer\*innen zwar mehrsprachig und mehrkulturell leben und kommunizieren, sie jedoch auch gesellschaftlich vorherrschende Orientierungen und Überzeugungen internalisiert haben, die im Studium gezielt und wissenschaftlich fundiert aufgebrochen werden müssen. Um das „transformatorische Potential“ (Melo-Pfeifer, 2019: S. 9) der Ausbildung nutzen zu können, sollten sich Lehramtsstudierende verpflichtend und fächerübergreifend mit Migration und Mehrsprachigkeit aus erziehungswissenschaftlicher, (kognitions-)linguistischer und soziologischer Perspektive auseinandersetzen. Die Tatsache, dass fast alle Probandinnen in der vorliegenden Studie von einem wenig wertschätzenden bis hin zu ignoranten, sprachverbietenden und als rassistisch benannten Umgang von Lehrkräften während der eigenen Schulzeit hinsichtlich der HS berichteten, unterstreicht den Handlungsbedarf. Um konkrete Veränderungen in den Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund erzielen zu können, muss in diesem Bereich noch viel Forschung getätigt werden (vgl. Fischer & Ehmke 2019: S. 430; Bello 2020: S. 179). Dabei sollte neben der ersten auch die zweite Phase der Lehrer\*innenbildung in den Fokus zukünftiger Studien gestellt werden. Diese stellt als Schnittstelle zwischen dem überwiegend theoretisch und fachwissenschaftlich ausgerichteten Studium und der Berufseinstiegsphase ein wichtiges Professionalisierungsmoment dar (vgl. Košinár, 2014) und wurde bisher in Bezug auf Mehrsprachigkeit im FSU nicht beforscht. Langfristig wird „die verbindliche Auseinandersetzung mit diesem Bereich in der Ausbildung später einmal den Schüler\*innen, deren Eltern, der Schulentwicklung und nicht zuletzt den Lehrkräften des Lehrerkollegiums zu Gute kommen“ (Bello, 2020: S. 179).

## 7. Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469-520.
- Bello, Bettina (2020). *Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Untersuchung*. Wiesbaden: Springer.
- Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Reschke, Maren; Strobl, Jan & Venus, Theresa (2017). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. In *Zielsprache Deutsch* 44 (1), S. 5-36.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Brandt, Hanne (2020). Sprachliche Heterogenität im Fachunterricht. Erfahrungen und Überzeugungen von Gesellschaftslehrkräften in der Sekundarstufe I. In Gogolin et al. (Hg), S. 293- 299.

- Busch, Brigitta (2017). *Mehrsprachigkeit*. 2. Aufl. Wien: facultas.
- Butzkamm, Wolfgang (1978). *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Caspari, Daniela (2016). Die Lehrenden. In Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: UTB, 305-311.
- Council of Europe (2018). *COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Companion volume with new descriptors*. Straßburg: Council of Europe.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Dietrich-Grappin, Sarah (2017). Compétence plurilingue durch Translanguaging im schulischen Französischunterricht. Ein Beitrag zur produktiven Mehrsprachigkeitsdidaktik. In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 11(1), S. 95-111.
- Engin, Havva (2019). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Fäcke et al. (Hg.), S. 465-469.
- Erkurt, Melisa (2020). *Generation haram: warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat, Berlin; München: Langenscheidt.
- Europäische Kommission (1995). *Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fäcke, Christiane (2017). *Fachdidaktik Französisch: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Fäcke, Christiane & Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 22, S. 411-433.
- Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fürstenau, Sara (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In Gogolin et al. (Hg.), S. 87-91.
- Gabriel, Christoph; Grünke, Jonas & Schlaak, Sylvia (2020). Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische? Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracherwerbs. In *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern*, S. 1-27.
- García, Ofelia & Wei, Li (2014). *Translanguaging. Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Georgi, Viola; Ackermann, Lisanne & Karakas, Nurten (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Genkova, Petia & Riecken, Andrea (Hg.) (2020). *Handbuch Migration und Erfolg. Psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte*. Wiesbaden: Springer.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster; New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.) (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gürel, Ayşe (2017). Die Migrationssprache Türkisch im Französischunterricht: Ein Praxisbericht. In Schlaak et al. (Hg.), S. 105-122.
- Güzel, Bekir (2015). Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem. Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler [Die Entwicklung des Französischen und eine Methode zur Steigerung der Motivation im Französischunterricht. Französische Lehnwörter im Türkischen]. In *International Journal of Languages' Education and Teaching* 3, S. 317–327.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2014). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität- Eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19(1), S. 183-201.
- Heyder, Karoline & Schädlich, Birgit (2015). Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht: Eine Befragung von Lehrern in Niedersachsen. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, S. 233-251.
- Hopp, Holger & Jakisch, Jenny (2020). Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. In Gogolin et al. (Hg.), S. 195–199.
- Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- \_\_\_ (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. In *Language Education and Multilingualism*, S. 66–84.
- Košinár, Julia (2014). *Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Kropp, Amina (2017). (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, S. 107–129.
- \_\_\_ (2020). ‚Sprachenvernetzung als Ressource?‘ Eine Interviewstudie mit Lernenden und Lehrenden zu herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit und mündlichem Produktions-transfer im schulischen Fremdsprachenunterricht. In Reimann, Daniel; García

- García, Marta & Prinz, Manfred (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, S. 159-190.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 4. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Legutke, Michael & Schart, Michael (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In Legutke, Michael; Schart, Michael (Hg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr, S. 9-46.
- Lüttenberg, Dina (2010). Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. In *Wirrendes Wort 2*, S. 299–315.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2019). Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie. In Fäcke et al. (Hg.), S. 57-65.
- Mehlhorn, Grit (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In Gogolin et al. (Hg.), S. 23-29.
- Melo-Pfeifer, Sílvia (2019). „Ich werde Fremdsprachen lehren, also (wer) bin ich?“-Berufsbezogene Überzeugungen künftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer für Französisch und Spanisch in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Bachelor). In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik (13) 2*, S. 9-33.
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2022). Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (DaZ-Modul). <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/studium-weiterbildung/daz-modul-an-der-universitaet-zu-koeln/> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2023).
- Méron-Minuth, Sylvie (2018). *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.
- Morris, Patricia Louise (2022). *Wissen und Einstellungen zur Einbindung der Herkunftssprache Türkisch in den französischen Fremdsprachenunterricht – Eine Interviewstudie mit türkischsprachigen angehenden Französischlehrer\*innen*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6 – 10. Französisch*. Hannover: Unidruck.
- Nohl, Arnd-Michael (2009). Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna.
- Purkarthofer, Judith (2013). „Alle Sprachen können wir nicht lernen.“- Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In Vetter, Eva (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62-76.

- QUA-LiS NRW Landesinstitut für Schule (2021). Einsprachigkeit. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/englisch-in-der-grundschule/didaktischegrundlagen-des-egs/grundsätze-des-egs/-einsprachigkeit.html> (zuletzt aufgerufen am 25.01.2023).
- Reimann, Daniel (2016a). Mehrsprachigkeitsdidaktik. Fremdsprachen und Herkunftssprachen an Schulen in NRW- Theorie, Empirie und Praxis. In *UNIKATE* 49, S. 56-67.
- \_\_\_ (2016b). Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Michaela Rückl (Hg.), *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 15–33.
- Reimann, Daniel & Tziotzios, Hannah (2018). „[...] früher, zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit, ist mir das nicht so aufgefallen, dass man häufig fragen muss [...]“: Experteninterviews mit Französisch-Lehrkräften herkunftsbedingt mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. In *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12 (1), S. 141-172.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 642-661.
- Schädlich, Birgit (2020). Mediatorisches Handeln und Symbolische Kompetenz: Ansätze für reflektierte Mehrsprachigkeit in antinomischen Spannungsfeldern schulischen Fremdsprachenunterrichts. In García García, Marta; Prinz, Manfred & Reimann, Daniel (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen. Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft*. Tübingen: Narr, S. 31-56.
- \_\_\_ (2021). Sprache(n) im Unterricht beobachten. Auf dem Weg zu einer Grounded Theory mehrsprachiger Praktiken im Französischunterricht. In *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 32 (2), S. 181–202.
- Schlaak, Claudia (2017a). Auf dem Weg zu einer Kultur inklusiver Bildung mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung des Französischen und Spanischen. In Schlaak et al. (Hg.), S. 45-60.
- Schlaak, Claudia & Thiele, Sylvia (Hg.) (2017b). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem.
- Schlickum, Christine (2013). Professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund im Umgang mit sprachlicher Vielfalt. In Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 107–117.
- Schmenk, Barbara (2022). Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. In *ZFF Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33(2), S. 163–188.

- Schöpp, Frank (2013). Mehrsprachigkeit als Zeitfresser? – Was Lehramtsstudierende über interkomprehensives Arbeiten im Unterricht der romanischen Sprachen denken. In Vetter, Eva (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 148-176.
- Thiele, Silvia (2015). Was ist französisch an türkisch duş? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hg.), *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*, Berlin: Frank & Timme, S. 137-158.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-33.
- Uslucan, Hacı-Halil (2020). Still, talentiert, verborgen: Erfolgreiche Zuwanderer und ihre Potenziale. In Genkova et al. (Hg.), S. 315-330.
- Weis, Mirjam; Mang, Julia; Baumann, Barbara & Reiss, Kristina (2020). Zuwanderung und Erfolg aus Sicht der PISA-Studie: Ein Gesamtüberblick von 2000 bis 2015. In Genkova et al. (Hg.), S. 375-388.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research* 1 (1), S. 1-13. <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>

## Über die Autorin

**Patricia Louise Morris** (M. Ed.) ist seit 2022 wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen (Prof. Dr. Birgit Schädlich) an der Georg-August-Universität Göttingen. Sie promoviert zum Thema Sprachlichkeit von Französisch- und Spanischreferendar\*innen und interessiert sich besonders für den Aspekt der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Sie hat Französisch und Spanisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen an den Universitäten Köln und Bordeaux studiert und von 2019 bis 2022 als wissenschaftliche Hilfskraft und Tutorin in der Romanischen Sprachwissenschaft der Universität zu Köln gearbeitet.

Kontakt: [patricialouise.morris@uni-goettingen.de](mailto:patricialouise.morris@uni-goettingen.de)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3168-1331>

ResearchGate-Profil: <https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Morris-10>