

Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich der monolinguale berufliche Habitus von Lehrkräften verändern lässt. Dazu werden zunächst allgemein schultheoretisch Bedingungen des Feldes Schule in Bezug auf Mehrsprachigkeit rekonstruiert und es wird gezeigt, dass sich für den Umgang mit Mehrsprachigkeit spezifische Antinomien ergeben. Am Beispiel einer Schule, in der eine ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur herrscht, wird gezeigt, dass diese Antinomien, aber auch die jeweilige Schulkultur den beruflichen Habitus beeinflussen und die Öffnung für andere Sprachen begünstigen oder erschweren. Dies wird an Interviews mit zwei Lehrkräften, die in unterschiedlichen Verhältnissen zur Schulkultur stehen, rekonstruiert.

Schlagwörter: Lehrerprofessionalität, Migrationsgesellschaft, Lehrerhabitus, Schulkultur

Being Teacher in a migration society. Professionalization in a contradictional field

This paper examines the question of how the monolingual, professional habitus of teachers can be changed. To this end, from a perspective of general school theory, the conditions of the School field are reconstructed with regard to multilingualism and it is shown that antinomies arise for dealing with multilingualism. The example of a school in which a ‘multilingualism-friendly’ school culture prevails shows that these antinomies, but also the specific school culture, influence the teacher’s professional habitus and promote or impede the opening up to other languages. This will be reconstructed by interviews with two teachers, who are in different relations to the school culture.

Keywords: Teacher professionalization, Migration society, Teacher’s habitus, School culture

1. Einleitung

Vor mehr als zwanzig Jahren diagnostizierte Ingrid Gogolin (1994) den monolingualen Habitus der multilingualen Schule. Der Begriff des monolingualen Habitus hat seitdem über den wissenschaftlichen Diskurs hinaus Verbreitung gefunden und wird – auch schlagwortartig – eingesetzt, um auf den am ‚monolingualen Normalfall‘ orientierten Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Bildungseinrichtungen hinzuweisen. Gogolin beschrieb allerdings schon damals eine komplexe und widersprüchliche Situation, in der sich auch Änderungen der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata abzeichneten: „Der monolinguale Habitus bewohnt demnach die Schule immer noch. Aber er besitzt vielleicht nicht mehr unangefochten in allen Räumen das Monopol“ (ebd.: 256).

Dem vorsichtig optimistischen Fazit zum Trotz ist auch zwanzig Jahre später der monolinguale Habitus in Schulen in Deutschland immer noch verbreitet: Studien zu Überzeugungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit zeigen, dass Lehrkräfte – ähnlich wie es schon Gogolin festgestellt hat – Mehrsprachigkeit grundsätzlich zwar durchaus

für eine Ressource und für wertvoll halten, dass sie einem konstruktiven Einbezug in ihren Unterricht jedoch eher skeptisch gegenüberstehen und sich nicht genügend qualifiziert und professionalisiert fühlen (Bien 2012; Wischmeier 2012).

Lässt sich dieser monolinguale, berufliche Habitus von Lehrkräften verändern? Welche Rolle spielen Logiken des Feldes Schule und die spezifische Kultur der Einzelschule hierbei? Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag anhand von Interviews mit einer Schulleiterin und zwei Lehrkräften einer Schule, deren Kultur als ‚mehrsprachigkeitsfreundlich‘ charakterisiert werden kann, nachgegangen. Das Kollegium der Schule hat im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahme ‚Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)‘¹ Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht erprobt und die Erfahrungen angeleitet reflektiert. Im Beitrag wird gezeigt, dass hierdurch Reflexionsprozesse des monolingualen beruflichen Habitus angestoßen oder verstetigt wurden.

Den theoretischen Rahmen der folgenden Ausführungen stellt erstens Bourdieus Feldtheorie und daran anknüpfend Kramers Weiterentwicklung der Perspektive Bourdieus im Hinblick auf den beruflichen Habitus von Lehrkräften und seine Überlegungen zu Möglichkeiten der Professionalisierung dar. Nach Bourdieu stehen Habitus und Feld in einem dialektischen Verhältnis zueinander (Bourdieu/Wacquant 2006). Entsprechend rahmen die Bedingungen im Feld Schule den beruflichen Habitus der Lehrkräfte. Ergänzend dazu werden zweitens schulkulturtheoretische Perspektiven hinzugezogen, die es ermöglichen, die spezifischen Bedingungen an der Einzelschule und ihren Umgang mit den Antinomien des Feldes als eine weitere Rahmung des beruflichen Habitus in den Blick zu nehmen.

Um diese Rahmungen nachzuvollziehen, wird im zweiten Abschnitt des Textes die Dialektik von beruflichem Habitus und dem Feld Schule auf einer allgemeinen schultheoretischen Ebene beschrieben. Es wird gezeigt, dass Regeln und Regularitäten im Feld Schule eine Entwicklung der Lehrkräfte hin zu einem offenen und anerkennenden Umgang mit Mehrsprachigkeit erschweren. Wenn über Veränderung von Strukturen und Praxen in der Schule nachgedacht wird, kommt dem sekundären, beruflichen Habitus eine besondere Bedeutung zu, „weil in die sekundäre Habitusbildung auch professionalisierte Haltungen (etwa der Reflexivität und Fallangemessenheit) eingehen können“ (Kramer 2015: 355). Eine solche Professionalisierung wurde in der vorgestellten Schule im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit unternommen.

Im dritten Abschnitt wird nach einer kurzen Vorstellung der durchgeführten Professionalisierungsmaßnahme und des methodischen Vorgehens der Fall ‚Lilienschule‘ fokussiert und die Schulkultur dieser Grundschule in Bezug auf Mehrsprachigkeit als weiterer Bestandteil der Rahmung des beruflichen Habitus der Lehrkräfte rekonstruiert. Auch in diesem Fall, in dem eine Schulkultur der Anerkennung von Mehrsprachigkeit zumindest auf der symbolischen und imaginären Ebene angestoßen wird und ein Schulmythos der Mehrsprachigkeitsfreundlichkeit existiert, entstehen spezifische widersprüchliche Situationen, die als ‚migrationsgesellschaftliche Antinomien‘ ‚reflexives Wissen über pädagogische Professionalität‘ (Geier 2016: 190, Herv. i. O.) im migrationsgesellschaftlichen Kontext erfordern und möglicherweise auch die Einsicht in die

1 Das Projekt wurde unter der Leitung von Prof. Dr. Sara Fürstenau und Dr. Katrin Huxel von 2013-2016 an der Universität Münster durchgeführt und durch das BMBF gefördert.

Unauflösbarkeit dieser Widersprüche innerhalb gegenwärtiger Strukturen. Weiterhin wird in diesem Abschnitt an Beispielen aus Interviews mit teilnehmenden Lehrkräften rekonstruiert, dass und wie die ambivalenten Logiken des Feldes und die Schulkultur der Lilienschule den beruflichen Habitus, also die Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata von Lehrkräften in Bezug auf Sprache und Mehrsprachigkeit prägen und wo sich in diesem Setting Ansätze von Professionalisierungsprozessen zeigen. Professionalisierung wird hierbei im Sinne einer Reflexion und Veränderung des sekundären, beruflichen Habitus in Bezug auf Mehrsprachigkeit von Lehrkräften verstanden. Es werden zwei Lehrerinnen vorgestellt, von denen die eine eine eher distanzierte Haltung zur Schulkultur der Lilienschule aufweist und die andere eine eher affirmative Haltung. Dieser Bezug zur Schulkultur bestimmt maßgeblich die Möglichkeit der Veränderung des monolingualen beruflichen Habitus. Im Fazit werden zusammenfassend Bedingungen für die Professionalisierung von Lehrkräften in Migrationsgesellschaften festgehalten.

2. Mehrsprachigkeit und die Illusio des Feldes Schule

Schule kann mit Bourdieu als soziales Feld betrachtet werden (Huxel 2014; Sturm 2010; Budde 2005), in dem Regeln gelten, die von allen Beteiligten anerkannt werden müssen, damit das ‚Spiel‘ im Feld funktioniert (Bourdieu/Wacquant 2006). Den subjektiven Sinn, den die Akteur*innen im Spiel sehen, bezeichnet Bourdieu als die Illusio des Feldes. Sie lässt Regeln und Regularitäten Gültigkeit erlangen: Weil die Akteur*innen einen Sinn in dem im Feld gespielten Spiel sehen, weil sie ein *Interesse* an diesem Spiel haben, spielen sie mit (Budde 2005; Bourdieu 1987: 122).

Budde identifiziert die Illusio im von ihm untersuchten Feld des Gymnasiums als „die von den AkteurInnen geteilte Anerkennung der Bedeutung schulischen Wissens und formaler Bildungsabschlüsse“ (2005: 41). Diese Illusio gilt im gesamten Feld Schule, auch in der im Folgenden im Mittelpunkt stehenden Grundschule. Grundsätzlich macht das Spiel im Feld Schule nur Sinn, wenn die Akteur*innen schulisches Wissen als Bildung anerkennen und formale Bildungsabschlüsse als Indikator für erfolgreich abgeschlossenen Bildungsprozesse betrachten. In diesen Kontext gehört auch das meritokratische Prinzip, das Leistung als legitimes Selektionskriterium in der Schule postuliert und davon ausgeht, dass (schulische) Bildung als individueller Leistungserfolg messbar und in formale Bildungsabschlüsse umrechenbar ist (Huxel 2014).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit gerät innerhalb dieser Feldbedingungen vor allem unter einer Defizitperspektive in den Blick: Deutsch ist die Sprache, in der Leistung erbracht werden kann und muss, damit sie anerkannt wird.² Mehrsprachigkeit verursacht in dieser Perspektive vor allem die Notwendigkeit einer Förderung von Deutsch als Zweitsprache, um Mehrsprachige an die monolinguale Norm der deutschen Schule anzupassen. Gogolin (1994) zeigt, wie die Vorstellung eines deutschen Monolingualismus bis in die 1990er Jahre normativ fortwirkt und sich im beruflichen Habitus der Lehrkräfte widerspiegelt.

2 Im Falle der weiterführenden Schule kann Leistung auch in einer Schulfremdsprache erbracht werden, aber dann auch nur in den entsprechenden Fächern.

Auf der anderen Seite wird an Schule der Anspruch gestellt, dem einzelnen Kind *gerecht* zu werden, es individuell zu fördern und die heterogenen Sozialisationsbedingungen zu kompensieren. Dies gilt ganz besonders für die Grundschule, die neben dem Auftrag der Wissensvermittlung auch einen Erziehungsauftrag hat, wie Fürstenau (2017) unter der Perspektive auf migrationsbedingte Heterogenität und Mehrsprachigkeit zeigt. Wischer beschreibt dieses Spannungsfeld als eines zwischen der diskursiv dominierenden pädagogisch-normativen Perspektive „vom einzelnen Kinde aus“ (2013: 100) und den institutionellen bzw. schulorganisatorischen Bedingungen, die dem entgegenstehen. Besonders augenfällig werde dies am Beispiel der aktuellen Heterogenitätsthematik, also der Frage, „wie mit den Unterschieden zwischen den Lernenden in der Schule umgegangen werden soll“ (ebd.: 105).

Auch die Frage des Umgangs mit Mehrsprachigkeit, also mit den Unterschieden in den sprachlichen Voraussetzungen und sprachlichen Ressourcen der Lernenden, ist eine Frage des Umgangs mit Heterogenität, und so ergeben sich aus dem beschriebenen Spannungsfeld Fragen nach der Bewertung sprachlicher Voraussetzungen oder nach dem Einbezug familiensprachlicher Kompetenzen in Bewertungen, die für die einzelne Lehrkraft schwer zu beantworten sind: Einerseits ist Deutsch eine wichtige Bildungsvoraussetzung und die Vermittlung von (bildungssprachlicher) Kompetenz im Deutschen Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte und damit auch Gegenstand von Bewertung. Andererseits könnte eine Anerkennung und Förderung *individueller* Ressourcen die Notwendigkeit der Förderung der Familiensprache und eine andere Bewertung der Leistungen Mehrsprachiger im Gegensatz zu denen einsprachig Aufwachsender nötig machen (Mecheril/Quehl 2015).

Sowohl die durch institutionelle Bedingungen und gesellschaftliche Aufgaben der Schule sich ergebenden Regeln und Regularitäten als auch der pädagogisch-normative Auftrag des anerkennenden Umgangs mit Heterogenität schreibt sich in die *Illusio* des Feldes ein und muss zu Ambivalenzen – nicht nur, aber auch – in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit führen. Diese Ambivalenzen drücken sich im beruflichen Habitus der Lehrkräfte aus und führen zu den schon von Gogolin (1994) beschriebenen Widersprüchen: *Eigentlich* wird Mehrsprachigkeit als Ressource betrachtet und die Lehrkräfte *würden* sie auch einbeziehen – wenn dem nicht fundamentale Regularitäten im Feld Schule entgegenstünden. So bleibt der berufliche Habitus weitgehend monolingual.

Auf Einzelschulebene werden die beschriebenen Widersprüche unterschiedlich ausgedeutet, bewertet und es werden unterschiedliche Umgangsweisen damit gefunden. Die individuell-einzelschulische Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen und Widersprüchen im Feld kann als „Schulkultur“ beschrieben und analysiert werden (Helsper 2008; Kramer 2016). Die Schulkultur repräsentiert die symbolische Ordnung einer Schule, die auf drei durchaus in widersprüchlichen Verhältnissen aufeinander bezogenen Sinnebenen basiert: dem Imaginären, dem Symbolischen und dem Realen der Schulkultur. Die beschriebenen Antinomien und Strukturprobleme sind Teil des Realen der Schulkultur. Dieses kann „auf (der) Ebene der Einzelschule nicht grundlegend aufgehoben, sondern lediglich spezifisch bearbeitet werden“ (Helsper 2008: 68).

Im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit treffen wir auf Schulen mit unterschiedlichen pädagogischen Sinnordnungen bezogen auf Sprache. Schulen, die sich für eine Teilnah-

me am Qualifizierungsprojekt ‚MIKS‘ entschieden, stehen Mehrsprachigkeit tendenziell bereits aufgeschlossener gegenüber (Fürstenau 2016). Durch die Entscheidung zur Teilnahme bearbeiten sie die beschriebenen, auf den Einbezug von Mehrsprachigkeit bezogenen Antinomien in Richtung einer potenziellen Anerkennung. Sie bieten damit günstige Bedingungen für eine Professionalisierung des beruflichen Habitus.

Nach einer kurzen Vorstellung des Qualifizierungsprojekts und des methodischen Zugangs wird im Folgenden das Imaginäre und Symbolische der Sinnordnung der Lilienschule – eine der drei Grundschulen im Projekt, die für diesen Beitrag exemplarisch ausgewählt wurde – bezogen auf Mehrsprachigkeit kurz dargestellt. Im letzten Teil des folgenden Abschnitts wird rekonstruiert, wie sich einzelne Lehrkräfte zu dieser symbolischen Ordnung in Beziehung setzen, wie sie mit Widersprüchen zum Realen umgehen. Können in diesem Spannungsfeld Veränderungen des beruflichen monolingualen Habitus – zumindest – angestoßen werden?

3. Professionalisierung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit – am Beispiel eines Qualifizierungsprojekts

Die in der vorgestellten Schule durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme ‚MIKS‘ wurde konzipiert, um eine Veränderung der Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsstrukturen bei Lehrkräften in der Grundschule anzuregen und Lehrkräfte für einen anerkenntenden Umgang mit Mehrsprachigkeit zu professionalisieren (Huxel 2016). Die Notwendigkeit des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch lässt sich linguistisch, aber auch gerechtigkeits- bzw. migrationspädagogisch begründen. Forschungsergebnisse aus der Psycholinguistik zeigen positive Einflüsse gelebter Multilingualität auf die kognitive Entwicklung (Tracy 2008; Poarch/Bialystock 2017). Gerechtigkeits-theoretisch und aus migrationspädagogischer Perspektive wird argumentiert, dass gleichberechtigte Teilhabe nicht möglich ist, wenn einzelne Akteur*innen im Feld Schule ‚nicht sprechen können‘, die eigene Sprache oder der eigene Sprachgebrauch in Bildungsinstitutionen also verboten ist oder als illegitim gilt (Huxel/Fürstenau 2017; Dirim/Wegner 2015).

Die Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme bezog verschiedene Bereiche der Professionalität von Lehrkräften ein. Neben dem Erwerb von Wissen zielte die Qualifizierung vor allem auf die Reflexion von Überzeugungen im soziopolitischen Kontext und auf die Ermöglichung neuer Handlungserfahrungen und Reflexion ebendieser. Dadurch, dass die Teilnehmenden neue, für sie meist ungewohnte Erfahrungen mit dem Einbezug anderer Sprachen als Deutsch machen, sollten sie bisher habitualisierte Handlungsweisen erkennen, reflektieren und gegebenenfalls verändern.

Die Qualifizierungsmaßnahme bestand aus zwei Modulen und einer Abschlussfortbildung, die im Laufe von 1,5 Schuljahren an drei Grundschulen in Westdeutschland durchgeführt wurden.³ Jedes Modul bestand aus einer ganztägigen Fortbildung, einer Erprobungsphase und einem halbtägigen Reflexionstag. Fortgebildet wurden jeweils die gesamten Kollegien. Auf der Fortbildung wurde Wissen über das Lehren und Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit vermittelt und diskutiert, es wurden Ansätze zum Einbezug anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht vorgestellt und von den Teilneh-

3 Eine ausführliche Darstellung der Qualifizierung findet sich in Huxel 2016.

menden an ihren Unterricht angepasst. Während der mehrwöchigen Erprobungsphase setzten die Lehrkräfte die Ansätze in ihrem Unterricht ein. Am Reflexionstag wurden die gemachten Erfahrungen gemeinsam reflektiert. Die Abschlussfortbildung war auf Schulentwicklung im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit ausgerichtet, an diesem Tag arbeiteten die Kollegien an der Überarbeitung von Schulprogrammen und -strukturen.

3.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurden verschiedene qualitative Daten erhoben.⁴ Mit den Schulleitungen der drei Projektschulen wurden Einzelinterviews zu Beginn und nach Ablauf der Maßnahme geführt. In jeder Schule wurden Lehrkräfte aller vier Jahrgangsstufen, in den meisten Fällen als Jahrgangsteam zu zweit interviewt. In der hier präsentierten Lilienschule wurden insgesamt acht Lehrkräfte jeweils als Jahrgangsteam zu zweit interviewt. Die Interviews mit den Lehrkräften fanden im Laufe des ersten Fortbildungsmoduls statt. Alle Lehrkräfte hatten zu diesem Zeitpunkt an einer Fortbildung und an einem Reflexionstag teilgenommen und erste Erfahrungen mit dem Einbezug anderer Sprachen als Deutsch gemacht.

Die Interviews wurden als teilstrukturierte Interviews geführt. Ein offener Leitfaden, der bestimmte Themen ansteuerte, aber keine Formulierungen vorgab, lag in der Interviewsituation als Tischvorlage aus und war damit auch von den Interviewten einsehbar. In Reaktion auf die Themen und Erzählimpulse des Leitfadens entwickelten die Interviewten recht lange eigenstrukturierte Redebeiträge, auf die die Interviewerinnen mit echten Fragen reagierten. Die Interviewsituation weist so Merkmale ‚natürlicher‘ Kommunikation auf, es entsteht ein ‚kommunikativer Kontext‘ (Bohnsack 2010: 21) und es können Einblicke in Überzeugungen, Deutungen und Relevanzsysteme der Interviewten gewonnen werden. Die Auswertung der Interviews fand in zwei Schritten statt: Zunächst wurden die Transkripte inhaltsanalytisch induktiv-deduktiv kodiert (Mayring 2010). Die Kodierungen nahmen mehrere Forscherinnen gemeinsam vor, sie validierten die Kodierungen in Teamgesprächen.

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden auf der Ebene des manifesten Textes zentrale Themen identifiziert. Einzelne Sequenzen der Interviews, die Themen beinhalten, die für die Frage nach Veränderungen bzw. Hindernissen der Veränderungen des beruflichen Habitus relevant sind, wurden zusätzlich sequenzanalytisch rekonstruiert (Rosenthal 2015; Wernet 2006). Interpretativ ausgewertete Daten können Einblick geben in Sinnstrukturen und Deutungsmuster, die die Interviewten nicht explizit benennen und so latente Sinngehalte sichtbar machen.

Neben den Interviews mit den Lehrkräften und Schulleitungen liegen aus allen drei Schulen weitere Daten vor: In allen Schulen wurden die Fortbildungs- und Reflexionstage der Qualifizierung teilnehmend beobachtet und protokolliert, außerdem wurden in den Schulen Hospitationen durchgeführt und protokolliert und alle Schulbesuche, Telefonate und Begegnungen mit Lehrkräften und Schulleitung in Gedächtnisprotokollen festgehalten. Aus der Lilienschule liegen zusätzlich zu den Beobachtungsprotokollen der Fortbil-

4 Es wurde auch eine quantitative Fragebogenerhebung zu Wissen, Überzeugungen und Handlungspraxen der Lehrkräfte in Bezug auf Mehrsprachigkeit durchgeführt. Im vorliegenden Text stehen jedoch die qualitativen Daten im Vordergrund.

dungen und aus ausgewählten Unterrichtsstunden Beobachtungsprotokolle aus zwei mehrwöchigen Feldphasen am Ende und nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme vor.

Auf Grundlage der Daten zeigten sich Spezifika der Schulkultur der drei Projektschulen. Im Folgenden wird die Schulkultur der Lilienschule kurz vorgestellt, um im nächsten Schritt die Professionalisierungsprozesse von zwei dort interviewten Lehrkräften vor diesem Hintergrund interpretieren zu können.

3.2 Die Lilienschule und ihre ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur

In der Lilienschule wird ein offener und anerkennender Umgang mit Mehrsprachigkeit programmatisch gefordert. Dies findet sich im Leitbild der Schule und wird von der Schulleitung im Interview explizit formuliert:

Schulleiterin: das war vor zehn Jahren hier noch nicht so. Da waren wir eine deutsche Schule und (...) der HSU⁵ war in den Räumen des HSU. So sind wir eigentlich vor zehn Jahren hier angefangen und es wurden auch alle Briefe auf Deutsch verfasst und Ziel war, alle sollten möglichst viel Deutsch hier lernen, obwohl eben eine sehr positive Haltung durchaus von Anfang an da war. Dann sind wir langsam eben auf den Weg gekommen, uns zu überlegen, dass diese zweite Sprache doch auch einen Wert haben könnte und dass es diskriminierend für Menschen ist zu sagen, ‚hier an dieser Pforte ist Schluss, ab hier ist jetzt nur die deutsche Kultur das, was wir hier bieten‘ ...

Die Schulleiterin präsentiert ihre Schule und ihr Kollegium als grundsätzlich offen für den Einbezug von Mehrsprachigkeit. Im Interview zeichnet sie das Bild einer schon vor längerer Zeit begonnenen sukzessiven Öffnung, die auf der Erkenntnis der sprachlichen und kulturellen Diskriminierung beruhte. Auf der Unterrichtsebene, aber auch außerhalb des Unterrichts, wird diese Offenheit in der Lilienschule praktisch umgesetzt – und stößt dabei an Grenzen des Realen der Schulkultur, wie am Beispiel der Interviews mit den Lehrkräften unten noch gezeigt wird.

Mehrsprachigkeit ist auf der symbolischen und imaginären Ebene der Schulkultur der Lilienschule sehr präsent. Die Anerkennung (sprachlicher) Vielfalt ist ritualisiert und in der Schule sichtbar. Gleichzeitig wird das Bild der Schule, in der Offenheit für Vielfalt (und auch für Mehrsprachigkeit) Tradition hat, von der Schulleiterin und auch anderen, schon lange an der Schule beschäftigten Lehrkräften in verschiedenen Situationen reproduziert. Als sehr präsent, idealisierende Selbstpräsentation hat es den Stellenwert eines Schulmythos (Helsper u.a. 2001). Dieser Schulmythos wird jedoch nicht gleichermaßen von allen Lehrkräften geteilt und aufrechterhalten:

Schulleiterin: (...) wir haben, glaube ich, eine positive Grundhaltung, natürlich, aber wir sind auch noch sehr heterogen auf dem Weg – zumal wir in den letzten zwei Jahren, glaube ich, vier bis fünf neue Kollegen bekommen haben, die aus anderen Schulbeziehungen kommen und die sich da erst einmal schwer mit getan haben. Und insofern sind wir noch sehr unterschiedlich in der Umsetzung unterwegs, auch wenn klar ist, wir sind Schule der Heterogenität, wir haben [*mehrsprachiges Elternbildungsprojekt*], wir leben Mehrsprachigkeit, kommt es immer wieder zu Situationen, wo ich als Schulleiterin merke oder wir als Team, das sich sehr damit beschäftigt, merken: Da ist noch nicht Klarheit drin.

5 Herkunftssprachenunterricht

Das von der Schulleiterin hier angesprochene Thema der mangelnden „Klarheit“ wird von ihr in verschiedenen Situationen immer wieder im Zusammenhang mit der Offenheit für andere Familiensprachen als Deutsch benannt. Sie beschreibt eine Differenz zwischen den Kolleg*innen, die schon lange an der Schule sind und die Kultur der Offenheit unterstützen, vielleicht sogar den oben beschriebenen Wandel der Schulkultur mitgestaltet haben und den „neuen“ Kolleg*innen, die aus anderen „Schulbeziehungen“ kommen und denen die Anpassung an die Schulkultur der Lilienschule offenbar schwer fällt. Explizit formuliert sie die Erwartung, dass die Qualifizierungsmaßnahme hilft, im Kollegium zu einem einheitlichen, offenen Umgang mit und geteilten Einstellungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu gelangen. Die Ausführungen der Schulleiterin lassen den Schluss zu, dass es im Kollegium der Lilienschule Lehrkräfte gibt, die „dem dominanten Sinnentwurf der Schulkultur näher oder ferner stehen“ (Helsper 2008: 73).

Dies bestätigt sich in den Interviews mit den Lehrkräften. Bei den im Folgenden vorgestellten Lehrerinnen handelt es sich um eine Lehrerin, Frau Me., die als Repräsentantin der Schulkultur gelten kann. Die andere Lehrerin, Frau T., steht der Schulkultur eher (noch) distanziert gegenüber.

3.3 Reflexionsprozesse zwischen Schulkultur und beruflichem Habitus – zwei Fallbeispiele

Im Fokus der interpretativen Auswertungen stand die Frage nach konkreten Praxen des Einbezugs anderer Sprachen als Deutsch, nach den Erfahrungen, die die Lehrkräfte damit machen, und nach Hinweisen auf Veränderungen in Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata. Im Laufe der Auswertung wurde deutlich, dass die Lehrkräfte zwar positive Erfahrungen mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit thematisieren, dass sie aber in der Reflexion dieser Erfahrungen und beim Nachdenken über die Ausweitung oder den regelmäßigen Einsatz solcher Ansätze fast immer Beschränkungen und Hindernisse antizipieren, die in direktem Zusammenhang mit grundsätzlichen Regeln und Regularitäten des Feldes (Grund-)Schule – die sich als Ebene des ‚Realen‘ in der Schulkultur der Lilienschule spiegeln – stehen. Zwar zeigt sich in fast allen Interviews dieses Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen, der in der Lilienschule auf der symbolischen Ebene in der Schulkultur verankert ist, und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten und als Grundlage hierfür eine bestimmte Menge ‚Stoff‘ in einer bestimmten Zeit zu bearbeiten. Die beiden hier präsentierten Lehrkräfte gehen aber unterschiedliche Wege in der Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch, die sich auch durch ihre Nähe zur Schulkultur und der Beeinflussung ihres beruflichen Habitus durch diese erklären lassen.

Frau T. ist Lehrerin in der ersten Klasse und noch nicht lange an der Lilienschule. Sie beschreibt, dass ihr sowohl die hohen Anteile mehrsprachiger Schüler*innen als auch die Perspektiven auf und Umgangsweisen mit dieser Diversität, wie sie in der Lilienschule gefordert und auch gelebt werden, noch unvertraut sind. Wie auch die Kollegin, mit der sie gemeinsam interviewt wird, steht sie dem Einbezug anderer Familiensprachen als Deutsch skeptisch gegenüber und betont im Umgang mit Mehrsprachigkeit die Probleme. Sie bezieht sich im Interview nicht explizit auf durch die Schulkultur und den Schulmythos vorgegebene Einstellungen und Umgangsweisen mit Mehrsprachig-

keit, ist aber – auch angeregt durch die Qualifizierungsmaßnahme – in eine Auseinandersetzung mit diesen eingetreten, die ihr Widersprüche überhaupt erst verdeutlicht und so Ansätze von Reflexion ermöglicht. In der zitierten Sequenz beschreibt Frau T. diese Reflexionsprozesse:

Lehrkraft Frau T.: Also das ist bei mir so in den Gang gesetzt worden durch die Fortbildung, durch das Sprachenprofil⁶, was wir gemacht haben mit den Kindern und für mich dann das Bewusstsein, wie diese Kinder leben und dass meine Anforderungen was die deutsche Sprache angeht – also da bin ich noch so auch in der Auseinandersetzung, weil ich persönlich – ähm – es sehr schade finde, wenn wir die Schönheit und die Vielfalt unserer Sprache verlieren. Ich finde unsere Sprache sehr schön.

Interviewerin 1: -Die deutsche Sprache (jetzt)

Lehrkraft Frau T.: Die deutsche Sprache und ich finde, wenn dann in diesen doch nicht mehr grammatisch richtigen Sätzen die Fälle nicht mehr richtig benutzt werden, die Artikel kaum noch benutzt werden, dann ist das für mich – ähm – ein schmerzhafter Verlust.

Mit dem Satz „*das ist bei mir so in Gang gesetzt worden*“ verdeutlicht Frau T. eine Veränderung. Was genau sich verändert hat, kann sie kaum in Worte fassen. So lässt sie den Satz „*und dass meine Anforderungen was die deutsche Sprache angeht...*“ unvollendet. Er könnte folgendermaßen sinnvoll vollendet werden: ‚...zu hoch sind‘. Diese Lesart würde zum weiteren Sinn der Sequenz passen, in der Frau T. sich als „*in der Auseinandersetzung*“ mit ihren hohen normativen Ansprüchen an korrekte deutsche Sprache und dem „*Bewusstsein*“ für die vielsprachige Sprachpraxis „*dieser Kinder*“ beschreibt. Frau T. beginnt, ihre Anforderungen und Erwartungen an mehrsprachige Kinder und damit auch ihren durch die Regularitäten des Feldes gerahmten beruflichen Lehrerberuf zu reflektieren (Huxel 2016).

Trotz des geweckten Verständnisses für die multilinguale Lebenswelt der Kinder zeigt Frau T. sich aber besorgt: Sie befürchtet einen „*schmerzhaften Verlust*“, den sie nicht direkt auf die Kinder bezieht, sondern auf ein abstraktes „*wir*“. Nicht die Kinder verlieren etwas, sondern „*wir*“, nämlich „*die Schönheit und Vielfalt unserer Sprache*“. Frau T. konstruiert eine alltagstheoretisch verbreitete Differenz zwischen ‚uns‘, den Sprechern und Sprecherinnen der (korrekten) deutschen Sprache, und „*diesen Kindern*“. Sie nimmt hier Othering vor und präsentiert monolinguale normative Vorstellungen. Es werden aber auch Verständnis für die individuellen, in diesem Falle mehrsprachigen, Sozialisationsbedingungen der Kinder und beginnende Reflexionsprozesse bezogen auf die eigenen Ansprüche deutlich. Frau T.s in diesen Reflexionsprozessen neu erworbenes Verständnis – das im Einklang mit der Schulkultur und dem Schulmythos steht – kollidiert allerdings mit normativen Bewertungsmaßstäben, die wiederum durch das Reale der Schulkultur, also die Bedingungen des Feldes, gerahmt sind (Huxel 2016).

Frau T.s Auseinandersetzung mit dem Verständnis für das einzelne Kind und seine Voraussetzungen auf der einen Seite und normativen Ansprüchen auf der anderen ist aber nicht nur ein persönliches Dilemma. In ihm drücken sich Widersprüche aus, die Bestandteil der Schule sind. Diese Widersprüche entfalten im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit besondere Wirksamkeit, wie wir am Beispiel von Frau T. sehen. Sie entfalten ihre Wirksamkeit, *obwohl* die Schulkultur und der Schulmythos der Lilienschule Mehrsprachigkeitsfreundlichkeit und Offenheit beinhalten. Für Frau T. deckt die Teilnahme

6 Frau T. bezieht sich auf die Methode der Sprachenporträts, die die Lehrkräfte in der ersten Erprobungsphase mit den Kindern durchgeführt haben (Krumm 2010; Galling 2011).

an der Qualifizierungsmaßnahme Widersprüche überhaupt erst auf. Sie generiert Fragen an ihren beruflichen Habitus und macht Reflexion erst möglich.

Weil Frau T. sich in einem distanzierten Verhältnis zur Schulkultur befindet, kann sie diese spezifische Kultur der Einzelschule nicht zur ihrer Entlastung nutzen: Das Ringen mit den Widersprüchen bleibt individuell, der eigene, monolinguale berufliche Habitus wird zögerlich reflektiert und nur kleinschrittig verändert.

Dies stellt sich bei Frau Me. anders dar. Sie unterrichtet in der vierten Klasse und hat bereits vor der Qualifizierung Erfahrung mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit gemacht. Sie ist schon lange an der Lilienschule und trägt die Schulkultur und den Schulmythos maßgeblich mit. Durch die Qualifizierung sieht sie sich in ihren Überzeugungen gestärkt und in der Veränderung ihrer Handlungspraxis unterstützt. Frau Me. berichtet:

Lehrkraft Frau Me.: Und es ist bei uns auch selbstverständlich, dass wir viel darüber sprechen, heute zum Beispiel ganz banal im bei der Frühstückspause hatten Kinder – äh – hier Gregs Tagebuch gelesen, da kam das Wort Mom {deutsche Aussprache} drin vor. Was heißt denn Mom – M-O-M – ich sag, das ist ein anderes Wort für Mama und dann guckte ich, das waren türkische Kinder. Ich sag, gibt's denn im Türkischen auch andere Wörter für – und das machen wir eigentlich schon auch, da sind wir eigentlich inzwischen so drauf geeicht, dass wir sowas immer wieder auch mit einbeziehen. Und dann sagte das nächste Kind, ja im Vietnamesischen da gibt es eben die und die Begriffe, dass wir also auch immer wieder Platz so einräumen die Kinder auch erzählen zu lassen und vergleichen zu lassen. Ich glaube, das ist auch so eine Art, die wir jetzt immer wieder bewusst- da eigentlich uns- aber die inzwischen bei ganz vielen bei uns auch schon drin ist, dass wir es immer wieder anregen auch und nachfragen einfach mal. Ich glaube, wenn man nicht nachfragt kriegt man die Antwort auch nicht.

Frau Me. spricht in dieser Sequenz oft in der ersten Person Plural und stellt sich so als Teil einer Gruppe, eines Kollektivs dar: „*bei uns*“ ist es selbstverständlich. Sie nimmt so Bezug auf die ‚mehrsprachigkeitsfreundliche‘ Schulkultur der Lilienschule und reproduziert den Schulmythos, indem sie normativ festhält, was ‚wir hier eben immer so machen‘. Ihre Formulierungen „*da sind wir inzwischen drauf geeicht*“ und das ist „*bei ganz vielen von uns auch schon drin*“ verweisen auf einen Prozess, indem sich ein bestimmter, nämlich offener und einbeziehender Umgang mit Mehrsprachigkeit verstetigt – habitualisiert – hat.

Frau Me. verbindet die in der Professionalisierungsmaßnahme angeregte Offenheit für Mehrsprachigkeit mit der Schulkultur, der sie nahesteht und die sie bejaht. Sie betont die Widersprüche, die sich aus den Regularitäten der Schule und dem Anliegen des Einbezugs der Sprachen aller Kinder ergeben, weit weniger als Frau T. Während für Frau T. die Bearbeitung der Widersprüche als ein individuelles Problem erscheint, steht Frau Me. mit der Schulkultur und dem Schulmythos auf der imaginären und der symbolischen Ebene ein Rahmen zur Verfügung, der ihr erlaubt, den Einbezug von Mehrsprachigkeit als geteiltes Programm der Schule zu sehen. Die sich ergebenden Widersprüche nimmt auch sie wahr und thematisiert sie auch, sie stellen für sie das Anliegen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit aber nicht grundsätzlich in Frage. Der berufliche Habitus von Frau Me. hat sich – unterstützt durch Schulkultur und Schulmythos und nochmals bestärkt durch das Qualifizierungsprojekt – professionalisiert.

4. Fazit

Aufgrund der Erfahrungen aus dem vorgestellten Qualifizierungsprojekt kann Kramer zugestimmt werden, wenn er feststellt: „Der Lehrerhabitus ist als Amalgam des Herkunftshabitus mit Aspekten einer berufsbezogenen (feldspezifischen) sekundären Habitusbildung zumindest in Grenzen gestaltbar“ (2015: 356). Die Grenzen der Gestaltungsmöglichkeiten werden durch das Feld gesetzt, sie ergeben sich aus den Widersprüchen des Feldes (Sturm 2010). Lehrkräfte müssen im Zuge ihrer Professionalisierung darauf vorbereitet werden, diese Widersprüche auszuhalten und die eigene Praxis in ihnen zu gestalten. Dabei kann sie die Schulkultur ihrer Schule unterstützen. Um nachhaltig und systematisch Minderheitensprachen einzubeziehen und sie letztlich aufzuwerten, genügt es daher nicht, bei einzelnen Lehrkräften anzusetzen, sondern es muss die Schulkultur entsprechend verändert werden.

Lehrkräfte können ihre Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in Bezug auf Mehrsprachigkeit verändern und damit zu einer Verbesserung des Klimas und der Situation für mehrsprachige Kinder an der Einzelschule beitragen. Die Berücksichtigung anderer Familiensprachen als Deutsch kann zwar im Rahmen einer normativen ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ oder individueller Differenzierung geschehen. Solange jedoch nur die deutsche Sprache und anerkannte Schulfremdsprachen Grundlage von Bewertung sind und solange sprachliche Voraussetzungen am monolingualen ‚Normalfall‘ gemessen werden, solange sind andere Sprachen als Deutsch keine ‚echten‘ Gegenstände des Spiels im Feld Schule. Dies kann nicht auf Einzelschulebene verändert werden. Dafür und darüber hinaus braucht es gesellschaftliche und nicht zuletzt bildungspolitische Unterstützung.

Lehrersein in der Migrationsgesellschaft bedarf besonderer Kompetenzen, etwa in der Gestaltung sprachsensibler Lern- und Unterrichtsprozesse. Das ist notwendig, aber nicht ausreichend: Lehrersein in der Migrationsgesellschaft bedarf der Reflexion der Antinomien des Lehrerberufs (Helsper 2004), die sich im migrationsgesellschaftlichen Kontext spezifisch darstellen. Mit diesen Antinomien müssen Lehrkräfte professionell umgehen. Voraussetzung eines solchen professionalisierten, beruflichen Habitus ist die Reflexion bestehender Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata in der einzelnen Schule und im Feldkontext.

Autorenangaben

Dr. Katrin Huxel
Vertretung der Professur für Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft
Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft
Heger-Tor-Wall 9
49069 Osnabrück
0541 9696007
Katrin.Huxel@uni-osnabrueck.de

Literatur

- Bien, Olena (2012): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In: Merten, S./Kuhs, K. (Hrsg.): Perspektiven empirischer Sprachdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 133-160.
- Bohnsack, Ralf (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (8. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D. (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing gender im heutigen Bildungssystem. Bielefeld: transcript.
- Dirim, Inci/Wegner, Anke (2015): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Opladen: Budrich.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 10, 2, S. 9-22.
- Fürstenau, Sara (2016): Multilingualism and School Development in Transnational Educational Spaces. Insights from an Intervention Study at German Elementary Schools. In: Küppers, A./Pusch, B./Uyan Sermerci, P. (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 71-90.
- Galling, Isabella (2011): Sprachenporträts im Unterricht. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Springer VS, Onlinekapitel. http://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloadaddocument/w_41_4715.pdf?SGWID=0-0-45-1362464-p174295866. Zugegriffen: 22. Januar 2018.
- Geier, Thomas (2016): Reflexivität und Fallarbeit. Skizze zur pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, A./Karakışoğlu, Y./Mecheril, P. (Hrsg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 179-199.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 1, S. 63-80.
- Helsper, Werner (2004): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 15-34.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeanette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Angelika (2001): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozeß. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Huxel, Katrin (2016): „... die Sprachen, die tauchen jetzt einfach öfter auf im Unterricht.“ Mehrsprachigkeit in der Grundschule – Erfahrungen aus einem Schulentwicklungsprojekt. In: Die Deutsche Schule, 13. Beiheft, S. 177-188.
- Huxel, Katrin (2014): Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Huxel, Katrin/Fürstenau, Sara (2017): Sozialraumorientierte Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. In: Geisen, T./Riegel, C./Yildiz, E. (Hrsg.): Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-277.
- Kramer, Rolf-Torsten (2015): „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35, 4, S. 344-359.

- Kramer, Rolf-Torsten (2016): Der Ansatz „Schulkultur“. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): *Organisation und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-49.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit in Sprachenporträts und Sprachenbiographien von Migrantinnen und Migranten. In: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache (AkDaF) Rundbrief, 61, S. 16-24. http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/61_Mehrsprachigkeit_Sprachenportraits.pdf. Zugegriffen: 22. Januar 2018.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul/Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, N./Knappik, M. (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: Transcript, S. 151-178.
- Poarch, Greg. J./Byalistok, Ellen (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 2, S. 175-191.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Die Bedeutung des Habituskonzeptes für die Lehrer/innenfortbildung. In: Müller, F. H./Eichenberger, A./Lüders, M./Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann, S. 61-77.
- Tracy, Rosemary. (2008): *Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2., überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Wernet, Andreas (2006): *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, Beate (2013): Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In: Budde, J. (Hrsg.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-126.
- Wischmeier, Inka (2012). Primary School Teachers' Beliefs about Bilingualism. In: König, J. (Hrsg.): *Teachers' Pedagogical Beliefs*. Münster: Waxmann, S. 171-190.