Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 27, No. 1, pp. 44–64, 2021
Copyright © 2021 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Schulkulturen im Kontext migrationsbezogener Differenz und Ungleichheit – Theoretische und empirische Perspektivierungen unter besonderer Berücksichtigung des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit

[1]Patricia Stošić, [2]Svenja Vieluf*, [2]Susanne Böse, [1]Anna Laschewski*
**geteilte Erstautor*innenschaft*

[1]Goethe-Universität Frankfurt
[2]DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Abstract

The present contribution takes up the theme of optimizing the 'other' by examining ways migration-related heterogeneity and difference, and in particular multilingualism, are pedagogically addressed in schools. It is based on a research project that uses a mixed-methods design to analyze school-cultural differences in approaches to addressing migration-related heterogeneity and difference in the context of students who immigrated after the age of six into the German school system. Against this background, the contribution focuses, on the one hand, on connections between *the Hallesche school-culture theory* and a school-related educational migration research. On the other hand, it presents exemplary results from the quantitative sub-study concerning the ways different schools address multilingualism of their students. The results show – across schools – a strong monolingual orientation of schools. Yet, also differences between schools become apparent.

1. Einleitung

Die schulische Bearbeitung und Hervorbringung von sowohl migrationsbezogener Differenz und (Bildungs-)Ungleichheit als auch von rassialisierenden und diskriminierenden Strukturen bilden einen zentralen Themenkontext einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (für einen Überblick z.B. Krüger-Potratz, 2005; Hormel, 2010; Hummrich, 2017). Mit der vermehrten Neuzuwanderung von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren ist das Thema nun insbesondere mit den

Vorzeichen von Fluchtmigration und Bildung wieder verstärkt auf den Agenden von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft zu finden. *Wie* Schulen mit der Beschulung sogenannter Seiteneinsteiger*innen umgehen und welche Anschlussmöglichkeiten, aber auch Ausschlüsse sowie (transnationale) bildungsbiografische Perspektivierungen und Positionierungen sich für neuzugewanderte Schüler*innen aus den jeweiligen schulpädagogischen und schulorganisatorischen Umgangsweisen eröffnen, bildet hierbei ein zentrales erziehungswissenschaftliches Erkenntnisinteresse (vgl. Diehm & Radtke, 1999; aktuell z.B. Dewitz, Terhart & Massumi, 2018; Emmerich, Hormel & Massumi, 2020; Hummrich, 2020).

In diesem skizzierten thematischen Spektrum ist unser Forschungsprojekt mit dem Titel *Schulischer Wandel in der Migrationsgesellschaft – Schulkulturen im Kontext aktueller Fluchtmigration (SchuWaMi)* verortet.[1] Im Anschluss an den Halleschen Schulkulturansatz (z.B. Helsper, 2008) wird hier im Rückgriff auf ein sequentielles Mixed-Methods-Design (Hense, 2017) untersucht, wie sich Einzelschulen im Hinblick auf migrationsbezogene Diversität und Ungleichheit vor dem Hintergrund der Beschulung von neuzugewanderten Schüler*innen positionieren und welche Anerkennungskonstellationen und Passungsverhältnisse so jeweils hervorgebracht werden. Ein spezifisches Themenfeld, das hierbei untersucht wird und das auch dieser Beitrag fokussiert, bildet der schulpädagogische und schulorganisatorische Umgang mit migrationsbezogener Mehrsprachigkeit. Durch die enge Koppelung von Sprachpolitik und Nationalstaat sind Fragen nach dem schulischen Umgang mit und der Anerkennung von unterschiedlichen Sprachen im schulischen Raum von zentraler Bedeutung (z.B. Fürstenau, 2017; Gogolin, 1994; Krüger-Potratz, 2010). Die institutionalisierte Erwartung, dass alle Kinder vor Eintritt in die Schule die Sprache Deutsch beherrschen und hiermit verschränkt das Rekurrieren auf Sprache im Kontext von Selektionsentscheidungen (Gomolla & Radtke, 2002), die verbreitete Nicht-Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Schulunterricht (Gogolin, 1994; Gogolin & Kroon, 2000; Göbel & Vieluf, 2018) und die schulische Geringschätzung vor allem nicht (west-)europäischer Sprachen (z.B. Dean, 2019; Dirim, 2016) verweisen auf zentrale Mechanismen von Diskriminierung entlang der Differenzlinie ‚Migration'. Der Ansatz der Schulkulturtheorie bietet vor diesem Hintergrund ein fruchtbares Potenzial, um Schulen theoretisch wie empirisch in ihren verschiedenen schulkulturellen Ausprägungen sowie in ihrem Spannungsverhältnis einerseits zu (migrations-)gesellschaftlichen und professionsbezogenen Strukturbedingungen sowie andererseits im Hinblick auf milieubezogene Passungsverhältnisse und die Prozessierung transnationaler Bildungsbiografien zu befragen (vgl. Hummrich, 2020). Dennoch kam dieser Ansatz einer kulturtheoretisch und rekonstruktiv ausgerichteten Schulkulturtheorie im Kontext einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung bislang noch eher selten zur Anwendung (Ausnahme etwa Hummrich, 2020)

– umgekehrt blenden schulpädagogische Theoretisierungen und Studien rassismuskritische und diskriminierungstheoretische Fragestellungen mitunter aus (vgl. Geier, Gottuck, Karabulut & Pfaff, 2019). Mit unserem Projekt verbinden wir daher auch das Anliegen, diese beiden Diskurse theoretisch weiterführend miteinander zu verschränken.

Diese Zielperspektive aufgreifend, wird im vorliegenden Beitrag zunächst der Hallesche Ansatz der Schulkulturtheorie mit Blick auf eine Rahmung des Schulischen durch migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse diskutiert und dabei ein spezieller Fokus auf das Thema Mehrsprachigkeit gelegt (Abschnitt 2). Anschließend beschreiben wir die Studie innerhalb derer der Beitrag entstanden ist sowie unsere Datengrundlage für die empirischen Analysen (Abschnitt 3). In Abschnitt 4 werden erste Teilergebnisse der quantitativen Teilstudie unseres Forschungsprojekts dargestellt, hierfür wurde der thematische Fokus auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit gelegt. Hier zeigen sich sowohl schulübergreifende Tendenzen als auch Unterschiede zwischen Einzelschulen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion (Abschnitt 5).

2. Schulkulturen im Kontext migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse

Über den Zugang des *Halleschen Schulkulturansatz* (siehe für einen Überblick Böhme, Hummrich & Kramer, 2015) kann in Schulkulturanalysen der einzelschulspezifische Umgang mit migrationsspezifischer Differenz und Ungleichheit unter Einbezug gesellschaftlicher Bezüge und Rahmenbedingungen analysiert werden. Denn gesellschaftliche Rahmenbedingungen, auch spezifische pädagogische Spannungsfelder, werden im Schulkulturansatz in ihren Relationen zu Ausdifferenzierungen auf verschiedenen Ebenen des Schulischen – insbesondere auf der Ebene von Einzelschulen und mit Blick auf Anerkennungskonstellationen sowie milieubezogene Passungsverhältnisse – systematisch berücksichtigt (vgl. Kramer, 2016, S. 36). Angelegt ist hier das theoretische wie empirische Potenzial, Schule(n) (als Institution und/oder als Einzelorganisationen) in ihrer soziohistorischen wie auch nationalstaatlichen Verortung sowie mit Blick auf migrationsgesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse empirisch aufzuschließen (vgl. auch Hummrich, 2020).

Zentral ist ein Mehrebenenmodell von Schule: So wird davon ausgegangen, dass jede schulische Ebene – z.B. die der historisch gewachsenen national je spezifischen Verfasstheit des Bildungswesens, aber auch die Strukturprobleme pädagogischen Handelns (vgl. Helsper, 2008, S. 68) – Möglichkeitsräume (gedacht in der Doppelfigur der Ermöglichung *und* Begrenzung) für die weiteren, darunterliegenden Ebenen (z.B. für bildungspolitische Beschlüsse und Gesetze auf Ebene der Bundesländer

und schließlich für die operative Ebene der Einzelschule) bereithält, die dort ‚*eigensinnig*' (jedoch weder beliebig noch im Sinne eines Modells rationaler Auswahl) gedeutet und bearbeitet werden (vgl. hierzu insbesondere Kramer, 2016, S. 34 ff.). Auf der Ebene von Einzelschulen stellt die jeweilige Schulkultur dann eine „einzelschulspezifische Strukturvariante dar, in der die Strukturprobleme des Bildungssystems und die grundlegenden Antinomen des pädagogischen Handelns … je spezifisch gedeutet" und ausgedrückt werden (Helsper, 2008, S. 67). Umgekehrt gilt, dass jede Einzelschulkultur über den Einzelfall hinaus auf Schulformen und -typen sowie auf (national-)gesellschaftliche Ordnungen des Schulischen verweist (vgl. Hummrich, 2015, S. 84).

Die Hervorbringung von Schulkultur(en) als ‚symbolische Sinnordnung(en)' (Kramer, 2016) ist dabei eingebettet in die „handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure mit übergreifenden, bildungspolitischen Vorgaben und Strukturierungen vor dem Hintergrund historischer Rahmenbedingungen und der sozialen Auseinandersetzung [zur] Durchsetzung und Distinktion pluraler kultureller Ordnungen und deren Hierarchisierung" (Helsper, 2008, S. 66 f.). Wobei Schulkultur, so Hummrich (2015, S. 71), als „fragmentierte Ordnung in der Spannung von Imaginärem, Symbolischem und Realem zu begreifen [sei]".

Während auf der Ebene der Einzelschule das *Imaginäre* auf die „idealen pädagogischen Entwürfe … sowie die damit verbundenen institutionellen Selbstentwürfe, die die schulischen Akteure konstruieren", verweist, markiert das *Symbolische* „die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements" (Helsper, 2008, S. 67 f.). Das *Reale* der Schulkultur wiederum hebt ab auf die bereits genannten Rahmenbedingungen schulpädagogischen Handelns und deren Bearbeitung, wobei das Imaginäre und das Symbolische auf das Reale der Schulkultur bezogen sind.

Historische Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Bezüge/Diskurse, bildungspolitische Vorgaben und Strukturierungen, von denen anzunehmen ist, dass sie Möglichkeitsräume für die *schulpädagogische* und *schulorganisatorische* Bearbeitung migrationsgesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse in der Spannung zwischen Imaginärem, Symbolischem und Realem eröffnen und begrenzen können, sind vielfältig. Eingefasst in ein schulkulturtheorie-basiertes Mehrebenenmodell zeigte etwa Hummrich (2020) in einer – inhaltlich für unser Projekt wegweisenden – international vergleichenden Analyse, dass national institutionalisierte Zugehörigkeitskonzepte im Horizont ethnischer Differenzierung Auswirkungen sowohl auf das Bildungssystem wie auf Einzelschulen haben. Sie arbeitet heraus, wie sich schulkulturelle Räume in den USA und in Deutschland im Hinblick auf schulische Kategorisierungen ethnischer Differenzierung voneinander unterscheiden und wie sich so unterschiedliche Möglichkeitsräume und Anerkennungsverhältnisse des

Schulischen – mit je unterschiedlichen (bildungs-)biografischen Implikationen – konstituieren.[2] Schulkulturtheoretische Perspektiven sind auch mit dem Ansatz der Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2002) kompatibel. Darauf verweisen etwa Kramer und Helsper (2011, S. 121) mit Blick auf Passungsverhältnisse von primärem Schüler*innenhabitus und sekundärem schulischem Habitus. Gomolla (2017) hebt explizit die Bedeutung von Konstellationen der *Anerkennung* für eine Weiterentwicklung des Ansatzes der Institutionellen Diskriminierung hervor und führt aus (ebd., S. 151), dass sich „vielfältige Belege, finden, dass Defizitorientierungen, Stereotype und niedrige Leistungserwartungen nicht erst in zentralen Selektionsentscheidungen eine Rolle spielen, sondern potenziell die gesamte Schulerfahrung eines Kindes“ durchdringen. Schulische Sozialisationsbedingungen markieren also einerseits Möglichkeitsräume für Sozialisationserfahrungen sowie für Bildungsprozesse (vgl. Hummrich & Kramer, 2017, S. 144); andererseits verweisen schulische Legitimationssemantiken, die auch im Kontext schulischer Selektionsentscheidungen und deren Aushandlung herangezogen werden, über die Schule als Organisation hinaus. Der schulkulturtheoretische Ansatz impliziert so eine Erweiterung von Perspektiven, in denen das Organisationshandeln mitunter als systembezogen überformt und auf Entscheidungssituationen reduziert erscheint, hin zu Perspektiven, in denen schulische Aushandlungsprozesse und Anerkennungskonstellationen zum Tragen kommen.

2.1 Exkurs: Zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit

Im Aufmerksamkeitsfokus aktueller bildungspolitischer, aber auch wissenschaftlicher Auseinandersetzungen zum schulischen Umgang mit migrationsbezogener Differenz und Ungleichheit steht vor allem das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit. Die historischen Analysen von Marianne Krüger-Potratz (2010) zeigen, wie der deutschen Schule im Prozess der Nationenbildung die Aufgabe der Durchsetzung nationalstaatlicher Sprachpolitik zukommt. Wobei sie insbesondere auf die diachrone Kontinuität sprachpolitischer und schulpädagogischer Implikationen verweist. Auf der schulorganisatorischen Ebene haben Schüler*innen, deren Primärsprache nicht Deutsch und keine der anerkannten und legitimierten (Fremd-)Sprachen[3] ist und die als Seiteneinsteiger*innen in das deutsche Schulsystem inkludiert werden, die an Homogenität orientierten schulischen Organisationen seit je her ‚*irritiert*‘ (vgl. Diehm & Radtke, 1999). Diese reagieren auf die Irritation kontinuierlich ähnlich, und zwar mit der Einrichtung separierender und/oder auf Kompensation ausgerichteten Strukturen (z.B. sogenannte Vorklassen, Willkommensklassen, Fördermaßnahmen/Deutschförderung) bzw. mit Selektion (vgl. z.B. Karakayalı & zur Nieden, 2018; Emmerich et al., 2020). Nach wie vor dominiert in schulischen Praktiken eine ‚Optimierung‘ der vermeintlich ‚Anderen‘ im Sinne einer Kompensation von Defizi-

ten des Deutschen die schulische Praxis, während das strukturelle Aufbrechen eines ‚monolingualen Habitus der multilingualen Schule' (Gogolin, 1994) bildungspolitisch – ungeachtet der gängigen Inter- und Transnationalisierungssemantiken – nach wie vor kaum anschlussfähig erscheint (Fürstenau, 2017). Auch im 21. Jahrhundert stehen viele Lehrpersonen dem Einbezug verschiedener Sprachen im Unterricht skeptisch gegenüber. Sie befürchten, dass die Förderung der L1 von Schüler*innen auf Kosten ihrer Kompetenzen in der L2 gehe und dass die Einbindung multipler Sprache im Unterricht in Konkurrenz zu den fachlichen Inhalten und einem als stofflich überladen wahrgenommenen Curriculum stehe (Huxel, 2018; Wlossek & Rost-Roth, 2016). Außerdem geben Lehrpersonen an, schlecht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit vorbereitet und damit überfordert zu sein (Bien, 2012; Wischmeier, 2012). Dabei verweisen sie auch auf Beschränkungen ihrer Handlungsoptionen durch Strukturen und Bedingungen im Schulsystem (Huxel, 2018; siehe auch Dlugaj & Fürstenau, 2019).

Allerdings steht ein monolingualer schulischer Habitus in einem Spannungsverhältnis – nicht nur zu dynamischen Prozessen der Transnationalisierung und Pluralisierung (vgl. auch Hinrichsen, Hummrich, Paz Matute & Baumann, 2020) – sondern auch zu normativen Ansprüchen, die bildungspolitisch an Schule herangetragen werden. So impliziert der allgemeine Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (vgl. z.B. Schulgesetz – HSchG, 2017, § 2) das Ziel, alle Kinder bei der Entfaltung ihrer lebenspraktischen Autonomiepotenziale zu unterstützten – und dazu gehört auch die Entfaltung von Sprachpotenzialen in eben jenen Sprachen, die für die Kinder von biografischer Relevanz sind (s. auch die im Jahr 2013 neu gefasste Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule' der Kultusministerkonferenz: KMK, 2013). Der Anspruch inklusiver Bildung umfasst zudem – wenn ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt wird – eine gleichberechtigte Teilhabe und Anerkennung im schulischen Kontext für alle Schüler*innen (Sturm, 2016); auch unabhängig von ihren primären Sprachlernerfahrungen (vgl. auch Huxel, 2019).

Im Sinne der Halleschen Schulkulturtheorie ist nun *einerseits* davon auszugehen, dass sich die Spannungsfelder zwischen monoligualem Habitus, Prozessen der Transnationalisierung/Pluralisierung und dem Anspruch der Inklusion schulübergreifend manifestieren. *Andererseits* kann angenommen werden, dass sich Einzelschulen sowie individuelle Akteure innerhalb der Schulen im Hinblick auf ihre konkrete handelnde Auseinandersetzung mit diesen Spannungsfeldern unterscheiden. *Weiterhin* ist davon auszugehen, dass Schulunterschiede als Ausdruck der jeweiligen Schulkulturen verstanden werden können. Entsprechend gibt es auch empirische Hinweise auf Unterschiede zwischen Schulen und zwischen Akteur*innen innerhalb der Schulen in Bezug auf ihre idealen Entwürfe, Haltungen, Einstellungen und

Praktiken des Umgangs mit Mehrsprachigkeit (vgl. Fürstenau, 2008; Huxel, 2018; Wischmeier, 2012).

Die im Folgenden dargestellten Analysen aus unserem Projektkontext sollen vor dem aufgezeigten theoretischen Hintergrund und auf der Basis quantitativer Fragebogendaten gleichzeitig schulübergreifende Tendenzen, Unterschiede zwischen Einzelschulen und Unterschiede zwischen Akteuren innerhalb der Schulen in Bezug auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Sinne einer quantitativen Fallstudie beschreiben.

3. Methode

Die Analysen basieren auf Daten, die im Rahmen des Forschungsprojekts mit dem Titel *Schulischer Wandel in der Migrationsgesellschaft – Schulkulturen im Kontext aktueller Fluchtmigration* (SchuWaMi) erhoben wurden.

Im Anschluss an den skizzierten Halleschen Schulkulturansatz und die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten migrationsgesellschaftlichen Bezüge, untersuchen wir schulkulturelle Ausprägungen und (Anerkennungs-/Passungs-)Konstellationen auf der Ebene von Einzelschulen im Kontext der Beschulung von neuzugewanderten Kindern und Jugendlichen. Der Forschungszugang ist als sequentielles Mixed-Methods-Konzept (vgl. Hense, 2017) konzipiert. Voraussetzung für die Studienteilnahme einer Schule war bzw. ist, dass sie neuzugewanderte Schüler*innen in Regelklassen unterrichtet. In unserem quantitativ ausgerichteten Teilprojekt, aus dem hier erste Ergebnisse eines thematischen Ausschnitts (Mehrsprachigkeit) vorgestellt werden, haben wir Fragebögen für Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter*innen und Schüler*innen konzipiert, in denen zentrale schulkulturtheoretische Prämissen operationalisiert worden sind. Über die Fragebogenstudie wird u.a. nach schulkulturell spezifischen Mustern auf einzelschulischer Ebene gesucht – diese sollen später in der qualitativen Teilstudie vertiefend im Modus der Rekonstruktion ausgearbeitet werden.

Die Datengrundlage für den vorliegenden Text bilden nun die zehn Schulen[4] in vier Bundesländern (BaWü, HE, NI, NRW), die in der ersten Erhebungswelle (bis zum Frühjahr 2020) untersucht wurden. An allen zehn Schulen haben ein oder zwei Schulleiter*innen einen Fragebogen ausgefüllt. Zudem werden Fragebögen von insgesamt 150 Lehrpersonen (4 bis 38 Lehrpersonen pro Schule) ausgewertet. Dabei ist zu beachten, dass jeweils nicht alle an einer Schule unterrichtenden Lehrpersonen zur Teilnahme bewegt werden konnten. Die Teilnahmequote für Lehrpersonen variiert zwischen 4,7% (an der Schule mit dem Code 1103) und 75,0% (an der Schule mit dem Code 1401). Schließlich wurden pro Schule zwei Regelklassen der Stufen 5 bis 7 ausgewählt und während des Unterrichts befragt, in denen mindestens ein*e

geflohene*r Schüler*in zumindest so lange bereits im Regelunterricht beschult worden war, dass die Lehrperson erwartete, dass sie*er an einer Befragung in deutscher Sprache teilnehmen könnte. Aufgrund von Krankheitsfällen und fehlenden Einverständniserklärungen haben hier ebenfalls auch nicht alle Schüler*innen in den betroffenen Klassen einen Fragebogen ausgefüllt. Insgesamt liegen Daten von 209 Schüler*innen vor (7 bis 33 Schüler*innen pro Schule), das entspricht 14,3% bis 70,0% der Schüler*innen, welche die ausgewählten Klassen zum Zeitpunkt der Erhebung besuchen.

Analysiert wurden Antworten auf zwei, Fragen[5] aus dem Fragebogen für Schulleitungen, vier Fragen aus dem Fragebogen für Lehrpersonen und zwei Fragen aus dem Fragebogen für Schüler*innen, die sich alle auf das Thema Mehrsprachigkeit bezogen.

Die Schulleitungen wurden gefragt, ob es an ihrer Schule Unterricht in Herkunftssprachen als Angebot für alle Schüler*innen oder als spezielles Förderangebot für Seiteneinsteiger*innen gibt. Sie wurden auch nach Vereinbarungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit auf dem Schulhof gefragt: *„Dürfen Schüler*innen auf dem Schulhof andere Sprachen als Deutsch sprechen?“*. Die Antwortalternativen waren jeweils *„ja“*, *„nein“* und *„dazu gibt es keine Vereinbarungen“*. Parallel dazu wurden auch die Lehrpersonen gefragt: *„Dürfen Schüler*innen in der Pause an Ihrer Schule auch andere Sprachen als Deutsch sprechen?“*. Die Antwortalternativen waren auch hier *„ja“*, *„nein“* und *„dazu gibt es keine Vereinbarungen“*.

Zu ihren pädagogischen Orientierungen im Kontext von Mehrsprachigkeit wurde den Lehrpersonen folgende Frage gestellt: *„Während einer Arbeitsphase im Mathematikunterricht unterhalten sich Amir und Samira auf Arabisch miteinander. Würden Sie in dieser Situation die beiden Schüler*innen auffordern Deutsch zu sprechen?“*. Die Antwortalternativen waren hier *„ja“* und *„nein“*.[6] Die Lehrpersonen wurden zudem nach ihrer Zustimmung zu acht verschiedenen Gründen für eine Ablehnung der Verwendung multipler Sprachen in ihrem Unterricht auf einer sechsstufigen Likert-Skala (erfasst mit den Ankern *„1: trifft überhaupt nicht zu“* und *„6: trifft völlig zu“*) gefragt. Die acht Items sind in Tabelle A1 im Anhang dargestellt. Die Items wurden zur Skala „skeptische Einstellung zu Mehrsprachigkeit“ zusammengefasst, indem ein Mittelwert über alle Items berechnet wurde.

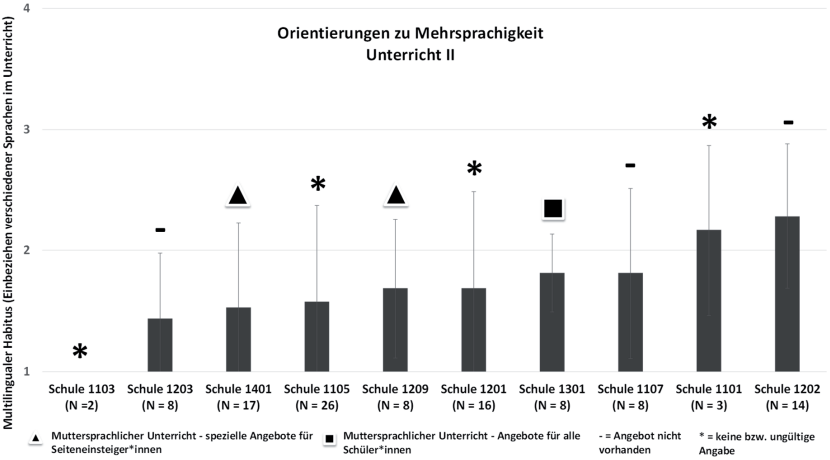
Die Lehrpersonen wurden weiterhin gefragt, wie häufig sie während des Unterrichts die Schüler*innen in ihrer Mehrsprachigkeit bestärken und wie häufig sie die Herkunftssprachen ihrer Schüler*innen aktiv in den Unterricht mit einbeziehen (z.B. durch Lieder oder Redewendungen). Die Antwortskala für beide Items war vierstufig (von *„nie oder fast nie“*, *„manchmal“*, *„häufig“* bis *„jede oder fast jede Stunde“*). Über die beiden Items hinweg wurde für die Analysen ein Mittelwert gebildet.

Schließlich wurden Schüler*innen, die an anderer Stelle im Fragebogen angegeben hatten, dass sie als Kinder entweder ausschließlich oder zusätzlich zum Deutschen eine andere Sprache als Deutsch in ihrer Familie gelernt hatten, nach ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Umgang mit Mehrsprachigkeit an ihrer Schule gefragt. Sie sollten im Anschluss an die Einleitung *„Manchmal machen Schülerinnen und Schüler auch schlechte Erfahrungen in der Schule."* angeben: *„Wenn du an die Zeit seit den Sommerferien denkst, wie oft hast du in der Schule in diesem Zeitraum Folgendes erlebt?"*. Dabei wurden für den vorliegenden Beitrag die Antwortalternativen *„Eine Lehrerin oder ein Lehrer hat mir verboten im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen."* und *„Eine Lehrerin oder ein Lehrer hat mir verboten in der Pause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen."* berücksichtigt.[7] Es gab jeweils fünf Antwortalternativen, wobei die Antworten für den vorliegenden Beitrag dichotomisiert worden sind (*0 = „nie oder fast nie"* vs. *1 = „mindestens 1-mal im Schuljahr"*).

4. Ergebnisse

Die Antworten der Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler*innen auf die in Abschnitt 3 dargestellten Fragebogenfragen wurden schulvergleichend deskriptiv ausgewertet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass an den meisten Schulen nur wenige und jeweils ähnliche Sprachen im Sinne einer Zeugnisrelevanz anerkannt werden. So zeigt Abbildung 1, dass nur an einer von zehn befragten Schulen Unterricht in verschiedenen Erstsprachen für alle Schüler*innen angeboten wird. An zwei weiteren Schulen gibt es zumindest spezielle Angebote erstsprachlichen Unterrichts für Seiteneinsteiger*innen. In sieben der zehn befragten Schulen haben mehrsprachige Schüler*innen jedoch grundsätzlich nicht die Möglichkeit, in ihrer Erstsprache unterrichtet zu werden (außer zu ihren zuerst gelernten Sprachen gehören – neben dem Deutschen – Englisch, Französisch oder Spanisch). Zudem beziehen Lehrpersonen an allen Schulen in unserer Stichprobe während des Unterrichts nur selten andere Sprachen als Deutsch bzw. die jeweils unterrichtete Fremdsprache ein (siehe ebenfalls Abb. 1).

Abbildung 1: Angaben von Lehrpersonen zur Frage, ob sie andere Sprachen als Deutsch im Fachunterricht einbeziehen, und Angaben von Schulleitungen zum Angebot von Unterricht in multiplen Erstsprachen



Wie Abbildung 2 zeigt, geben darüber hinaus an allen befragten Schulen zumindest einige (wenn auch nicht unbedingt alle) Lehrpersonen an, dass sie darauf bestehen würden, dass in ihrem Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen wird, wenn sich Schüler*innen während ihres Unterrichts in einer anderen Sprache als Deutsch austauschten. Entsprechend berichtet insgesamt auch fast die Hälfte der von uns befragten mehrsprachigen Schüler*innen (44%), dass ihnen im Zeitraum zwischen den Sommerferien (2019) und der Befragung (Ende 2019/Anfang 2020) schon einmal von einer Lehrperson verboten worden sei, im Unterricht eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen (siehe Tab. 1). Über alle Schulen hinweg haben die meisten mehrsprachigen Schüler*innen also kaum Möglichkeiten, ihre Erstsprachen im Unterricht einzubringen und zu nutzen.

Abbildung 2: Einstellungen der Lehrpersonen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und Anteil der Lehrpersonen pro Schule, die angeben, dass sie die Verwendung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht verbieten würden

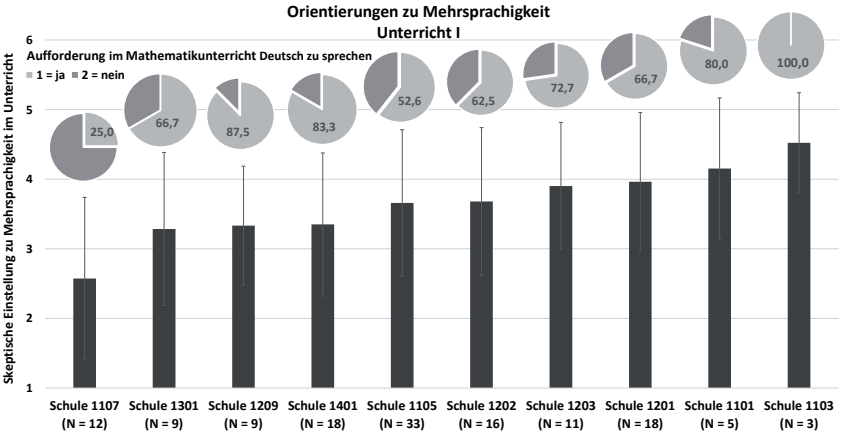


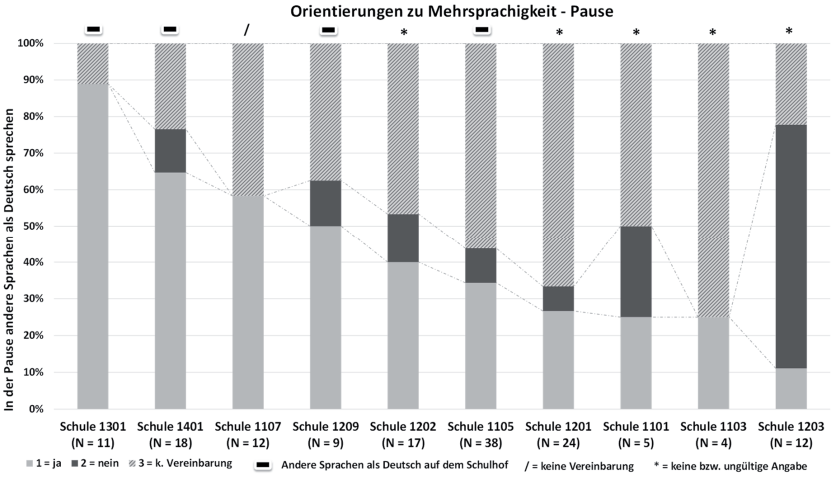
Tabelle 1: Wahrnehmung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Unterricht durch Schüler*innen

Schulcode	1107	1301	1209	1401	1105	1202	1203	1201	1101	1103
Zahl der mehrsprachigen Schüler*innen	13	23	9	13	10	6	12	18	15	2
%, denen das Sprechen ihrer Sprache verboten wurde	0%	35%	22%	77%	50%	50%	75%	56%	40%	0%

Mehrsprachigkeit auf dem Schulhof erfährt insgesamt etwas mehr Akzeptanz als Mehrsprachigkeit im Unterricht. So gaben vier von zehn Schulleitungen an, dass auf dem Schulhof die Verwendung unterschiedlicher Sprachen erlaubt sei und keine der Schulleitungen berichtete, dass dies explizit verboten sei (siehe Abb. 3). Über alle Schulen hinweg berichteten zudem nur wenige Lehrpersonen (12,8%) ein solches Verbot und auch nur ein geringer Anteil (9%) der mehrsprachigen Schüler*innen gaben an, dass ihnen im Schuljahr 2019/2020 schon einmal von einer Lehrperson verboten worden sei, in der Pause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen (siehe

Tab. 2). Trotzdem gibt es an neun von zehn Schulen durchaus einzelne Lehrpersonen, die auch dies an ihrer Schule für verboten halten (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Schulvereinbarungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Pause – Angaben von Lehrpersonen und Schulleitungen



Neben den schulübergreifenden Tendenzen zeigen sich in unseren Analysen auch Unterschiede zwischen den Schulen: So wird zwar schulübergreifend kaum Unterricht in anderen Sprachen als Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch angeboten. Die Schule mit dem Code 1301 stellt hier jedoch eine Ausnahme dar: An dieser Schule wird Unterricht in sieben zusätzlichen Sprachen angeboten; u.a. auch in Türkisch und Arabisch.

In Bezug auf die Einstellungen der Lehrpersonen zur Nutzung anderer Sprachen als Deutsch während des Unterrichts (siehe Abb. 1) finde wir ebenfalls Unterschiede. Hier stechen zunächst die Schulen mit den Codes 1107 und 1103 als zwei Extreme gegenüber allen anderen heraus: An diesen Schulen würden 25% (also besonders wenige) respektive 100% (also besonders viele) der befragten Lehrpersonen die Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht verbieten. An Schule 1107 ist zudem der Mittelwert für die Skala *„skeptische Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Unterricht“* mit 2,6 besonders niedrig, an Schule 1103 mit 4,5 besonders hoch (siehe Abb. 1). Allerdings haben an diesen beiden Schulen nur 10% respektive 5% des Kollegiums den Fragebogen beantwortet. An beiden Schulen berichteten weiterhin jeweils 0% der mehrsprachigen Schüler*innen, dass ihnen die Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht im relevanten Schuljahr schon einmal von einer

Lehrperson verboten worden sei (siehe Tab. 1). An Schule 1103 haben allerdings nur zwei mehrsprachige Schüler*innen den Fragebogen ausgefüllt, an Schule 1107 dagegen 13.

An den drei Schulen, wo die Rücklaufquote für Lehrpersonenfragebögen bei über 50% lag (1105, 1201, 1401), gaben 53%, 67% und 83% der Lehrpersonen an, dass sie die Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch während des Unterrichts unterbinden würden. Die Mittelwerte für die Skala *„skeptische Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Unterricht"* liegen bei 3,7, 3,9 und 3,4, also relativ nah beieinander (siehe Abb. 1). Weiterhin geben 50%, 56% und 77% der befragten mehrsprachigen Schüler*innen an diesen 3 Schulen an, dass ihnen die Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht im relevanten Schuljahr schon einmal von einer Lehrperson verboten worden sei (siehe Tab. 1). Die Unterschiede sind hier also nicht sehr groß. Während die Mittelwertunterschiede zwischen Schulen bezogen auf die Skala *„skeptische Einstellung zu Mehrsprachigkeit im Unterricht"* zudem insgesamt statistisch signifikant sind ($F = 3.08$, $df = 17$, $p < .01$), gilt dies nicht für die Schulunterschiede im Anteil von Lehrpersonen, die angeben andere Sprachen als Deutsch im Unterricht verbieten zu wollen (untersucht mit einem Chi-Quadrat-Test) und auch die Schulunterschiede in Bezug auf die Schüler*innenangaben sind nicht statistisch signifikant (untersucht mit einem Chi-Quadrat-Test).

Deutlichere Unterschiede zwischen den Schulen lassen sich in Bezug auf die Frage konstatieren, ob in den Pausen auf dem Schulhof andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden dürfen: An den Schulen 1301, 1401, 1209 und 1105 geben die Schulleitungen an, dass dies erlaubt sei. An Schule 1107 gibt es – laut Schulleitung – keine Vereinbarung dazu, und an allen anderen Schulen haben die Schulleitungen diesbezüglich keine oder ungültige Angaben gemacht. Der Anteil an Lehrpersonen, die angeben, dass es erlaubt sei, auf dem Schulhof andere Sprachen als Deutsch zu sprechen variiert zwischen 11% und 89% Prozent pro Schule. Der Anteil an Lehrpersonen, die angeben, dass es verboten sei, liegt zwischen 0% und 67% (siehe Abb. 3 und Tab. 2). Diese Unterschiede sind statistisch signifikant ($p < ,01$; Cramer's $V = 0,42$). An Schule 1301 berichten 0% der befragten Lehrpersonen von einem Verbot und mit 89% sind es hier vergleichsweise viele Lehrpersonen, die angeben, dass es in ihrer Schule erlaubt sei, andere Sprachen als Deutsch auf dem Pausenhof zu sprechen. Die Rücklaufquote für die Lehrpersonenfragebögen liegt für diese Schule allerdings nur bei 22%. An Schule 1203 berichten mit 67% besonders viele Lehrpersonen von einem Verbot. Hier liegt die Rücklaufquote immerhin bei 43%. An den drei Schulen, deren Rücklaufquote für Lehrpersonenfragebögen bei über 50% lag (1105, 1201, 1401), berichten 9%, 7% und 12% von einem Verbot und 34%, 27% und 65% berichten, dass das Sprechen anderer Sprachen auf dem Schulhof erlaubt sei (alle übrigen Lehrpersonen an diesen Schulen geben jeweils

an, dass es dazu keine Vereinbarung an der Schule gäbe). Der Anteil der mehrsprachigen Schüler*innen, die berichten, dass ihnen ein*e Lehrer*in im Zeitraum seit den Sommerferien verboten habe, in der Pause eine andere Sprache als Deutsch zu sprechen, liegt weiterhin zwischen 0% (an Schulen 1202 und 1105) und 42% an Schule 1203 (siehe Tab. 2). Über die verschiedenen Akteursperspektiven hinweg deutet sich folglich an, dass an Schule 1105 Mehrsprachigkeit auf dem Pausenhof vergleichsweise stärker akzeptiert wird, während die Akzeptanz an Schule 1203 besonders gering zu sein scheint – auch wenn diese Ergebnisse aufgrund der teilweise geringen Rücklaufquoten der Lehrpersonenfragebögen mit Vorsicht interpretiert werden müssen.

Tabelle 2: Wahrnehmung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in der Pause durch Schüler*innen

Schulcode	1301	1401	1107	1209	1202	1105	1201	1101	1103	1203
Zahl der mehrsprachigen Schüler*innen	23	13	13	9	6	10	18	16	2	12
%, denen das Sprechen ihrer Sprache verboten wurde	9%	21%	15%	11%	0%	0%	22%	31%	0%	42%

Schließlich zeigen die Abbildungen 1, 2 und 3 und die Tabellen 1 und 2 jeweils auch Unterschiede innerhalb der Schulen: Lehrpersonen unterscheiden sich im Hinblick auf ihre individuellen Einstellungen und pädagogischen Orientierungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie im Hinblick auf ihre Wahrnehmung der Schulvereinbarungen. Individuelle Schüler*innen an den gleichen Schulen berichten ebenfalls unterschiedliche individuelle Erfahrungen. Auch wenn Mehrsprachigkeit an manchen Schulen möglicherweise etwas stärker akzeptiert und berücksichtigt wird als an anderen, gibt es also keine Schule, in der sich die Lehrer*innenschaft diesbezüglich einig ist oder einheitlich handelt.

5. Diskussion

Vor der theoretischen Folie der Halleschen Schulkulturtheorie lassen sich unsere hier präsentierten (Teil-)Ergebnisse als Hinweise auf schulpädagogische Handlungsspielräume und schulkulturelle Ausprägungen im Kontext eines schulischen Umgangs mit migrationsbezogener Differenz und Ungleichheit – mit Fokus auf Mehrsprachigkeit – deuten. Schulübergreifend bestätigt sich eine monolinguale Orientierung, wie

sie von Gogolin (1994) schon in den 1990er-Jahren herausgearbeitet worden ist: Unterricht wird vor allem in Deutsch und nur in wenigen weiteren Fremdsprachen (v.a. Englisch und Französisch) angeboten. Andere Sprachen werden nicht nur nicht als eigene Fächer unterrichtet, sondern auch nur selten im Unterricht in anderen Fächern berücksichtigt und einbezogen. Dies kann, normativ betrachtet, als eine alltägliche Anerkennungsverweigerung mehrsprachiger Schüler*innen im von Honneth (1994) beschriebenen Anerkennungsmodus der ‚Solidarität' gedeutet werden, die strukturell angelegt ist. In allen von uns befragten Schulen gibt es darüber hinaus Lehrpersonen, die Mehrsprachigkeit als Störung wahrnehmen und das Verwenden anderer Sprachen als Deutsch im Unterricht verbieten. In neun von zehn Schulen halten zudem einzelne Lehrpersonen die Verwendung anderer Sprache als Deutsch in den Pausen für verboten. Die Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Schüler*innen werden folglich nicht nur nicht wertgeschätzt, sondern durch die Verbote auch explizit ausgeschlossen, als störend markiert und abgewertet; dies zeigt sich an allen von uns untersuchten Schulen (zum Sprachverbot an Schulen vgl. z.B. auch Dean, 2019). Für eine migrationswissenschaftliche Auseinandersetzung mit Schule ist vor diesem Hintergrund die auf der Ebene des Bildungssystems verortete Integrations- und Legitimationsfunktion der Schule (Fend, 1980) zu reflektieren. So zeigen die Ergebnisse einmal mehr, dass Schule in Deutschland der Tradition einer Monolingualisierung der Bevölkerung verpflichtet ist und dass durch den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule auch migrationsbezogene Ungleichheitsverhältnisse legitimiert werden.

Ein monolingualer Habitus steht, wie bereits ausgeführt, in einem Spannungsverhältnis zu dynamischen Prozessen der Transnationalisierung und Pluralisierung auf der einen Seite (vgl. auch Hinrichsen et al., 2020) und zu normativen Ansprüchen inklusiver Bildung auf der anderen Seite. Unsere Ergebnisse zeigen, dass auch individuelle Akteure mit diesen Spannungsfeldern durchaus unterschiedlich umzugehen scheinen. Darüber hinaus deuten sich auch auf der Schulebene Unterschiede an. Bemerkenswert ist vor allem, dass es an einer der zehn befragten Schulen ein vielfältiges Unterrichtsangebot in unterschiedlichen Sprachen gibt. Angeboten werden an dieser Schule sieben verschiedene Sprachen zusätzlich zu den schulübergreifend üblichen Fächern (Deutsch, Englisch, Latein, Französisch), u.a. auch Türkisch, in Form eines freiwilligen Nachmittagsunterrichts (3 Stunden/Woche). Für die Schüler*innen besteht auch die Möglichkeit, ihre Englischnote im Abschlusszeugnis durch eine Prüfungsnote aus dem herkunftssprachlichen Unterricht zu ersetzen.

Zum Umgang mit anderen Sprachen als Deutsch während des Fachunterrichts und auf dem Schulhof zeigen unsere Ergebnisse weiterhin ein insgesamt heterogenes Bild: Schulweite Vereinbarungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit auf dem Schulhof sind eher selten, und dort, wo es sie (laut Schulleitungsangabe) doch gibt,

scheinen sie nicht allen Lehrpersonen bekannt zu sein, denn Lehrpersonen an denselben Schulen machen teilweise unterschiedliche Angaben, die sich auch von den Angaben der jeweiligen Schulleitung zum Teil unterscheiden. Lehrpersonen innerhalb einer jeden Schule äußern zudem auch in den Fragebögen unterschiedliche individuelle Einstellungen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht. An manchen Schulen tendieren deutlich mehr Lehrpersonen dazu, dies zu verbieten als an anderen, sodass sich vermuten lässt, dass auch Schulkulturen die diesbezüglichen Einstellungen der Lehrpersonen mitprägen und umgekehrt die Schulkulturen von den Lehrpersonen mit ihren jeweiligen Einstellungen mitgeprägt werden. Entsprechend berichten auch mehrsprachige Schüler*innen in unserer Stichprobe unterschiedliche Erfahrungen. Fast die Hälfte hat im betreffenden Schuljahr schon einmal erlebt, dass ihnen verboten wurde, ihre Sprache entweder im Unterricht oder auf dem Schulhof zu nutzen, die andere Hälfte hat solche Erlebnisse nicht gemacht. An einigen Schulen sind die Anteile derer, die Verbote erlebt haben, zudem höher als an anderen. Aus der Zusammenschau der unterschiedlichen Akteursperspektiven lassen sich schließlich einzelne Schulen identifizieren, an denen Mehrsprachigkeit auf größere Akzeptanz trifft als an anderen.

Einschränkend muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Teilnahmerate an der Fragebogenstudie innerhalb der Schulen deutlich von 100% abweicht und zudem zwischen den Schulen stark variiert. Es ist insofern denkbar, dass es sich bei manchen der konkret beobachteten Schulunterschiede um Zufallseffekte oder einzelschulspezifische Selbstselektionseffekte handelt. Dennoch lässt sich konstatieren, dass es innerhalb der existierenden Strukturen, bildungspolitischen Vorgaben und Traditionen auch Handlungsspielräume für Akteure und Schulen in Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit gibt und dass diese Handlungsspielräume auch unterschiedlich genutzt werden. Wenngleich Traditionen und Strukturen eine schulische Orientierung an der Deutschen Sprache nahelegen, variiert der Umgang mit anderen Sprachen – je nachdem welche Schule ein Kind besucht und von welchen Lehrpersonen es unterrichtet und in der Pause beaufsichtigt wird. Solche Unterschiede implizieren für neuzugewanderte (und mehrsprachige) Schüler*innen jeweils unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten und Sozialisationsräume, die auch verschiedene Anerkennungskonstellationen sowie letztlich (transnationale) bildungsbiografische Perspektivierungen und Positionierungen mit sich bringen.

Unsere quantitativen Analysen liefern in schulkulturtheoretischer Perspektive eine erste deskriptive Datengrundlage; es ist nun die Aufgabe der (noch nicht abgeschlossenen) qualitativen Teilstudie, spezifische Passungskonstellationen und schulkulturelle Entwürfe im Horizont von Neuzuwanderung und Bildung herauszuarbeiten. Die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenstudie stellen hier den zentralen Anknüpfungspunkt dar, um einzelne Schulen über einen kontrastiven Vergleich

auszuwählen. Die qualitative Teilstudie sollte durch ihr rekonstruktives Vorgehen in der Lage sein, noch einmal intensiver und differenzierter das (Differenzierungs- und Positionierungs-)Geschehen an den Schulen und die verschiedenen Akteursperspektiven – insbesondere auch jene der neuzugewanderter Schüler*innen – herauszuarbeiten und im Hinblick auf migrationsgesellschaftliche (Ungleichheits-)Strukturen zu relationieren.

Anmerkungen

1. Es handelt sich um ein durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes Verbundprojekt des DIPF | Leibnitz-Instituts für Bildungsforschung und Bildungsinformation und der Goethe-Universität Frankfurt (Laufzeit 09/2018 bis 08/2022; Förderkennzeichen 01UM1820BY). Die Projektleitung liegt bei Birgit Becker, Dominique Rauch, Patricia Stošić und Svenja Vieluf. Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen sind Susanne Böse (Projektkoordination), Anna Laschewski und Eva Raschke.
2. Theoretisch anders, nämlich systemtheoretisch, gerahmt arbeiten etwa Emmerich, Hormel und Jording (2017) in ihrer Studie zu kommunalen Allokationsstrategien Typen einzelschulischer Handlungsorientierungen und damit auch Handlungsspielräume in Bezug auf die Beschulung und Klassifikation neuzugewanderter Schüler*innen heraus.
3. Zum Thema der ‚Sprachhierarchien' vgl. z.B. Dirim & Mecheril, 2010.
4. Es handelt sich um Schulen der Sekundarstufe; hier wiederum im Spektrum Haupt-/Realschule, verbundene Haupt-/Realschule und Integrierte Gesamtschule.
5. Die Fragen behandeln sowohl unterschiedliche Dimensionen von Schulkultur als auch unterschiedliche thematische Bereiche, die im Kontext von einer Beschulung neuzugewanderter Schüler*innen relevant sind (z.B. Mehrsprachigkeit, Diskriminierungserfahrungen, Schulentwicklungskonzepte, organisatorische Maßnahmen etc.).
6. Über Filteroptionen wurden die Lehrpersonen im Anschluss auch noch gebeten, ihre Antwort zu begründen.
7. Da die Erhebung der Daten, die für diesen Beitrag ausgewertet wurden, Ende 2019 und Anfang 2020 stattfand, ist hier seit den Sommerferien 2019 gemeint.

Literatur

Bien, O. (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (Koblenz-Landauer Studien, Bd. 10, S. 133–160). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Böhme, J., Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (Hrsg.). (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2

Dean, I. (2019). ‚Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten'. Neo-Linguizismus im Schulkontext. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4*(1/2), 54–67. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05

Dewitz, N.v., Terhart, H. & Massumi, M. (Hrsg.). (2018). *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa.

Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Dirim, İ. (2016). ‚Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen'. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Hummrich, N. Pfaff, İ. Dirim & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191–207). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_16

Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). Kapitel 5. Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99–120). Weinheim: Beltz.

Dlugaj, J. & Fürstenau, S. (2019). Does the use of migrant languages in German primary schools transform language orders? Findings from ethnographic classroom investigations. *Ethnography and Education, 14*(3), 328–343. https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1582348

Emmerich, M., Hormel, U. & Jording, J. (2017). Prekarisierte Teilhabe. Fluchtmigration und kommunale Schulsysteme. *Die Deutsche Schule, 109*(3), 209–222.

Emmerich, M., Hormel, U. & Massumi, M. (2020). Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter … & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 135–146). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.13

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.

Fürstenau, S. (2008). *Schulqualität im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität. Abschlussbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft*. Hamburg: Universität Hamburg. Verfügbar unter: www.pedocs.de/volltexte/2009/623/

Fürstenau, S. (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(2), 922.

Geier, T., Gottuck, S., Karabulut, A. & Pfaff, N. (2019). Bericht über die Initiative zur Gründung eines Netzwerks ‚Rassismuskritische Schulpädagogik'. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4*(1/2), 124–126. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.13

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gogolin, I. & Kroon, S. (2000). Einsprachige Schule, mehrsprachige Kinder: Erfahrungen aus einem international vergleichenden Projekt über Unterricht in der Sprache der Majorität. In I. Gogolin & S. Kroon (Hrsg.), *‚Man schreibt wie man spricht': Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 7, S. 1−25). Münster: Waxmann.

Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9_9

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske + Budrich.

Göbel, K. & Vieluf, S. (2018). Specific effects of language transfer promoting teaching and insights into the implementation in EFL-teaching. *Orbis Scholae, 11*(3), 103–122. https://doi.org/10.14712/23363177.2018.279

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Hense, A. (2017). Sequentielles Mixed-Methods-Sampling: Wie quantitative Sekundärdaten qualitative Stichprobenpläne und theoretisches Sampling unterstützen können. *Kölner Zeitschrift*

für Soziologie und Sozialpsychologie, 69(2), 237–259. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0459-9

Hinrichsen, M., Hummrich, M., Paz Matute, P. & Baumann, M. (2020). Neue Normalitäten? Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule. In C. Machold, A. Messerschmidt & S. Hornberg (Hrsg.), *Jenseits des Nationalen? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (S. 107–123). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9f9r.9

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173–195). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_9

Hummrich, M. (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4

Hummrich, M. (2017). Soziale Ungleichheit, Migration und Bildung. In M.S. Baader & T. Freytag (Hrsg.), *Bildung und Ungleichheit in Deutschland* (S. 471–494). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_23

Hummrich, M. (2020). Sind Ungleichheiten vergleichbar? Fallanalytische Betrachtungen ethnischer Differenzierung in unterschiedlichen schulkulturellen Ordnungen. In D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.), *Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit* (S. 55–77). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv153k5bx.6

Hummrich, M. & Kramer, R.-T. (2017). *Schulische Sozialisation.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19057-0

Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 7*, 109–121. https://doi.org/10.3224/zisu.v7i1.07

Huxel, K. (2019). Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als Teil einer diskriminierungskritischen, diversitätssensiblen Schulentwicklung, *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management, 4*(1/2), 68–80. https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.06

Karakayalı, J. & zur Nieden, B. (2018). ‚Es ist eine Art Schutzraum auch'. Institutionelle Segregation und ihre Legitimierung im Kontext von Willkommensklassen. In N. v. Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 293–307). Weinheim: Beltz Juventa.

KMK (2013). *Empfehlung ‚Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule': Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Kramer, R.-T. (2016). Der Ansatz ‚Schulkultur'. Theoretische und empirische Perspektiven zum Verständnis von Bildungssystem und Bildungsinstitutionen. In M.S. Maier (Hrsg.), *Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 58, S. 33–49). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2011). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-

Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 30, 2., durchgesehene Aufl., S. 103–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93403-7_6

Krüger-Potratz, M. (2005). Migration als Herausforderung für die Bildungspolitik. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 56–82). Schwalbach: Wochenschau.

Krüger-Potratz, M. (2010). Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich. *Die Deutsche Schule*, *102*(4), 347–359.

Schulgesetz – HSchG (2017). *Hessisches Schulgesetz vom 30. Juni 2017.*

Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung Inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wischmeier, I. (2012). Primary school teachers' beliefs about bilingualism. In J. König (Hrsg.), *Teachers' pedagogical beliefs* (S. 171–190). Münster: Waxmann.

Wlossek, I. & Rost-Roth, M. (2016). Sprache/n als Ressource im Klassenzimmer? Erfahrungen und Einschätzungen von Lehrkräften in Regel- und Übergangsklassen. In V. Schurt, W. Waburg, V. Mehringer & J. Strasser (Hrsg.), *Heterogenität in Bildung und Sozialisation* (S. 105–124). Opladen: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06v2.9

Anhang

Tabelle A1: Fragebogen-Items zur Messung einer skeptischen Einstellung zu Mehrsprachigkeit

Wenn mehrsprachige Schüler*innen sich gegenseitig etwas auf ihrer nicht-deutschen Herkunftssprache erklären, ist das für diese Schüler*innen von Nutzen. (rekodiert)
Mehrsprachigkeit in der Schule hat häufig zur Folge, dass die Förderung der deutschen Sprache bei allen Schüler*innen zu kurz kommt.
Ich bin verunsichert, wenn die Schüler*innen Sprachen gebrauchen, die ich nicht verstehen kann.
Wenn ich anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht Raum gebe, dann bleibt nicht genug Zeit für die Unterrichtsinhalte.
Wenn Schüler*innen im Unterricht auch andere Sprachen als Deutsch sprechen, dann leidet das Klassenklima darunter.
Es ist nur dann möglich, andere Sprachen als Deutsch produktiv in den Unterricht einzubeziehen, wenn die Lehrkraft diese auch beherrscht.
In der Schule sollte nur die deutsche Sprache erlaubt sein, damit die Schüler*innen leichter Deutsch lernen.