

Bilder von Sprache

Einstellungen und Überzeugungen von Hochschullehrpersonen in der Ausbildung von Primarstufenlehrer*innen

Verena Plutzar, Theresa Guczogi & Sabine Zelger

Einleitung

In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt nähern wir uns Mehrsprachigkeit multiperspektivisch (Busch, 2021) und inkludieren nicht nur linguistische, sondern auch multimodale und sinnlich-ästhetische Zugänge, wie sie in Literatur, Bildern und Medien zu finden sind.¹ Der Kontext, in dem die hier vorgestellten Studienergebnisse entstanden sind, war das Verbundprojekt „Sprachliche Bildung als durchgängiges Prinzip im Studium für das Lehramt Primarstufe“ der PH Wien gemeinsam mit der PH NÖ und der KPH Wien/Krems (Camber et al. in diesem Band). Unter dem Titel „(Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH Wien/Krems“ haben wir im Rahmen einer Interviewstudie untersucht, welches Wissen und welche Überzeugungen in Bezug auf die Dimension Sprache bei Lehrenden dieser Hochschule vorhanden sind. Die Studie sieht sich dem ministeriellen Auftrag verpflichtet, sprachliche Bildung in der Hochschullehre stärker zu verankern, und versteht diese in einem umfassenden Sinn, der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Dimensionen miteinschließt. Die Ergebnisse sollen Ausgangspunkt von hochschulinternen Entwicklungen und Fortbildungen sein und schließen damit an Bien-Miller et al. (2019) an, die im Vorfeld einer didaktischen Intervention zur stärkeren Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit an einer Grundschule handlungsrelevante Überzeugungen von Lehrpersonen erhoben haben, um „eine Passung zwischen dem zu implementierenden Ansatz und den individuellen Wissensbeständen der Lehrkräfte“ zu erreichen (Bien-Miller et al., 2019, S. 146). Wir stellen uns damit in die Tradition der Professionsforschung, die Einstellungen und Überzeugungen als bedeutsame Wirkkraft für die Gestaltung von Unterricht betrachtet (siehe stellvertretend Helmke, 2012), und gehen davon aus, dass dieses Prinzip auch auf die Hochschullehre übertragbar ist. Im Anschluss an Reusser, Pauli & Elmer (2011) verstehen wir unter Überzeugungen von Lehrkräften:

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und

1 Diese Perspektive entspricht jener des an der KPH Wien/Krems mit Studienjahr 22/23 etablierten Forschungsbereichs Mehr: Sprachigkeit!. Der Doppelpunkt impliziert ein Spektrum an Mehrsprachigkeit, das Ausrufezeichen die Dringlichkeit, diese im Bildungswesen umzusetzen.



Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. (Reusser, Pauli & Elmer, 2011, S. 478)

Bei der Analyse der Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf die *Dimension Sprache* interessiert uns, ob und inwieweit Lehrende an der KPH eine „Haltung, in der sich die Akzeptanz der Migrationstatsache als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität ausdrückt“ (Karakaşoğlu, 2021, S. 2), zeigen. Es interessiert uns darüber hinaus, wie Sprache und ihr Stellenwert im Verlauf der Ausbildung wahrgenommen, konzipiert und bewertet werden, wie Lehrende über die Sprachen von Studierenden sprechen und welche Vorstellungen von Sprache ihre Wahrnehmung, ihr Denken und Handeln bestimmen. Die Ergebnisse sollen Hinweise darauf geben, ob und inwiefern Hochschullehrende derzeit in der Lage sind, „im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten an der Reformierung mitzuwirken“ (Rösch & Bachor-Pfeff, 2021, S. 7) sowie auf welchen Ebenen gegebenenfalls Impulse gesetzt werden könnten.

Sample und methodisches Vorgehen

Für die Untersuchung wurden Interessierte für die Teilnahme an Gruppeninterviews² gesucht. Dabei wurden vier Fokusgruppen (FG) unterschieden: Für die Fokusgruppe Fachdidaktik (FG FD) wurden drei Lehrende gewonnen, die in der Ausbildung der Primarstufe Lehrveranstaltungen zum Thema Religion, naturwissenschaftlicher Sachunterricht sowie Sachunterricht halten, letztere leitet auch in der Ausbildung für die Sekundarstufe Lehrveranstaltungen zu Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS), Lehrer*innenpersönlichkeit, Geografie und wirtschaftlicher Bildung. In der Fokusgruppe Sprachdidaktik (FD SD) wurden auch drei Personen befragt. Das Spektrum ihrer Lehrveranstaltungen reicht von Fachdidaktik Englisch als Fremdsprache und Sprachkompetenz Englisch über Mehrsprachigkeit hin zu pädagogischer Psychologie und Forschungsmethoden. Die Fokusgruppe Bildungswissenschaften (FG BiWi) setzte sich aus sechs Personen zusammen, die Lehrveranstaltungen zu den Themen Sprache/Kommunikation, Gestaltung inkl. Bildungsprozesse, Schulpädagogik, Schulpraxis, Schul- und Kirchenrecht, Bildungswissenschaft, Menschenrechte, Interreligiöses Lernen und Forschungsmethoden halten. Die Gruppe der Pädagogisch-Praktischen Studien kam nicht zustande, allerdings war jeweils eine Person aus den FG BiWi und FD als Gruppenbetreuer*in in den PPS tätig, wodurch auch diese Perspektive in den Interviews vertreten ist. Die Befragten lehrten zum Zeitpunkt der Gespräche zwischen einem Jahr und 18 Jahren an der KPH, im Durchschnitt waren es sieben Jahre.

2 Die Datenerhebung fand im Mai und September 2022 statt.

Zu Beginn der Interviews fanden die Gruppen bunte Stifte und Kreiden und ein auf einem Tisch aufgelegtes großes Plakat vor, in dessen Mitte mit einem schwarzen Stift für die KPH der Umriss eines Hauses gezeichnet war. Die Proband*innen wurden angewiesen, alles, was ihnen in Bezug auf die Dimension Sprache an der KPH wichtig sei, zu visualisieren, ohne dabei miteinander zu sprechen. Anschließend wurden sie dazu aufgefordert, das Bild zu kommentieren, bevor ein leitfadengestütztes Gruppeninterview durchgeführt wurde. Der Fokus der Befragung lag auf erwarteten bzw. erwartbaren Kompetenzen zu Beginn und Ende des Studiums und darauf, wie und vor allem auch durch wen sprachliche Fähigkeiten im Rahmen des Studiums entwickelt werden sollen und was an der Hochschule dafür gegebenenfalls verändert werden müsste.

Der Interpretation der gewonnenen Daten nähern wir uns aus drei Richtungen. Der Umriss der Institution gab den Bezugsrahmen für die Visualisierung von Vorstellungen zur Rolle der Dimension Sprache an der KPH, noch bevor es zu einer Fokussierung durch die Leitfragen des Interviews gekommen war.³ Die Deutung der sowohl repräsentativen als auch diskursiven Symbolisierungen (Breckner, 2010, S. 13) erfolgt hermeneutisch durch die Interpretation von kompositorischen Strukturierungen, von Größenverhältnissen, Duktus und Wahl der Farben (Astheimer, 2016) sowie im Sinne der Segmentanalyse (Breckner, 2010) durch die Herstellung von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen innerhalb einzelner Segmente des Bildes. Außerdem werden Passagen der Interviews herangezogen, die in einem kommentierenden und ergänzenden Bezug zum Bild stehen.⁴ Für die Auswertung der Interviews wurde die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) gewählt, die mit dem Programm MaxQDA durchgeführt wurde. Schließlich wurden die Interviews einer Metaphernanalyse nach Lakoff und Johnson (2008) unterzogen, die davon ausgehen, dass mittels Sprachbildern Realität konstruiert wird. Bei dieser Untersuchung werden auf rhetorischer Ebene Spezifika der Vorstellungen von Sprache extrapoliert, die von den Lehrenden an der KPH dominant vertreten werden, marginal sind oder fehlen.

3 Dieser multimodale Einstieg ist durch die Arbeiten der Forschungsgruppe *Spracherleben* und deren Einsatz von Sprachenportraits als Forschungsinstrument inspiriert (Busch, 2018). Diese ermöglichen unter anderem, Informationen „über sprachideologisch geprägte Vorstellungen von, Einstellungen zu und Positionierungen gegenüber bestimmten Sprachen und Sprechweisen“ (Busch, 2018, S. 56) zu erhalten.

4 Die Erstellung eines Sprachportraits einer Institution wurde im Rahmen des Projekts erstmals erprobt und bedarf einer differenzierteren methodischen Diskussion und kritischen Einordnung. So stellt sich beispielsweise die Frage, in welchen Dimensionen eine Institution durch den Umriss eines Hauses repräsentiert und wie die Multiperspektivität der Gruppe eingeordnet werden kann.

Die Ebene des Bildes – Das Verschwinden der Mehrsprachigkeit

Ein zentrales Ergebnis der Zusammenschau von Bild- und Interviewanalyse ist, dass Mehrsprachigkeit in allen Bildern eine unübersehbare Rolle spielt, sie ihren Stellenwert jedoch im Rahmen der Gespräche verliert, wenn nach erwartbaren oder zu entwickelnden Fähigkeiten der Studierenden gefragt wird. Sie bleibt unerwähnt und wenn, dann wird sie meist als Schwäche betrachtet.⁵ In der Gestaltung der Bilder zeigt sich Mehrsprachigkeit als etwas, das tendenziell außerhalb der Institution verortet wird, als etwas, das zu den Studierenden und ihrer Lebenswelt gehört, sich aber nicht in der Institution wiederfindet. Selbst in dem Bild der in einem hohen Maße auf Mehrsprachigkeit fokussierten FG SD ist Mehrsprachigkeit außerhalb der Institution angesiedelt und nur Deutsch und Englisch sind der Institution eingeschrieben. Als bedeutsame Kompetenz von angehenden Lehrkräften wird auch nicht Mehrsprachigkeit selbst, sondern die mit ihr in Verbindung gebrachte Sprachbewusstheit ausgemacht (sd, #00:20:28-3#).

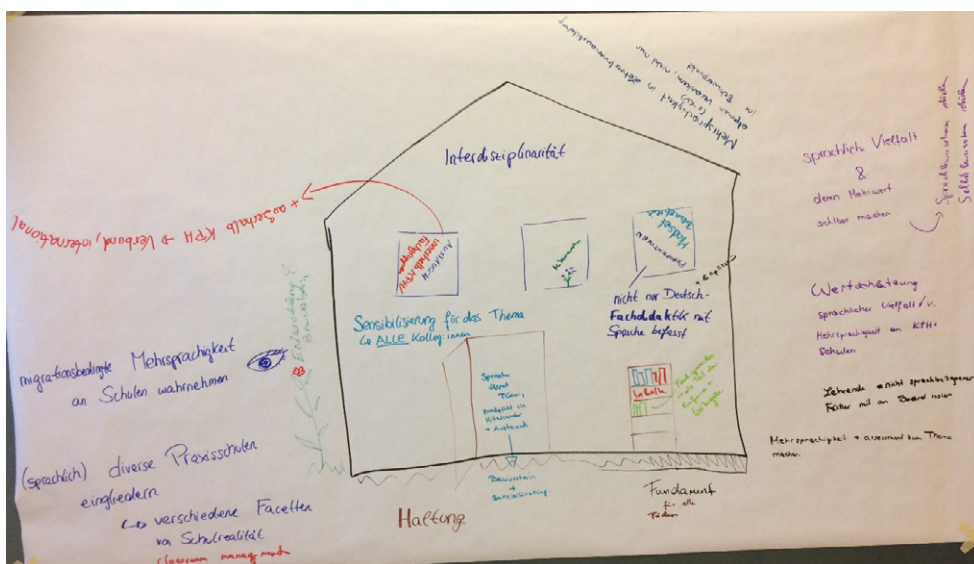


Abb. 1: Einstiegsbild der Gruppe Sprachdidaktik. Urheberinnen: Forschungsgruppe (Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH.

5 Diese Beobachtung trifft auch auf das Pilotgruppeninterview zu, das mit fünf Personen durchgeführt wurde.

Das Verschwinden der Mehrsprachigkeit soll nun an dem Bild der FG FD exemplarisch nachvollziehbar gemacht werden. Unübersehbar dominiert hier „DEUTSCH“ das Bildsegment des Hauses durch die Zuordnung unterhalb des Dachfirstes, was als Signal gelesen werden kann, dass es entweder an der KPH um Deutsch geht, oder auch, dass Deutsch die gemeinsame Sprache an der KPH ist. Gleichzeitig haben „MEHRSPRACHIGKEIT“ und „BIOGRAPHIE“ einen zentralen Platz, wenn sie in hellgrünen Lettern in die Mitte des Hauses über das Eingangstor gesetzt sind, welches außerordentlich breit ist und weit offensteht. Bunt gerahmt lässt es den Eindruck entstehen, dass gerade mehrsprachige Personen an der KPH besonders willkommen seien. Die Interviewdaten relativieren diesen Eindruck, wenn darauf hingewiesen wird, dass das aus den Biografien entspringende Potenzial der Mehrsprachigkeit an der KPH nicht genutzt wird:

Äh darum hab ich gleich mit dem im Tor begonnen, wo ich gedacht habe: Reinkommen wirklich so viel. Da kommt so viel an Potenzial hinein, an Sprachen. Jeder nimmt irgendwas mit hinein. Und dann kam das Dach Deutsch dazu. Das fand ich toll. Weil das engt das wieder ein. Also diese Vielfalt geht quasi unter, wenn nur dieses eine/ auf diese eine Perspektive geschaut wird und was daraus gemacht wird. Und/ Und die Mehrsprachigkeit hat auch sehr stark mit der Biografie zu tun. Weil ähm manche ham das im Nachhinein dazugelernt, manche nehmen das von der/ von äh/ von äh/ von 'ner Phase, wo die Sprache erlernt wird schon mit, die Mehrsprachigkeit. Und dieses Potenzial geht halt unter. (fd #00:03:37-4#)

Entsprechend dieser Einschätzung spielt Mehrsprachigkeit im weiteren Verlauf des Interviews tatsächlich keine Rolle mehr.

Interessant ist ebenso, dass das „Deutsch-Dach“ zwar positiv konnotiert („Das fand ich toll“), gleichzeitig aber als Einengung gesehen wird.

[...] das Deutsch-Dach [...], was ich/ was ich gezeichnet hab. (atmet hörbar ein) Das aber nicht, weil ich mir wünsch, dass das/ es ist/ es ist die gemeinsame Klammer und ich glaub, dass da viele noch im Kopf ham, dass man ein monolinguales/, also wir haben ein monolinguales Schulsystem de facto, ja. (fd, #00:01:37-1#)

Auch hier kommt zum Ausdruck, dass die monolinguale Verengung nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, jedoch als Gegebenheit betrachtet wird, die auf die Hochschule zurückwirkt.

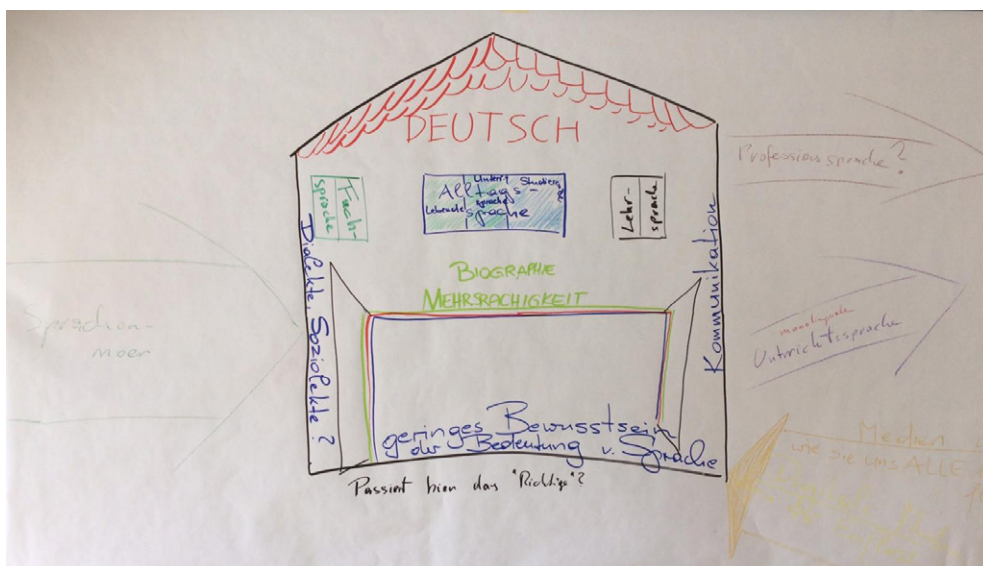


Abb 2: Einstiegsbild der Gruppe Fachdidaktik. Urheberinnen: Forschungsgruppe (Mehr-)Sprachliche Bildung an der KPH.

Durch die Zusammenschau von Bildern und Interviewdaten lässt sich das Verschwinden der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit, wie es Rösch & Bachor-Pfeff sogar in aktuellen Konzeptionen von sprachlicher Bildung ausmachen – diese würden „submersiv unterzugehen drohen“ (2021, S. 10) – auf der Ebene der Vorstellungen und Überzeugungen von Hochschullehrenden anschaulich nachverfolgen. Auch andere Forschungen an Pädagogischen Hochschulen verweisen auf die marginale Rolle von Mehrsprachigkeit im Rahmen des Studiums (Khan-Svik et al., 2019).

Die Ebene der Sprachbewertung – Defizite und Notwendigkeiten

Die inhaltsanalytische Auswertung der Interviews zeigt, dass sich die Befragten der FG FD und BiWi immer wieder über die Sprache(n) und Sprechweisen der Studierenden abwertend äußern. So macht sich beispielsweise eine Person in der FG FD über den Dialekt der Studierenden lustig, wenn sie sagt, dass diese „[...] versuchen bei Präsentationen zum Beispiel eben in ihren sehr charmanten oberösterreichischen //(Dialekt) zum Beispiel (lachend)“ (fd, #00:12:58-2#) zu sprechen. Die Verwendung von Dialekten bei Lehrpersonen wird in beiden FG als Hindernis für einen adäquaten Unterricht von Schüler*innen angesehen und die Kritik in der FG BiWi mit Hinweis auf Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch begründet:

Und dann/ das diskutiere ich zum Beispiel mit Studierenden immer wieder. Und die haben nicht den WILLEN zu sagen/ Die sagen ja, ich bin eine Waldviertlerin, äh, das ist meine Identität, und das trage ich durch, ja? Was das für/ für Schülerinnen bedeutet, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, wenn die da mit ihrem Dialekt daherkommen und so weiter. (biwi #00:20:08-8#)

Dass eine Ablehnung des Dialekts als Übergriff auf die sprachliche Identität wahrgenommen werden kann (siehe dazu Thoma, 2022), wird in dieser Äußerung mit dem Hinweis auf den Schutz von Schüler*innen mit einer anderen Erstsprache abgewehrt und die Protesthaltung als Unwillen gedeutet, „die eigenen Defizite herauszufinden“ (biwi #00:20:08-8#) und zu bearbeiten.

Neben Fragen des Dialekts werden ganz allgemein sprachliche Mängel der Studierenden konstatiert und hinterfragt, ob Studierende überhaupt genügend Sprachfähigkeiten aus der Schule mitbrächten. Mitverantwortlich wären die niedrigen Eingangsvoraussetzungen an der KPH, deren „Hürden“ als „nicht sehr hoch“ eingeschätzt werden. Wer diese nicht schaffe, hätte „massive Mängel“, und Studierende mit „weniger massiven Mängel[n] kämen durch“ (biwi #00:14:45-8#). Studierende würden „grammatikalisch oft falsch sprechen. In halben Sätzen sprechen. Erklären, dass ich es nicht verstehe, und die Kinder verstehen sollten“ (biwi #00:04:48-3#). Auch Praxislehrer*innen wird fehlerhafte Sprache zugeschrieben (biwi #00:52:04-6#). In beiden Gruppen wird intensiv die Frage der sprachlichen Anforderungen der Deutschmatura diskutiert, die nicht dem von Universitäten geforderten C1-Niveau (GERS) entsprächen. Es würde so getan, „wie wenn alle äh Maturanten auf C1 oder C2 wären“ (fd, #01:00:45-6#).

Das Belächeln und Abwerten von Dialekten, die Behauptung, dass Studierende kein C1-Niveau (GERS) hätten⁶, und die Bezeichnung von Studierenden als Personen mit mehr oder „weniger massive[n] Mängel[n]“ (biwi #00:14:45-8#) beruhen auf Standardsprachideologien. Sie dienen den Interessen bestimmter sozialer Gruppen, meist sozialer Eliten, und legitimieren Machtverhältnisse (Thoma, 2022, S. 420). Bildungseinrichtungen sind Orte, an denen sprachliche Hierarchien und Machtstrukturen reproduziert werden, und Lehrpersonen spiegeln die Sprachideologien der Institutionen, in denen sie arbeiten, wider, verstärken sie, können ihnen aber auch entgegentreten. Die vorgefundenen Daten deuten darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit Standardsprachideologien auch für Hochschullehrende notwendig ist, da die Haltungen von Lehrpersonen auf den Bildungserfolg von Lernenden Einfluss haben und zu Bildungsungleichheit beitragen können (Oleschko & Lewandowska, 2016, S. 78).

6 In den Rückbezügen auf die Niveaustufen des GERS zeigt sich eine problematische Unkenntnis des Instruments, das auf das Fremdsprachenlernen ausgerichtet ist und auch zum Ziel hat, ungleichmäßige Mehrsprachigkeitsprofile abbilden zu können (vgl. Europarat, 2001, S. 29 und S. 132–133).

Die metaphorische Ebene – Sprache reduziert

Durch eine Analyse der konventionalisierten Metaphern (Lakoff & Johnson, 2008) zum Bereich Sprache lässt sich herausarbeiten, welche ihrer Dimensionen wahrgenommen werden und welche ausgeblendet bleiben. Je nach Metaphorik, in der Abstrakta veranschaulicht werden, tun sich Denk- und Handlungsmöglichkeiten auf oder bleiben verschlossen – auch wenn, ja gerade weil wir uns der Bildlichkeit der Sprache nicht gewahr sind. Konventionalisierte Metaphern üben dementsprechend eine ganz besondere Macht aus, weil sie unbewusst Denken und Handeln durchdringen (ebd., S. 11; Lakoff & Wehling, 2008, S. 23–24) und „darüber bestimmen, was wir ‚nicht‘ denken“ (ebd., S. 27–28 Hervorh. i. O.), ohne dass wir uns der als natürlich empfundenen Konzepte und Ordnungen gewahr werden (ebd., S. 13–31).

Auffällig ist, dass sich aus den drei Gruppeninterviews nur eine beschränkte Bandbreite an Sprachmetaphern herauskristallisieren lässt. Dominant kommt das Konzept *Sprache als Gegenstand* zum Vorschein, bei dem Sprache oder unterschiedliche Aspekte davon gegenständlich als etwas Sichtbares oder Verborgenes beschrieben werden. Dabei geht es um pädagogische Aufmerksamkeit und den gesellschaftlichen Stellenwert von Sprache bzw. Sprachen. Mit Attributen wie „wohlformuliert“, „negativ“ oder „mangelhaft“, wie sie insbesondere in der Fokusgruppe der FD gebraucht werden, sind auch direkte Wertungen ausgesprochen – die nicht folgenlos sind. Eine Metapher kann „kraft der Aspekte, die sie hervorbringt, in bestimmten politischen oder wirtschaftlichen Systemen die Würde des Menschen verletzen“, schreiben Lakoff und Johnson (2008, S. 270). Bewertungen von Sprache gehören zum wirkungs- und machtvollen Kontingent an Anerkennung und Verkennung, an Beschämung und Ermächtigung der Lehrpersonen, wie von Thoma beschrieben (2022), selbst wenn sie sich dessen nicht bewusst sind.

Wie beim Konzept der *Sprache als Gegenstand* ist auch das Verständnis von *Sprache als Substanz* durch eine distanzierte Perspektive gekennzeichnet, bei der diese als verdinglicht wahrgenommen und bewertet wird. Diese Vorstellung wird insbesondere dadurch charakterisiert, dass Sprache quantifizierbar ist und je nach Quantum zur Selektion und Allokation herangezogen wird.

B5: Wenn man hier ein ordentliches Studium beginnt, dann hat man diese/ diese Hürde, ob es jetzt also Matura, Berufsunreifeprüfung, Ei/ Eignungsfeststellung, und so weiter, erfüllt. Wenn ICH als NICHT-österreichische, St/ äh, äh, Person, in Wien an der/ äh, in Österreich an der Uni studiere, haben die das jetzt auf C1-Niveau gehoben, ja? Vom B2 zu C1. Das heißt, die haben WIRKLICH ein/ ein hohes Niveau, um überhaupt ein Studium beginnen zu können. Und ich denke mir, (amüsiert) zumindestens C1 müsste man auch für österreichisch, erstsprachige Studierende/. (biwi #00:23:52-7#) (Hervorheb. durch die Verf.)

Inhärent ist diesem Konzept, das sich in undifferenzierter Weise des europäischen Referenzrahmens und eines erwarteten Niveaus der zentralisierten Matura bedient, der defizitäre Blick, weil die Menge immer steigerbar und die Messungen unpräzise sein können:

„Das ist mir natürlich bewusst, dass (.) Matura in Schule A und Matura in Schule B nicht immer dasselbe am Ende ist [...]“ (fd #00:19:10-0#). Verstärkt wird die Defizitorientierung durch die Betonung des Lexikons bei Fachsprachen und der Orthografie bei schriftlichen Texten, wo das Mess- und Zählbare in den Vordergrund rückt. Pragmatische und diskursive Qualifizierung, insbesondere „Narration/Erzählfähigkeit, kommunikativer Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“ (Ehlich, 2013, S. 202), erscheinen demgegenüber als irrelevant. Entsprechend werden narrative Kompetenzen für die sprachliche Bewertung im Schulkontext kaum herangezogen, obwohl dabei „ein Potential zum Durchbrechen sozialer Ungleichheit entwickelt werden“ könnte (Brizic et al., 2022, S. 28), weil diese, wie Brizic et al. (2022) nachweisen, auch und gerade in illiteraten Kulturen entwickelt und weitergegeben werden.

Konsistent mit der Vorstellung von *Sprache als Werkzeug* ist das Konzept der *Sprache als Ressource*, das den Nutzen in den Vordergrund stellt. Diese Vorstellung wird – anders als negativ punzierte Vorstellungen von *Sprache als Gegenstand*, weil *Hürde*, *Bürde* oder *Stolperstein*, wie er in den Gesprächen und auch in den Bildern charakterisiert wird – interessanterweise kaum zum Ausdruck gebracht. Dieses Manko ist wohl auf die in den Interviews der BIWI und FD vorherrschende Defizitperspektive und die in den Gesprächen ausgeblendete Rolle der Sprachenvielfalt zurückzuführen. Mehrsprachigkeit als Potenzial anzusehen, kollidiert zudem mit der hegemonialen Hierarchisierung von Sprachen. Wie Skintey und Wyss (2023) mit Bezug auf Bourdieu (1983) bezüglich Mehrsprachigkeit darlegen, könnte diese zwar „auch als ‚Kapital‘ betrachtet werden, das gewinnbringend eingesetzt und transformiert werden kann. Dies sieht jedoch deren gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung vor. Die mangelnde Wertschätzung der Mehrsprachigkeit behindert die Möglichkeiten für ihre Nutzung und Verwertung („Wertschöpfung“)“ (S. 38).

Die Perspektive auf Wert macht Linguizismus (Dirim, 2016) und Sprachhierarchien sichtbar, rückt zugleich aber auch instrumentelle Perspektiven in den Mittelpunkt, wie sie in den Interviews durch die Konzepte *Sprache als Gegenstand* und *Werkzeug* dominieren. Eine solche „Verdinglichung von Sprache, Sprachverwendung und Sprachkompetenz“, die „zu einer objektifizierenden und quantifizierenden Sichtweise“ führt (Struger, 2023, S. 29), kennzeichnet auch die kompetenzorientierte Sprachdidaktik (ebd.), die vielfältige, nicht standardisierbare und nicht verwertbare Dimensionen von Sprache ausblendet (ebd., S. 30). Diese kämen in einem metaphorischen Konzept von Sprache im Humboldt’schen Sinn zum Tragen, dem in den Gesprächen jedoch keine Bedeutung zukommt. So warnt denn Steinbrenner zurecht:

Sprache darf nicht nur als (äußerliches) Zeichen/Instrument, sondern muss auch als Welt-Ansicht und bildendes Organ gedacht werden, mit dem der Mensch sich körperlich-sinnlich artikuliert. Dies wendet sich gegen Auffassungen von Sprache, die einseitig pragmatisch, instrumentell und kognitiv geprägt sind. (Steinbrenner, 2016, S. 98)

Selbst wo das Lesen von Literatur thematisiert wird, geht es dezidiert um „anspruchsvolle“ Texte und bei der Lektüre nicht um Genuss oder ästhetische Erfahrung, sondern um’s „Profitieren“ (biwi #01:09:19-8#).

In den Interviews finden sich vereinzelt auch Beispiele für nicht konventionalisierte Konzepte. Das eine fasst Sprache *als Lebewesen* – verurteilt und dramatisiert jedoch Vorstellungen von Wandel und Diversität:

Mein, ich als Mutter seh’s bei meinem Sohn, wie sich das verändert, aber leider negativ verändert, weil einfach das von außen kommt. Ich kann äh mich bemühen als einzelne Person, aber der ern/der Einfluss von außen ist so stark, dass die Sprache (hen) darunter leidet. Da kommen Begriffe hinein von der Jugendsprache, wo ich denk: Was heißt’n das schon wieder? Ja? Aber es ist/ es gehört zum Alltag dazu. //Und DANN/. (fd #00:04:25-7#) (Hervorh. d. die Verf.)

Das andere Metaphernfeld denkt *Sprache als Fluss* und kommt im Gespräch mit den Sprachdidaktiker*innen immer wieder zum Ausdruck. Explizit wird die Metapher des Fließens auch mit statischen Vorstellungen von Sprache kontrastiert: „Weil sprachliche Fähigkeiten doch *ineinanderlaufen* und sprachliche Boxen nicht strikt getrennte Boxen und Schubladen sind, die man auf- und zumacht oder aktiviert und deaktiviert.“ (sd #00:15:44-1#) (Herv. durch die Verf.) Dieses Konzept ist mit den dominanten Sprachbildern in den Gesprächen nicht konsistent und eröffnet Raum für Diskussion und Aufbruch.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Studie bestätigen einmal mehr, dass Mehrsprachigkeit zwar Fakt in der Lebenswelt, aber noch nicht im Bildungssystem angekommen ist (Putjata et al., 2022, S. 400). Dass die Einsprachigkeitsideologie in der Lehre und im Unterricht dominiert, selbst dort, wo es ein Bewusstsein und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit gibt, zeigen auch aktuelle Studien, wobei der Umstand meist auf nicht ausreichende didaktische Kenntnisse von Lehrenden zurückgeführt wird (Amberg & Maurič, 2019; Bien-Miller et al., 2019; Lange & Pohlmann-Rother, 2020; Lorenz et al., 2021). Gleichzeitig gilt es im Blick zu haben, dass die Ausblendung von Mehrsprachigkeit durch Lehrende einem institutionellen Habitus entspringt, was auf kollektive Phänomene verweist (Karakaoğlu, 2021, S. 10), die individuell und auf der methodisch-didaktischen Ebene alleine nicht aufgelöst werden können. Dies zeigt sich auch im abwertenden Sprechen über die Sprachen der Studierenden und in den insbesondere instrumentellen und starren metaphorischen Konzepten von Sprache, die wir in Bezug auf die Frage, wie Lehrende über die Sprachen von Studierenden sprechen und in welchen Metaphern über Sprache gesprochen wird, aufgefunden haben. Putjata et al. (2022) verweisen zurecht darauf, dass fundierte psycholinguistische und sozio-politische Argumente sowie ausreichend methodisch-didaktisches Wissen zur Förderung von Mehrsprachigkeit vorliegen (Putjata et al., 2022, S. 400), und dieses Wissen gilt es verstärkt in die Hochschullehre miteinzubeziehen. Doch das al-

leine wird nicht ausreichen. Haltungen und Vorstellungen entwickeln sich in erster Linie biografisch und so gilt es, Pädagogische Hochschulen zu einem Erfahrungsraum des ressourcenorientierten und kreativen Umgangs mit Sprache(n) zu machen. Dafür müsste jedoch die Aufmerksamkeit weniger darauf gerichtet werden, was Lernende nicht können, als vielmehr auf ihre Möglichkeiten (Doğmuş, 2019, und Putjata et al., 2022, S. 400). Und es gilt, neue Konzepte von Sprache zu etablieren. Das Bild des Sprachenflusses – des *language corriente* (García et al., 2017, S. 21) – ist, anders als die starren, funktionalistischen Vorstellungen von quanti- und qualifizierbarer Sprache, wie sie in den Gesprächen dominieren, für Vorstellungen von Hybridität (Hinnenkamp & Meng, 2005) offen, für die es, wie Terhart und Dewitz (2018, S. 284) nachweisen, noch wenig Bewusstsein unter Lehrenden gibt. Das Bild des Sprachenflusses entwickelt sich, wie Klema (2023) herausarbeitet, zunehmend auch als Forschungsmethode. Mit diesen und anderen neuen metaphorischen Konzepten können Realitäten verändert werden.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass nicht selbstverständlich davon ausgegangen werden kann, dass Studierende angeleitet werden, „im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten an der Reformierung mitzuwirken“ (Rösch & Bachor-Pfeff, 2021, S. 7). Als erste Impulse, die hier gesetzt werden könnten, legen die Ergebnisse einen verstärkten und institutionell verankerten interdisziplinären Austausch zwischen Sprachdidaktiker*innen und anderen Fachbereichen nahe, bei dem methodisch-didaktische Hilfestellungen zur Verfügung gestellt werden. Auf diesen ersten Schritt sollten aber noch weitere folgen. Um die oberflächlichen und verdinglichten Vorstellungen von Sprache, die wir v. a. in der Inhalts- und Metaphernanalyse vorgefunden haben, durch linguistisch fundierte und vor allem auch durch philosophische und ästhetische mehrdimensionale Konzepte von Sprache zu erweitern, bedarf es insbesondere neuer Perspektiven auf Sprache, diese würden beispielsweise die sprachliche Dimension des Aufnahmeverfahrens radikal verändern.

Wie Lakoff und Johnson (2008) ausführen, gibt es jenseits naturalisierter Vorstellungen immer die Möglichkeit, durch Sprache verändernd in Wirklichkeit einzugreifen. Dies bedeutet für unseren Kontext, Sprachmetaphern zu etablieren, die „außerhalb unseres konventionalisierten Konzeptsystems liegen“ (S. 161). Das ist deshalb nötig, weil die in allen drei Gesprächen geäußerte Dringlichkeit und Notwendigkeit, die sprachliche Bildung an der KPH grundlegend zu verändern, in der konventionalisierten Metaphorik nur einseitig gelingen kann: *Sprache als Gegenstand* verharret in abgegrenzten bzw. binären Mustern, *Substanz* in quanti- und qualifizierten Maßeinheiten und *Sprache als Werkzeug* kann bestenfalls effizienter eingesetzt werden. In der Tat finden sich in den Gesprächen auch für nicht-konventionalisierte Konzepte Beispiele.

Wir plädieren daher für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Bildern und Vorstellungen von Sprache und dafür, an dem Bewusstsein für Sprache zu arbeiten, nicht nur, weil

Sprache das „wichtigste Werkzeug von Lehrer*innen im Hinblick auf den Ausdruck von Haltungen“ darstellt und „zugleich Merkmal ihrer Professionalität“ (Karakaoğlu, 2021, S. 5) ist, sondern weil Konzepte von Sprache, die in Vorstellungen und Bildern transportiert werden, pädagogische und didaktische Entscheidungen fast nie sichtbar, aber umso wirkmächtiger beeinflussen.

Literatur

- Amberg, I. & Maurič, U. (2019). Mehrsprachige Lehrpersonen – Grundsätzliche Überlegungen. In G. Khan-Svik, F. Stefan, E. Furch, I. Amberg & U. Maurič (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen* (S. 18–33). Studienverlag.
- Astheimer, J. (2016). *Qualitative Bildanalyse: methodische Verfahrensweisen und Techniken zur Analyse von Fotografien*. Nomos.
- Bien-Miller, A., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmöler-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 143–161). Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). O. Schwarz & Company.
- Breckner, R. (2010). *Sozialtheorie des Bildes: Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839412824>
- Brizić, K., Bulut, N., Şimşek, Y. & Blaschitz, V. (2022). Mündliche Literatur. Zur Bildungssprachlichkeit illiterater Menschen. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten. Empirische Studien zum Deutscherwerb von Neuzugewanderten* (S. 261–287). Peter Lang. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/59067>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93, 53–70.
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3. erweiterte und völlig überarbeitete Aufl.). Facultas.
- 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 & Ch. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 191–207). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6>
- Doğmuş, A. (2019). Die (nicht) autorisierten Sprachen der (nicht) autorisierten Sprecher_innen im Lehramt. Mehrsprachige Lehrer_innen? – Vom Status quo der Forschung zur Konturierung einer Migrationsgesellschaftlichen Forschungsperspektive. In G. Khan-Svik, F. Stefan, E. Furch, I. Amberg & U. Maurič (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen* (S. 209–220). Studienverlag.
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule*, 105(2), 199–209. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=25753
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- García, O., Ibarra Johnson, S. & Seltzer, K. (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon. <https://doi.org/10.1002/tesq.401>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. überarbeitete Aufl.). Klett-Kallmeyer.

- Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hrsg.) (2005). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Narr.
- Karakaşoğlu, Y. (2021). *Auf die Haltung kommt es an! Ein Essay zur Relevanz einer professionellen Haltung für die Umordnung von Bildungsprozessen im Kontext von Migration und Transnationalität*. <https://doi.org/10.26092/ELIB/475>
- Khan-Svik, G., Stefan, F., Furch, E., Amberg, I. & Maurič, U. (Hrsg.) (2019). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Sprachenprofile der Pädagogischen Hochschulen*. Studienverlag.
- Klema, B. (2023). Der Sprachenfluss. Ein Instrument, um Mehrsprachigkeit sichtbar zu machen und Vorstellungen binärer Weltordnungen aufzubrechen. In J. Struger (Hrsg.), *Sprache – Macht – Bildung* (S. 213–230). Frank Timme.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2008). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Carl-Auer.
- Lakoff, G. & Wehling, E. (2008). *Aufleisen Soblen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Carl-Auer.
- Lange, S. D. & Pohlmann-Rother, S. (2020). Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 10(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Lorenz, E., Krulatz, A. & Torgersen, E. N. (2021). Embracing linguistic and cultural diversity in multilingual EAL classrooms: The impact of professional development on teacher beliefs and practice. *Teaching and Teacher Education*, 105(103428). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103428>
- Oleschko, S. & Lewandowska, Z. (2016). Bildungsgerechtigkeit im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung sozioemotionaler Ursachen. Diskussion und Vergleich ausgewählter aktueller Erklärungsansätze aus Soziologie, Linguistik und Psychologie. In A. Wegner & İ. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 69–85). Verlag Barbara Budrich.
- Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E. & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, 36(5), 399–403. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804>
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 478–496). Waxmann.
- Rösch, H. & Bachor-Pfeff, N. (2021). Einleitung. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 7–12). Schneider Verlag Hohengehren.
- Skintey, L. & Wyss, E. L. (2023). Mehrsprachigkeit als Ressource. In U. Schaffers & S. Zelger (Hrsg.), *Ökonomie und Deutschunterricht. Ide, 3*, 37–46.
- Steinbrenner, M. (2016). „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 95–126). Peter Lang. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/27273>
- Struger, J. (2023). Zu den Bildungsaufgaben der Sprachdidaktik im Zusammenhang mit ökonomischer Bildung. In U. Schaffers & S. Zelger (Hrsg.), *Ökonomie und Deutschunterricht. Ide, 3*, 26–36.
- Terhart, H. & von Dewitz, N. (2018). „Sprache und so“. Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften zu Heterogenität im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In N. von Dewitz, H. Terhart & M. Massumi (Hrsg.), *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem* (S. 268–289). Beltz Juventa.
- Thoma, N. (2022). Biographical perspectives on language ideologies in teacher education. *Language and Education*, 36(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2085046>