

Christine Baur & Adina Küchler-Hendricks

„Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ – Sprache und Heterogenität im deutschen Schulsystem

Abstract

In den vergangenen fünf Jahren standen alle EU28-Staaten vor der Herausforderung, eine hohe Anzahl an Migrant*innen in ihre Sozial- und Bildungssysteme zu integrieren, darunter viele Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter mit Fluchtbiografien. Der Aktionsplan der EU zur Integration von Drittstaatenangehörigen formuliert den gesamteuropäischen Anspruch, geflüchteten Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungssystemen der einzelnen EU-Staaten zu gewähren (Europäische Kommission, 2016). Angesichts dieser migrationspolitischen Situation ist die Frage nach dem Umgang mit migrationsbedingter, sozioökonomischer, sprachlicher und/ oder kultureller Heterogenität in Schule trotz vielfältiger Forschung zu Diversität von besonderer Bedeutung. Der vorliegende Beitrag untersucht in einer qualitativen Studie mithilfe teilstrukturierter Interviews die Perspektiven von Lehrkräften, Schulleiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen an drei Schulen in Niedersachsen. Daraus ergibt sich ein Bild zur Diversitätsorientierung an mehreren Schulformen mit unterschiedlichen Handlungsmustern im Umgang mit sprachlicher Vielfalt sowie daraus resultierende Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung.

Over the past five years, all EU28 countries have faced the challenge of integrating a large number of migrants* into their social and educational systems, including many children and young people of school age with refugee biographies. The EU action plan for the integration of third-country nationals formulates the pan-European claim to grant refugee children and young people equal access to the education systems of the individual EU states (European Commission, 2016). In view of this migration policy situation, the question of how to deal with migration-related, socio-economic, linguistic and/or cultural heterogeneity in schools is of particular importance, despite extensive research on diversity. To answer this question, teachers, principals and school social workers at three schools in Lower Saxony were interviewed in a qualitative study with the help of a semi-structured interview guide. The result is a picture of the diversity orientation at several school types with different modes of action in dealing with linguistic diversity and the resulting implications for teacher training and school development.

Schlagwörter:

Migration, Bildung, Mehrsprachigkeit, Lehrer*innenbildung, Heterogenität
Migration, education, multilingualism, teacher education, heterogeneity

I. Einleitung

Deutschland übernahm in den vergangenen Jahren in Europa eine Vorreiterrolle bei der Aufnahme und Integration vieler Geflüchteter. Fast zwei Millionen Menschen haben im



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Zeitraum von 2015 bis 2020 einen Asylantrag gestellt, darunter mehr als ein Drittel Kinder und Jugendliche bis 17 Jahren (UNICEF, 2018).

Der Aktionsplan der EU zur Integration von Drittstaatenangehörigen (Europäische Kommission, 2016) formuliert den gesamteuropäischen Anspruch, Kindern und Jugendlichen, insbesondere unbegleitet geflüchteten, einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungssystemen der einzelnen EU-Staaten zu gewähren. Der Aktionsplan betont dabei die herausragende Rolle, die die schulische Bildung bei der Integration von Drittstaatenangehörigen in die Gesellschaften der Aufnahmeländer spielt. Der Eurydice-Report der Europäischen Kommission weist in der Untersuchung von zugewanderten Jugendlichen in Schulen in Europa gleichzeitig auf die Gefahr hin, dass für die allochthonen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu Einheimischen die Gefahr einer erschwerten kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung konstatiert werden kann, wenn ihr Zugang zu Bildungsinstitutionen erschwert wird (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019: S. 14).

Basierend auf dem vielfach postulierten Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen, unabhängig ihres ökonomischen und rechtlichen Status sowie ihrer sozialen Herkunft, stellt sich die Frage, wie die Zugangsrechte und -wege in die Bildungssysteme von zugewanderten Kindern und Jugendlichen gestaltet sind. „Sprachförderung und Spracherwerb unerlässlich“ titelt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und betont damit den Stellenwert der Sprache für Teilhabe im Bildungssystem (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2021). Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule ist divergent, auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung hat bisher unterschiedliche Konzepte hervorgebracht. Während der eine Diskurs davon bestimmt wird, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und ihre identitätsstabilisierende Wirkung wertzuschätzen, vertreten andere Diskurse die Position, dass die Verwendung einer anderen Herkunfts- bzw. Familiensprache als Deutsch nachteilig für die schulische und soziale Integration sein kann (z. B. Dirim, 2016; Esser, 2006).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Herausforderungen der schulischen Integration der Geflüchteten bzw. neu Zugewanderten ohne Kenntnisse in der Landessprache mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, die sich direkt aus der Tätigkeit von Lehrer*innen in segregierten Schulen ableiten lassen. Den Rahmen für eine qualitative Studie bieten Schulen in Niedersachsen.

2. Ausgestaltung und Anforderung schulischer Integration

2.1 Organisationsformen schulischer Integration

Die schulische Integration von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zeigt sich als Herausforderung für die Bildungssysteme der Bundesländer, obwohl auf der Basis der jahrzehntelangen Erfahrung mit der Einwanderung von sogenannten Gastarbeiter*innen in den 1960er und 1970er Jahren und deren Nachfahren in Deutschland geeignete Beschulungskonzepte erwartbar wären (Baur, 2020). Bis in die 1990er

Jahre blieben Fragen, welche Kompetenzen Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität brauchen, um im Unterricht adäquat mit Vielfalt umgehen zu können, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unberücksichtigt (Hachfeld & Syring, 2020). Aktuelle Forschungsergebnisse ergeben, dass für die aus dem Ausland kommenden Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse und mit sozialen, ökonomischen und teilweise traumatischen Belastungen keine geeigneten Beschulungskonzepte vorliegen, die eine zügige Eingliederung in die Gesellschaft unter dem Anspruch der eigenverantwortlichen Gestaltung des Alltags und der gesellschaftlichen Teilhabe in Aussicht stellen (SVR-Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017). Zu ungeeigneten Beschulungskonzepten gehören unter anderem die Unterbringung der Schüler*innen an ohnehin sozial und ethnisch segregierten Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Leistungsniveau, die mangelnde Vorbereitung des schulischen Personals auf eine heterogene Schüler*innenschaft mit teilweise traumatischen Belastungen und die Separation der Schüler*innen in Vorbereitungsklassen (Karakalyi, Zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller 2017; SVR-Forschungsbereich, 2018).

An den benannten Schulen erfahren geflüchtete und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vermehrt das Risiko, weder entsprechend ihres Leistungsstandes noch entsprechend ihrer spezifischen Bedarfe (Sprachförderung, Bearbeitung der Traumata, individuelle Förderung) unterrichtet zu werden. Vor allem bei der völligen Separierung in Form von Sprachförderklassen liegt die Schwäche im fehlenden Übergangmanagement zwischen Vorbereitungs- und Regelklasse. Beanstandet werden hohe Niveau- und Altersunterschiede, ein Mangel an entwickelten Curricula und an individuellen Förderkonzepten. Die Verteilung auf weiterführende Schulen erfolgt unabhängig vom individuellen Leistungsstand auf Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und weitere Schulformen. Weiterhin ist die Datenerhebung über neuankommende Schüler*innen lückenhaft (Bogumil, Hafner & Kastilan, 2017).

In Niedersachsen ist ein Abbau der Sprachlernklassen, das heißt jener Klassen, in denen Schüler*innen außerhalb des Regelunterrichts beschult werden, aufgrund des Rückgangs der Geflüchteten und des Lehrkräftemangels zu verzeichnen. In der Schulstatistik 2019/2020 werden für 2017 noch 311 Sprachlernklassen verzeichnet, die auf 111 im Jahr 2019 schrumpfen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität stellt sich daher verstärkt in den Regelklassen dar.

2.2 Migrationsbedingte sprachliche Heterogenität

Im Regelunterricht erleben Lehrkräfte eine sehr heterogene Schüler*innenschaft häufig als nicht zu ihrem gewohnten Unterricht und Erziehungsverhalten passend. Wenn Lehrkräfte mit ihrem bisherigen Handlungsrepertoire scheitern, äußern sie in der Folge emotionale Erschöpfung (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014). Interkulturalität als Antwort auf sprachliche Diversität im Besonderen stellt auch deshalb eine Herausforderung dar, weil es für ‚Kultur‘ keine einheitliche Definition gibt. Kultur ist kein „geschlos-

senes System“ (Auernheimer, 2013). Im Gegenteil: Es besteht eine Tendenz zur Homogenisierung. Häufig wird einen Anpassungsprozess an die Kultur erwartet, in der die beteiligten Akteur*innen selbst sozialisiert sind. Diese Assimilation kann zu Diskriminierung führen. In der Schule erfolgt diese institutionell, zum Beispiel, wenn Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in ihren Leistungen mit Schüler*innen verglichen werden, die fließend Deutsch sprechen (z. B. Fereidooni, 2011).

Dabei hat der Umgang mit sprachlicher Heterogenität eine lange Historie in Deutschland. Krüger-Potratz (2005) weist daraufhin, dass die nationale Schule immer mit einer sprachlich, national, ethnisch und kulturell heterogenen Schüler*innenschaft konfrontiert war (S. 95 ff.). Als Leitidee für entsprechende Konzepte setzte sich Anfang des 19. Jahrhunderts die Vorstellung einer nationalen Bildung durch, die auf einem starren national-kulturellen Selbstbewusstsein beruhte und die Abwehr „fremder“ Sprach- und Kultureinflüsse als Aufgabe proklamierte (Krüger-Potratz, 2005: S. 95). Noch heute gilt, dass mit mangelnden „Sprachkenntnissen“ von Migrant*innen und ihren Kindern meistens nicht die allgemeinen Artikulationsprobleme, „sondern speziell deren mangelnde – bzw. als solche gewerteten – Deutschkompetenzen“ gemeint sind (Ivanova, 2020: S. 85). Die Kenntnis einer anderen Herkunfts- bzw. Familiensprache wird nicht als Kompetenz oder Ressource gewertet, sondern sogar als nachteilig für die schulische und soziale Integration empfunden (Amirpur, 2010). Esser vertritt ebenfalls, nicht unumstritten, die Position, dass Deutschförderung gegenüber der Förderung von Familiensprachen eine wichtigere Aufgabe sei, weil ohne die Sprache des „Aufnahmelandes“ „umfassend“ zu beherrschen, eigene Kompetenzen nicht genutzt werden könnten (Esser, 2006: S. 4).

Bei dieser hier verkürzt dargestellten defizitorientierten Diskussion um mangelnde Sprachkenntnisse bei Migrant*innen lässt sich auch das Motiv der einseitigen Verknüpfung von Deutschkenntnissen und dem „Integrationsstatus“ von Migrant*innen feststellen.

Da Sprache nicht nur als Kommunikationsinstrument, sondern auch als Instrument zur Herstellung bzw. Bewahrung kultureller Identität angesehen werden kann, können die als mangelhaft wahrgenommenen Deutschkenntnisse bzw. die ‚unvollkommene‘ Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Migrant*innen als Ausdruck einer nicht gelungenen Integration interpretiert werden (Ivanova, 2020: S. 89).

Demgegenüber steht, nicht nur die Mehrsprachigkeit aller Schüler*innen und ihre identitätsstabilisierende Wirkung wertzuschätzen sowie ihnen die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zu ermöglichen, sondern auch über eine Anerkennung unterschiedlicher Bildungssprachen zu diskutieren. Diese Ansätze basieren auf den Menschenrechten. Artikel 3 des Grundgesetzes sagt: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“. Daraus kann eine staatliche Verpflichtung zur Förderung der Erstsprachen von Kindern abgeleitet werden, auch wenn diese sich von der Nationalsprache unterscheiden (Ivanova, 2020). Im Modell von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011) zur inter-

kulturell offenen Schule wird als Ziel beschrieben, Schüler*innen in der Identitätsentwicklung so zu fördern, dass sie Orientierung in der Familien- sowie in der neu zu erlernenden Zweitsprache entwickeln können. Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit beinhalten beispielsweise, dass in der Auseinandersetzung mit der Familien- und der Zweitsprache Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sowie eventuelle Stolpersteine speziell beim Erlernen der deutschen Sprache von Schüler*innen und Lehrer*innen bewusster wahrgenommen werden (Gürsoy, 2010). Die von Karakaşoğlu et al. (2011) beschriebenen Handlungsebenen, auf denen sich eine kulturelle Öffnung von Schule vollzieht und all jene Kompetenzen, die als „interkulturell“ beschrieben werden, bleiben in ihren Definitionen jedoch häufig vage, die Umsetzung beherrschen oft die Angst vor Vorurteilen und kulturbasierten Vorannahmen – oder mangelnde Reflexion, wenn beides bereits Bestand hat (Rosenke, 2019).

Im Hinblick auf die vorzustellenden Ergebnisse zeigen sich zudem Parallelen zu den von Baur und Krüger (2018) herausgearbeiteten Zuschreibungsprozessen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen bei Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache. „Schule bringt Differenz auf verschiedenen Ebenen hervor und trägt zu ihrer Reproduktion bei, indem Fachkräfte im Spannungsfeld von Selektion, Homogenisierung, individueller Förderung und Integration handeln.“ (Baur & Krüger 2018: S. 360)

Um Aussagen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht geben zu können, interessieren also auch bildungspolitische Vorgaben und schulbezogene Maßnahmen. Diesem Beitrag liegen daher die Forschungsfragen zugrunde, wie Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen und welche bildungspolitischen und fachkräftebezogenen Herausforderungen abzuleiten sind.

4. Methode

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts „Integration von neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen in die Schulsysteme der europäischen Aufnahmeländer Frankreich, Deutschland und Dänemark“. Das Vorhaben bietet einerseits einen Beitrag zur Erforschung der schulischen Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in einem langfristig geplanten Vergleich der benannten Aufnahmeländer und andererseits zur Professionsforschung im Bereich Multiprofessionalität mit einem Schwerpunkt auf der Rolle der Schulsozialarbeit bei diesem Integrationsprozess. Damit wird eine Forschungslücke der in Europa stattfindenden Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Förderung der Bildungschancen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen gefüllt. Dazu wurden bereits erfolgreich Daten in Frankreich und Deutschland erhoben. Die Datenerhebung für Deutschland erfolgte stellvertretend in Niedersachsen.

Für die vorliegende Datenbasis zu Niedersachsen wurden Fallstudienanalysen, teilnehmende Beobachtung und 14 qualitative Expert*inneninterviews trianguliert. Befragt wurden vier Schulleiter*innen, sieben Lehrer*innen und drei Schulsozialarbeiter*innen aus zwei Grundschulen und einer weiterführenden Schule, die geflüchtete und weitere

Kinder und Jugendliche ohne Kenntnisse der Landessprache beschulen. Einer der Grundschulen verantwortet überdies den Unterricht in einer großen Notunterkunft für Geflüchtete.

Für diesen Beitrag werden die leitfadengestützten Expert*inneninterviews fokussiert, die mit leichter Glättung inklusive Gendering transkribiert und in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) unter dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit ausgewertet werden.

Name	m/w/d	Schulform	Zusatzqualifikation/ Funktion
Lehrkraft 1 (L1)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 2 (L2)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 3 (L3)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 4 (L4)	m	Weiterführende Schule	Schulleitung
Lehrkraft 5 (L5)	w	Weiterführende Schule	Mitglied im Schulleitungsteam
Lehrkraft 6 (L6)	m	Grundschule	Mitglied im Schulleitungsteam
Lehrkraft 7 (L7)	w	Grundschule	
Lehrkraft 8 (L8)	w	Grundschule	
Lehrkraft 9 (L9)	w	Grundschule	
Lehrkraft 10 (L10)	m	Grundschule	DaF/DaZ-Studium
Lehrkraft 11 (L11)	m	Weiterführende Schule	
Schulsozialarbeiterin 1 (S1)	w	Grundschule	
Schulsozialarbeiterin 2 (S2)	w	Weiterführende Schule	
Schulsozialarbeiter 3 (S3)	m	Grundschule	

Tab. 1: Stichprobe Niedersachsen

5. Ergebnisse

In der vorgestellten Studie zeigt sich ein divergierender Umgang mit Mehrsprachigkeit, der in der Divergenz sehr homogen ist. Allen Lehrkräften und der (Einzel)Schule fehlen ihrer eigenen Einschätzung nach zeitliche, materielle und personelle Ressourcen. Der Grund sei,

dass eine Integration nicht nach fünf Jahren funktioniert und sie funktioniert auch nicht nach zehn Jahren. Sie funktioniert meistens erst, wenn überhaupt, in der zweiten Generation und da hätte ganz anders angesetzt werden müssen und uns alles zu streichen, als Schule aber auch im städtischen Bereich, es ist ja nicht nur Schule, glaube ich, war ein ganz, ganz großer Fehler (L 5).

Lehrkräfte der weiterführenden Schule bedauern ferner, dass Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)/Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Stunden fehlten und mehr Förderschullehrkräfte im Regelunterricht gebraucht würden. Das Gefühl dieses Mangels ließ sich auch während des Unterrichts in herausfordernden Situationen beobachten. Lehrkräfte aller Schulen bemängeln daneben, dass sich Methoden und Instrumente für die DaZ-Förderung ohne entsprechende zeitliche und personelle Ressourcen über Internetseiten und Materialien bekannter Schulbuchverlage angeeignet würden: „Ja, es gibt ganz, ganz viele Internetseiten, wo man sich Materialien aussuchen könnte (.) aber, als Lehrer mit voller Unterrichtsverpflichtung plus Verwaltungsaufgaben und dafür 'ne minimale Entlastung, bin ich auch ganz ehrlich, fehlt die Zeit.“ (L 5) Dafür werden Regeln im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgestellt. „Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ (L 5) ist nur eine von vielen Aussagen, die eine solche Regel formuliert. Es wird mit Stolz eine „schwarze Krone“ verteilt an alle Schüler*innen, die im Unterricht ihre nichtdeutsche Erstsprache sprechen: „Wenn eine*r „Arabisch oder Türkisch oder sonst irgendwas im Unterricht spricht, kriegt diese*r die schwarze Krone und wer sie am Ende der Stunde immer noch hat, muss dann verschiedene Texte in Deutsch abschreiben“ (L 5). In den Klassenräumen konnte beobachtet werden, dass ein Bild mit dieser schwarzen Krone präsent an den Tafeln hing. Die Lehrkräfte würden ihrer eigenen Einschätzung nach sonst nicht „Herr der Lage“ (L 4) werden. Außerdem werden Deutschkenntnisse als Voraussetzung für die Schüler*innen, in Deutschland zu bleiben, angeführt: „Wir versuchen da gar nicht zu sehr, denen entgegen zu kommen. Nicht weil wir ätzend sind oder so, aber weil halt die die müssen ja irgendwann die deutsche Sprache beherrschen, wenn sie wirklich auch hierbleiben wollen“ (L 11).

In einer Grundschule wird die Regel, im Unterricht Deutsch zu sprechen, negativ konnotiert und gleichzeitig versucht, zu relativieren:

Natürlich ist es erwünscht, dass gerade am Vormittag nur ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Aber wir wissen alle, glaube ich, wie Kinder ticken und wie der Mensch an sich eher zum Bequemen greift und das ist die Familiensprache, die eher greifbar ist. Insofern aber zumindest im Unterricht, dass man sagt, tatsächlich um den bösen Satz zu nutzen, ‚Hier wird Deutsch gesprochen.‘ (L 6).

Unzureichende Deutschkenntnisse würden darüber hinaus Gewalt begründen (L 4, L 5). Die Schulsozialarbeit sieht ihre Aufgabe im Sozialtraining dafür zu sorgen, „dass die Kinder einfach auch eine Wahrnehmung für sich kriegen und das natürlich auch dann mit der deutschen Sprache dann auch gut hinkriegen, das auszudrücken“ und dass die Schüler*innen „so einen Rempler“ vom „Schubsen“ und „Schlagen“ unterscheiden und dies „zum Ausdruck bringen können“ (S 1).

Auf der anderen Seite heben Lehrkräfte in der vorgenommenen Analyse das Verhalten der zugewanderten und geflüchteten Schüler*innen positiv als das Engagement der Schüler*innen unter erschwerten Bedingungen hervor:

Ich find es immer, also ich zieh meinen Hut davor, wenn ich mir vorstelle, ich würde seit drei Jahren jeden Tag zur Schule gehen in einem Land, wo ich die Sprache, wo ich Schwierigkeiten mit habe oder die Sprache immer noch nicht verstehe und setze mich da jeden Tag

immer und immer wieder sechs Stunden hin und versuche dem Ganzen irgendwie zu folgen. Ich weiß nicht, ob ich dieses Durchhaltevermögen hätte (.) und (.) das machen sie, also wirklich, das machen sie und das ist etwas, was ich bewundere (L 5).

An dieser Stelle wird der Vorteil von Mehrsprachigkeit in der Schüler*innen-Interaktion als Mittel der gegenseitigen Hilfe hervorgehoben, das zur Förderung der sprachlich leistungsschwächeren Schüler*innen beiträgt:

Wir lassen es natürlich zu, wir lassen auch zu, dass die Kinder sich gegenseitig unterstützen, davon profitiert unser Unterricht. Andere können schon besser Deutsch, andere noch nicht so gut. Das heißt, die setzen wir auch bewusst nebeneinander und dann kann ein Schüler dem anderen, der noch nicht so weit, die Aufgabenstellung erklären, den Text noch mal schnell übersetzen. Teilweise funktioniert auch so die Klassenbildung bei uns. [...] Also wir lassen es zu, aber wir können einfach nur auf Deutsch agieren. (L 4)

Schulsozialarbeiter*innen unterstützen dieses Argument, verweisen aber gleichzeitig darauf, dass eine Verständigung mit den Schüler*innen ebenso ohne Deutschkenntnisse möglich sei:

[...] manchmal ist es tatsächlich, dass ich merke, dass den Lehrern die Zeit (.) fehlt (.) um die Schüler zu verstehen und auch die Eltern zu verstehen, also es ist auch wenn sie die deutsche Sprache nicht sprechen, kann Kommunikation hier stattfinden und wir verständigen uns irgendwie, aber das bedarf Zeit. Und diese Zeit fehlt den Lehrkräften oftmals (S 2).

Damit unterstützt diese Schulsozialarbeiterin die Lehrer*innenperspektive des Ressourcenmangels. Dieser wird von den Lehrkräften überdies in der mangelnden Unterstützung der Eltern für die Schüler*innen gesehen:

Also was schulische Sachen also Unterrichtssachen angeht, können die Eltern sie einfach nicht unterstützen, weil sie noch weniger die Sprache können. Die Eltern wenn man sie informiert, was auch sehr schwierig ist, weil ich deren Sprache nicht spreche, dann wird Zuhause ein Machtwort gesprochen und dann funktioniert es. (L5)

Die Information an die Eltern fällt jedoch schwer, weil davon ausgegangen wird, dass

ganz viele Eltern [...] dann zuhause schlagen, die dann zu uns sagen als Eltern, sie wissen in Deutschland nicht mehr, wie sie mit ihrem Kind mit ihrem Kind umgehen sollen, weil Zuhause durften sie ihr Kind, wenn es nicht gehorcht hat, schlagen und das dürfen sie ja nicht Deutschland nicht. (L5)

Gleichzeitig zeigen die Lehrkräfte nach eigener Aussage Verständnis für die Eltern, weil sie glauben, dass „viele [Eltern] versuchen sich dran zu halten, aber sie haben nie gelernt, ein anderes Mittel zu benutzen, um sich durchzusetzen“ (L5). Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler*innen aus diesem Verständnis heraus bei Aufgaben, die die Schüler*innen für ihre Eltern erledigen müssen (z. B. Ämterkorrespondenz; Sprachmittler*innen-Aufgaben). Diese Ambivalenz führt schließlich zu folgenden Kernergebnissen.

6. Diskussion

6.1 Kernergebnisse

Zusammenfassend zeigen sich in der Studie verschiedene Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit der Schüler*innen: Von der ethnischen

Zuschreibung über einen dekonstruierenden Blick auf Migration bis hin zu einer positiven Hervorhebung des Kraftaktes, den manche Schüler*innen vollbringen, um den Schulalltag zu meistern. Aberkennungen werden mit gleichzeitiger Unterstützung versucht, zu kompensieren. Ein Mangel an Zeit und politischem Beistand wird als Grund für weniger Unterstützung der Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache genannt. Daraus kann eine unzureichende Sensibilisierung für mehr Akzeptanz und professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit geschlussfolgert werden. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit lässt sich als Kernergebnis festhalten, dass Lehrkräfte zum Teil in einem national-kulturellen Selbstverständnis verharren, das sich unter anderem in Regeln zeigt, die andere Sprachen außer Deutsch im Unterricht nur in ihrer Unterstützungsfunktion, z. B. beim Erklären von Aufgaben, dulden. Die genannten Gründe für den Einsatz ihrer Regeln lassen die Lehrkräfte weder am Diskurs der Mehrsprachigkeit als identitätsstabilisierende Wirkung noch an Essers (2006) Ausführung zum Nachteil der Nutzung von Familiensprache für Bildungserfolg teilhaben.

6.2 Implikationen

Im vorliegenden Beitrag wurde der Blick darauf gerichtet, welche Herausforderungen sich mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit bei der schulischen Integration der Geflüchteten bzw. neu Zugewanderten ohne Kenntnisse in der Landessprache zeigen und wie Lehrkräfte damit umgehen. Unter Betrachtung der aus der Studie dargelegten Ergebnisse ergeben sich Implikationen, die einen Hauptfokus auf die Qualitätsentwicklung in den Schulen und die Fort- und Weiterbildung sowie Empfehlungen für die Bildungspolitik legen. Eine migrationsgesellschaftliche Schulentwicklung sollte sich demnach daran orientieren, aktiv einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Fachkräften zur Stärkung des reflexiven Handelns herbeizuführen. Baldus verweist in diesem Zusammenhang auf den hohen Grad an notwendiger Professionalität und Reflexivität, die damit umgehen kann, dass sich Grenzen zwischen Bildung, Kinder- und Jugendschutz, Sozialer Arbeit und therapeutischen Herangehensweisen verschieben (Baldus, 2017: S. 221). Diese gelten als notwendige Voraussetzung, um den Schulen eine Möglichkeit zur aktiven Diskussion und Aufarbeitung des unterschiedlichen Umgangs mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht zu ermöglichen und die Aushandlung einer gemeinsamen konzeptionellen Linie im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu begünstigen. Neben Maßnahmen auf Organisationsebene in Form von schulinternen Fortbildungen unter Einbezug aller an Schule arbeitenden Fachkräfte, gilt die persönliche Entwicklung der Lehrkräfte zur Herausarbeitung von Kompetenzen im Umgang mit persönlicher Überforderung sowie die Erarbeitung von Strategien zur Lernförderung einzelner Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache als ausschlaggebend. Diese Entwicklung lässt sich durch entsprechende Maßnahmen der Reflexionsförderung zur interkulturellen Sensibilisierung in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung umsetzen. Hierbei ist der Aufbau eines vorurteilsbewussten Umgangs mit unterschiedlichen Familiensprachen im Unterricht für neu ausgebildete Lehrer*innen im gleichen Maße zu fokussieren wie eine Befähigung bestehender

Lehrkräfte im System durch persönliche Auseinandersetzung mit überfordernden Situationen mit einer heterogenen Schüler*innenschaft. Eine Berücksichtigung dieser Entwicklungsfelder ist nur möglich, wenn die Realität der Mehrsprachigkeit als Kontext der Interkulturalität im Lehrbetrieb bewusst anerkannt und als schüler*innenindividuelle Lernerfahrung begriffen wird. Unterstützt werden sollten diese Entwicklungsprozesse mit einer merkmalsbezogenen Ressourcenausstattung der Schulen, mit einer bedarfsgerechten Mittelzuweisung, die den beschriebenen Mangel an Zeit und Personalressourcen reduziert (z. B. Baur, 2016; Morris-Lange, 2016).

6.3 Limitationen

Die befragten Lehrkräfte schätzen in den Interviews ihren eigenen Umgang mit Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ein und welchen Beitrag sie zu einer gelingenden Integration leisten. Es kann nicht überprüft werden, inwiefern bspw. die genannten Regeln im Unterricht tatsächlich konsequent umgesetzt werden. Dazu ist im Forschungsprojekt eine Triangulation mit teilnehmenden Beobachtungen angelegt. Im vorliegenden Beitrag wurden fast ausschließlich die geführten Expert*inneninterviews berücksichtigt, weil aufgrund der Corona-Pandemie mit zunehmendem Infektionsgeschehen nur wenige Schulbesuche mit Unterrichtshospitationen stattfinden konnten.

Zum anderen ließen sich in einem zweiten Schritt auch gewonnene Erkenntnisse operationalisieren und quantitativ überprüfen. Mit einer quantitativen Befragung könnte ausgeschlossen werden, dass Lehrkräfte nicht nur ihre eigene Arbeit, sondern das Handeln der Schule als Ganzes bewerten, z. B. in Bezug auf die Entwicklung eines heterogenitätssensiblen Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

Bibliografische Angaben

- Aloe, Ariel; Shisler, Shannon; Norris, Benjamin; Nickerson, Amanda & Rinker, Tyler (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12 (1), S. 30-44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003.
- Amirpur, Donja (2010). Vielfalt gestalten im Kindergarten. In *WISO-Diskurs - Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 60-67.
- Auernheimer, Georg (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baldus, Marion (2017). "A safe place is only as safe as it feels" - Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (2), S. 209–223.
- Baur, Christine (2016). Merkmalsbezogene Ressourcenausstattung von Schulen in Berlin – das Bonus-Programm zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage. In *Die Deutsche Schule* 108 (4), S. 370–383.

- (2020). Integration von geflüchteten Schüler/innen durch Bildung - Impulse aus Frankreich. In Kolhoff, Ludger (Hg.), *Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft III*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-179.
- Baur, Christine & Krüger, Christine (2018). Konstruktion von Zugehörigkeit im schulischen Alltag. Die Sicht der Profession auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In *Migration und Soziale Arbeit* 40 (4), S. 353–361.
- Bogumil, Jörg; Hafner, Jonas & Kastilan, André (2017). *Städte und Gemeinden in der Flüchtlingspolitik. Welche Probleme gibt es – und wie kann man sie lösen?* Studie: Mercator-Stiftung.
<https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Studie_Verwaltungshandeln_Fluechtlingspolitik.pdf> (zuletzt aufgerufen am 21.04.21)
- Dirim, Inci (2016). Sprachverhältnisse. In Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 311–325.
- Esser, Hartmut (2006). *Migration, Sprache und Integration*. (AKI-Forschungsbilanz, 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI.
- Europäische Kommission. (2016). *Aktionsplan für die Integration von Drittstaatsangehörigen*. Straßburg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fereidooni, Karim (2011). Das Konzept der institutionellen Diskriminierung. In Ders. *Schule – Migration – Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-26.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Hachfeld, Axinja & Syring, Marcus (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (4), S. 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>.
- Ivanova, Alina (2020). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna Alexandra (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Karakyali, Juliane; Zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie & Heller, Mareike (2017). Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule* 109 (3), S. 223–235.

- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Morris-Lange, Simon (2016). Ungleiches ungleich behandeln. Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung. <https://t1p.de/h5vo> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020). Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen - Schuljahr 2019/2020. https://www.mk.niedersachsen.de/download/158022/Die_niedersaechsischen_allgemein_bildenden_Schulen_in_Zahlen_-_Broschuere_2019_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Rosenke, Florian (2019). Interkulturelle Kompetenz als integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität: wie interkulturell fortgebildete Lehrkräfte einen kulturellen Inklusionsraum schaffen. In *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 50 (4), S. 363–372. doi: 10.1007/s11612-019-00493-x.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021). Internetauftritt der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Thema: Bildung und Integration. <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/themen/bildung-und-arbeit/bildung/sprachfoerderung-und-spracherwerb-unerlaesslich-346590> (zuletzt aufgerufen am 04.02.2021).
- SVR-Forschungsbereich - Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen?* Berlin.
- SVR-Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017). *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017*. Berlin.
- UNICEF (2018). Geflüchtete und migrierte Kinder in Deutschland. <https://www.unicef.de/blob/178376/af4894387fd3ca4ec6259919eefdde2d/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2018-data.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).

Über die Autorinnen

Dr. Christine Baur ist Professorin für Interkulturalität in der Sozialen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel). Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in der Schulsozialarbeit und Multiprofessionalität in Bildungseinrichtungen, den Segregationsprozessen in Schule und Quartier und der schulischen Integration von Geflüchteten in europäischen Ländern.

Korrespondenzadresse: c.baur@ostfalia.de

Adina Küchler-Hendricks M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel). Frau Küchler teilt sich ihre Forschungs-

und Arbeitsschwerpunkte mit Frau Baur zur Multiprofessionalität in Bildungseinrichtungen und der schulischen Integration von Geflüchteten in europäischen Ländern, hinzu kommt schulische Inklusion.

Korrespondenzadresse: a.kuechler-hendricks@ostfalia.de