



ZUM VERHÄLTNIS VON DEUTSCHUNTERRICHT UND ERSTSPRACHENUNTERRICHT BEI MIGRATIONSGESELLSCHAFTLICHER MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULTHEORETISCHEN KONTEXT

RAINER HAWLIK

Potrjeno/Accepted

9. 7. 2024

Pädagogische Hochschule Wien, Vienna, Austria

Objavljeno/Published

23. 8. 2024

CORRESPONDING AUTHOR/KOESPONDENČNI AVTOR

Abstract/Izvlček

With reference to the power-critical research of migration pedagogy, this contribution of non-empirical research theoretically discusses the conditions under which numerous school-age multilingual children with German as a Second Language (GSL) pursue their education in the Austrian school system. From a systems theory perspective, the article focuses on the attitudes of teacher candidates towards their largely multilingual student body in Vienna and raises questions about the habitualization of German as a target language and the barriers to the education of multilingual students, who often come from socio-economically and culturally disadvantaged backgrounds in Vienna.

Keywords:

school theory, mother tongue instruction, German as a second language, professional practice, pedagogic relationship.

Ključne besede:

kognitivno procesiranje, poskus sledenja pogledu, pogled, Stroopov barvno-besedni test, večkodno besedilo.

UDK/UDC

37:811.112.2:81'246.3-053.5-054.7

O razmerju med poukom nemščine in poukom prvega jezika v kontekstu migrantske večjezičnosti v okviru šolske teorije

V prispevku so v navezavi na kritično raziskovanje moči migracijske pedagogike teoretično obravnavani pogoji, v katerih se številni šoloobvezni večjezični otroci z nemščino kot drugim jezikom izobražujejo v avstrijskem šolskem sistemu. Z vidika sistemske teorije se članek osredotoča na odnos študentov pedagoških programov do njihovih večinoma večjezičnih učencev na Dunaju in odpira vprašanja o habitualizaciji nemščine kot ciljnega jezika in ovirah pri izobraževanju večjezičnih učencev, ki na Dunaju pogosto prihajajo iz družbenoekonomsko in kulturno prikrajšanih okolij.

DOI <https://doi.org/10.18690/rei.17.Sp.Iss.4576>

Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje,

dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja

izvirnega dela. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



University of Maribor Press

Einleitung

Schulische Mehrsprachigkeitsdidaktik neigt manchmal dazu, an Schüler*innen fragwürdige Signale zu senden. In Basil Schaders bekannter DVD zur Mehrsprachigkeitsdidaktik sitzen in einer Szene Schüler*innen der Primarstufe im Zuge der Buchstabenerarbeitung zum Buchstaben *Rr* in einem Zürcher Klassenzimmer im Sitzkreis. Als Auftrag haben einige Schüler*innen für diese Einheit von daheim Wörter in *ihren* Sprachen als Wortkarten mitgebracht. Der deutschsprachige Lehrer sitzt vor so genannten Wörtersäcken: Umrisse von unterschiedlich großen *Säcken*, die als ausgeschnittene Form auf Papier gezeichnet sind. Er hat Wörter in nur einer Sprache als Wortkarten dabei. Es handelt sich selbstverständlich um jene Sprache, die für die Schüler*innen im Lernprozess als die Zielsprache der Institution Schule zu verstehen ist. Für diese Sprache ist in diesem Lernsetting die größte Sackform vorgesehen, über drei weitere Sackformen sind Flaggen (Türkei, Albanien, Portugal) befestigt. Ein anderer kleiner Sack bleibt wie der größte Sack ebenfalls ohne Flagge. Nun erörtert der Lehrer mit den Schüler*innen die Graphem-Phonem-Zuordnung anhand lautgetreuer Anlaute, egal in welcher Sprache die Wörter auf den mitgebrachten Wortkarten der Schüler*innen stehen. Die Schüler*innen haben ihre Wörter dabei: *die Rose, roboti, rato* etc. – der Lehrer klebt die Wortkarten in die dafür vorgesehenen Sackformen auf Papier (Schader, 2010). Im Prinzip handelt es sich hier um eine einfache mehrsprachige Erweiterung des Primarstufenunterrichts im Zuge der Alphabetisierung – vorausgesetzt die Phoneme kommen bei den Anlauten auch in den Migrationssprachen mit den Graphemen überein. Aber warum sind manche Sprachen der Schüler*innen als Flaggen (und nicht als deutschsprachige Ganzwortkarten) präsent? Woher kommen die Kinder? Fliegen diese Schüler*innen werktags aus Istanbul, Tirana und Lissabon ein, um in Zürich die Volksschule zu besuchen? Ist es in der Schule wichtig, dass es *ausländische* und *inländische* Kinder gibt, die mit nationalen Flaggen adressiert werden? Ist Mehrsprachigkeit in postmigrantischen Verhältnissen (Terkessidis, 2018, S. 112) kein Bestandteil gesellschaftlicher Normalität?

Problemaufriss

Mehrsprachige Schüler*innen fungieren nur selten als ‚kulturelle‘ Expert*innen für Länder, in denen sie oder meist nur ihre Eltern geboren wurden, wenn das in der

zweiten oder dritten Generation überhaupt der Fall sein sollte. Oft kennen diese Kinder diese dergestalt schulisch beflaggten Länder eher nur als sporadisch besuchte Urlaubsländer, aber nicht als ihre primären Bezugsorte. Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Migrationsgesellschaft soll aber nicht Didaktik für „Migrationsandere“ sein, die sich DaZ aneignen.

Mit dem Begriff „Migrationsandere“ werden gemäß Konzepten der Migrationspädagogik Prozesse und Phänomene der Konstruktion, Bewältigung, Bewahrung und Veränderung natio-ethno-kultureller Differenz unter bestimmten Bedingungen in den Blick genommen. Dieser Begriff dient als ein Werkzeug der „Konzentration, Typisierung und Stilisierung für eine in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltende Person“ (Mecheril, 2010, S. 17). Die in der oberhalb beschriebenen Szene Kinder lernen Deutsch nicht als schulische Fremdsprache. Sie sind keine *Fremden* in dieser Stadt, aber es fällt auf, dass einige der von ihnen gesprochenen Sprachen keine Prestigesprachen sind, die am sprachlichen Markt weniger wert sind als die schulisch institutionell auch als Fremdsprachen verankerten Sprachen: Bourdieu definiert Kapital als eine gesellschaftlich relevante Ressource, die imstande ist, die Stellung eines Menschen innerhalb der Hierarchie einer Gesellschaft zu definieren. Diese Stellung wird erhalten oder verändert. Akteur*innen unserer Gesellschaft akkumulieren in ihrer voneinander abhängigen Figuration zueinander Kapital, um ihre Position im sozialen Raum der Gesellschaft zu verorten und zu behaupten. Bourdieu wendet hier den „Begriff des Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen“ an (Bourdieu, 1983/2012, S. 230). Für den Zugang zu Bildung und dem (möglichen) sozialen Aufstieg verfügen Kinder und Jugendliche aus der Vielfalt von Kapitalsorten in erster Linie über drei verschiedene Arten von Kapital, die sie in Bildungseinrichtungen mitbringen: 1) Ökonomisches Kapital (Geld, Erbe, materielle Güter, Produktionsmittel etc.), 2) Kulturelles Kapital (Beherrschung von schulrelevanten Prestigesprachen als L1, Gewandtheit im Ausdruck der schulischen Zielsprache bei Schuleintritt, vorschulische Literacy- und Numeracy-Erfahrungen – als inkorporiertes kulturelles Kapital; Bücher, Zugang zu Wissen – als objektives kulturelles Kapital), 3) Soziales Kapital (soziale Netzwerke, Freunde, Mentor*innen etc.). Schüler*innen setzen diese Kapitalien in der Schule wie auf einem Marktplatz ein. Sind sie in Besitz von etwas, das ihnen in der Schule nutzt, so werden sie in die Lage versetzt, ihre Kapitalien zu vermehren. Sollten sie bereits über relevante Kapitalsorten verfügen, die sie in der Schule in verinnerlichtes kulturelles Kapital umsetzen können, weil sie es strategisch in der Schule (z.B. Englisch als L1) einsetzen können, vermehren sie später auch eher ihr ökonomisches Kapital.

Es scheint evident, dass mehrsprachige Schüler*innen, die Prestigesprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch (häufig schulische Unterrichtsfächer des Sprachunterrichts und damit institutionell *legitime* Sprachen) als L1 sprechen und AHS-Gymnasien besuchen, auch von Lehrer*innen mehrheitlich einen gesellschaftlich anderen Status zugewiesen bekommen als mehrsprachige Schüler*innen aus öffentlichen Volks- und Mittelschulen, die häufig gesprochene Migrationssprachen wie Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Arabisch, Albanisch (selten schulische Unterrichtsfächer des Sprachunterrichts und damit institutionell *illegitime* Sprachen) als L1 sprechen. Ob Mehrsprachigkeit in der gesellschaftlichen Institution Schule tatsächlich als Ressource wahrgenommen wird, liegt im Auge der Betrachter*in und wohl auch bezogen auf das Bildungssystem makrostrukturell in der Auswahl der schulischen Sprachunterrichtsfächer.

Wenn in der (Wiener) Schule von heute bei unregelmäßig oft wiederholten Gelegenheiten (bei SCHILF, SCHÜLF) bewusst positiv konnotiert von der persönlichen, individuellen Mehrsprachigkeit von einzelnen Schüler*innen die Rede ist, die (eher floskelhaft) als Schatz wahrgenommen werden (ÖAW 2023) soll, steht doch gleichzeitig ein offensichtlich heikles, aber überdimensional großes Thema im Raum, das bei der Hebung des Schatzes vermieden werden soll: Wie ist es aber denn nun bei diesen mehrsprachigen Schüler*innen um die Aneignung der institutionellen Zielsprache bestellt? Durch den ausgeprägten monolingualen Habitus (Gogolin, 1994, S. 263) der Mittelschichtsinstitution Schule und der in ihr agierenden Lehrer*innen als Akteur*innen spielt das Deutsche als so genannte Mehrheitssprache eine gesellschaftlich dominante Rolle, und dafür sind Kinder bereits sensibel. Die „Dominanzkultur“ (Rommelspacher, 1995) fordert von den Kindern und Jugendlichen verbindlich die Eingliederung in das geltende Normensystem: So genannte Integration setzt Deutschkönnen voraus. Das Deutsche hat eine Schlüsselfunktion im Bildungsbereich, bei Behörden und im öffentlichen Diskurs, und es ist selbst im halböffentlichen Raum eine vorherrschende Verkehrssprache, etwa beim Einkaufen, beim Busfahren oder bei der Interaktion mit Fremden auf der Straße. (vgl. Wiese, Tracy, & Sennema, 2020, S. 270).

Die Schüler*innen (und ihre Erziehungsberechtigten) in die Bringschuld zu setzen, heißt die Doxa zu leben – jenes „unmittelbare Verwachsensein mit der als ‚natürlich‘ erlebten und als selbstverständlich vorgegebenen Welt der Überlieferung“ (Bourdieu, 1976/2008, S. 325), bei der „Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata sichtbar gemacht werden, die die Akteure verinnerlicht haben“ (Bourdieu, 1996, S.

30). Gängigen Vorstellungen entsprechend gibt es die (gesellschaftlich akzeptierte) geltende Gleichsetzung von Bildungsabschluss und (Schul-)Bildung, „in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges als ‚emanzipiert(er)‘ und ‚gebildeter‘ wähnen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben“ (Reichenbach, 2018, S. 116). Die Doxa zeugt von selbstverständlichen und unhinterfragten Vorstellungen einer gebildeten Sozialstruktur als Stabilisator von Herrschaftsverhältnissen: Sie macht deutlich, wer sich in der Dominanzkultur auch als sozio-kulturell überlegen fühlen darf – das österreichische Schulwesen mit den Ausprägungen ihrer Schulbehörden, deren dienende Lehrer*innen als Gatekeeper fungieren. Schüler*innen werden am Maßstab einer Schule gemessen, die ein Verständnis der Normalisierung über den zu beherrschenden Grad der Schulsprache Deutsch naturalisiert zu haben scheint. Schultheoretisch geschieht das jedem (mehrsprachigen) Kind bis zum Ende der Adoleszenz als Jugendlichen; von Transition zu Transition: vom elterlichen Zuhause in die Elementarstufe, von der Elementarstufe zur Primarstufe und von der Primarstufe zur Sekundarstufe I & II. Bei den ersten beiden Transitionen im sprachlichen Bereich noch von mündlichen Sprachhandlungen getragen und ab der zweiten Transition und allen folgenden nur mehr (vorwiegend) von Sprachhandlungen schriftlich-konzeptioneller Natur. Bei Transitionen, die mit Schuleintritt geschehen, werden selektionierende Maßnahmen gesetzt oder vermeintliche Stigmatisierungen vollzogen, von denen mehrsprachige Kinder aus sozio-ökonomisch benachteiligten Schichten traditionell in Europa wie Österreich häufig betroffen sind (Herzog-Punzenberger, Le-Pichon-Vorstman, Siarova, 2017; Herzog-Punzenberger, 2017).

Bourdieu definiert in „Die feinen Unterschiede“ (1979/1987), dass sich aus vielen individuellen Handlungen eine Haltung entwickelt, die sich in Überzeugungen widerspiegelt. Es sind habitualisierte Überzeugungen, die das „menschliche Denken, Handeln und die Wahrnehmung beeinflussen“ (Borg, 2011, S. 186). Sie rekurrieren bei der vorliegenden Untersuchung mittels Fragebogen auf persönliche Wahrnehmungen als individuelle Erfahrungen des Lernens und Lehrens (Kagan, 1990, S. 310f.; Trautwein, 2013, S. 4), die von Studierenden des Lehramts Primarstufe im Rahmen der Pädagogisch-Praktischen Studien (PPS) gesammelt werden, aber auch mit den persönlichen Erfahrungen als Student*in im Privaten eng verbunden sind: „Von Überzeugungen (beliefs) spricht man, wenn (meist) nicht-wissenschaftliche Vorstellungen darüber, wie etwas beschaffen ist oder wie etwas funktioniert, mit dem Anspruch der Geltung für das Handeln auftreten“ (Oser &

Blömeke, 2012, S. 415). Es wird von der These ausgegangen, dass diese beiden Erfahrungsarten habitualisierte Überzeugungen wesentlich beeinflussen. Es handelt sich dabei um subjektiv geprägte Überzeugungen, die die eigenen Haltungen und Einstellungen abbilden, die als Leitlinie für das individuelle Handeln als Lehrer*in fungieren (Grannemann, 2021, S. 101).

Forschungsdesign, Methode, Hypothesenbildung

Pierre Bourdieu spricht sich in seinen Schriften wiederholt für eine „rationale Pädagogik“ aus und ist bemüht zu betonen, dass er „im Gegensatz zu unseren Sozialphilosophen, die immer mit einem Appell an die Pädagogik enden, davon überzeugt [ist], dass man für Bedingungen sorgen muss, die die Voraussetzung für Pädagogik bilden“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 16). Bourdieu wendet sich gewissermaßen an die Makro-Ebene des Bildungssystems, das Rahmenbedingungen für Schulen und Kindergärten schafft. Bourdieu befürwortet ausdrücklich eine Pädagogik, die in Bezug auf Ungleichheiten „um all die Unterschiede weiß und die *den Willen hat, diese zu verringern*“ – Unterricht heißt für ihn, bei Schüler*innen nichts als *bekannt* vorauszusetzen, sondern immer so vorzugehen, „als müsse man *allen alles* unterrichten“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24; Herv. i. O.). Zum einen lässt diese Aussage Bourdieus m.E. an Comenius’ „Wer wird mich das lehren?“ denken, zum anderen ist ein gewisser Interpretationsraum offen, der nicht klärt was dieses „alles“ beinhaltet. Sind es *alle schulrelevanten* Kapitalien, so werden die Bestimmer*innen der ökonomischen und kulturellen Elite, die vorgeben, was Schulbildung ist, keinesfalls hinterfragt, wodurch schon im Vorhinein bevorstehende Ungleichheit legitimiert wird. Diese Form von Unterrichtsgestaltung wendet sich explizit nicht gegen die privilegierten Schüler*innen, die über die notwendigen Kapitalien für den Schulerfolg verfügen: „Es geht nicht darum, die Erben zu enterben, sondern darum, *allen* das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24; Herv. i. O.).

Die in diesem Sinne für den Fragebogen entwickelte offene Frage „Welche Hindernisse sehen Sie für die schulische Bildung von Schüler*innen aus sozio-ökonomisch und sozio-kulturell schlecht gestellten Verhältnissen in unserer Gesellschaft?“ zielte darauf ab, herauszufinden, ob die Studierenden in ihren Kohorten (jeweils nach Lehramtsstudium, jeweils nach Studienabschnitt) *Barrieren* für diese genannten Schüler*innen identifizieren und welche Faktoren sie dafür ausfindig machen, die je nach Überzeugung eher dem Bildungssystem (*externe*

Faktoren) oder der Schüler*in als einzelnes Individuum und ihrem Umfeld (*interne Faktoren*) zukommen. Diese als Stichprobe zu verstehender Untersuchung setzt sich zum Ziel zu erheben, welche Überzeugungen und Annahmen im Themenfeld „Schule unter migrationsgesellschaftlichen Differenzverhältnissen“ zum Verhältnis von Deutschunterricht und Erstsprachenunterricht bei migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im schultheoretischen Kontext von angegehendem Lehrer*innen (Primarstufe, Sekundarstufe) als plausibel gelten und schriftlich formuliert werden. Es stellte sich die Frage, ob sich im weiteren Verlauf des Studiums diese Überzeugungen über angeführte Faktoren bei den Lehramtsstudierenden ändern, und ob die Studierenden im weiteren Verlauf des Studiums den Eindruck gewinnen, vermehrt Einblick in die Situation von Schüler*innen zu gewinnen, die nicht die für den (so genannten) Schulerfolg wichtigen Kapitalien mitbringen. Wie wird der monolinguale Habitus der Institution Schule mit Folgen für die Schüler*innen interpretiert: Welche Überzeugungen zeigen sich als bereits habitualisiert? Welches Problembewusstsein gegenüber der Situation von mehrsprachigen Schüler*innen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen zeigt sich bei Studierenden als etabliert?

Der Fokus der vorliegenden Untersuchung liegt im Bereich der Professionsforschung. Gemäß dieser Zielsetzung ergab sich folgende Forschungsfrage: Erkennen angehende Lehrer*innen in Wien bei fortschreitender Semesterzahl des Lehramtsstudiums strukturelle Barrieren, die zahlreichen migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen im österreichischen Schulsystem bereitet werden? Die daran anschließende Hypothese lautet, dass Studierende bei fortschreitender Semesterzahl des Lehramtsstudiums (1. Abschnitt – 2. Abschnitt) mehr Einblick gewinnen in die Barrieren, die oft migrationsbedingt mehrsprachigen Schüler*innen aufgrund des segregierenden österreichischen Schulsystems bereitet werden.

Gestellt wurde die oben angeführte Frage als Item nach einer Testphase schließlich im Sommersemester 2018 und zu Beginn des Wintersemesters 2018/19 mittels einer Fragebogenerhebung in Paper-Pencil-Version im Rahmen von Seminaren an der Pädagogischen Hochschule Wien (Lehramt Primarstufe) und des Verbunds Nord-Ost (Lehramt Sekundarstufe). Durch das fortschreitende Studium des seit 2015/16 erstmals achtsemestrigen Studiums Primarstufe und jenes der Sekundarstufe (PädagogInnenbildung NEU) konnten zwei Gruppen in jedem dieser Lehramtsstudien befragt werden: die Gruppe der Studierenden im ersten Abschnitt (1. – 4. Semester) und die Gruppe der Studierenden im zweiten Abschnitt (4.– 8.

Semester und höher). Von $n = 337$ waren es in den Untergruppen mehr als 60 – 80 Prozent der Studierenden, die im Alter von 18 – 24 Jahren die gültigen Fragebögen ausfüllten. Es handelt sich somit vorwiegend um Studierende, die den Habitus von Lehrer*innen vor nicht allzu langer Zeit mehr als ein Jahrzehnt lang als Schüler*innen beobachtet haben, bevor sie nun als Studierende im Fortlauf des Studiums dazu aufgefordert werden, den Perspektivenwechsel zu vollziehen. 236 von 337 Bögen wurden als gültig gewertet, das entspricht einer Rücklaufquote von 76,85 Prozent. Einschränkend muss vorausschickend davon ausgegangen werden, dass sich Studierende bei einer Fragebogenerhebung sozial erwünscht verhalten, wie es auch generell in der Lehrer*innenbildung ein womöglich begrenzt erfolgreiches Unterfangen darstellt, Stimuli für eine gewünschte soziale Perspektivenübernahme von angehenden Lehrer*innen gegenüber ihren künftigen Schüler*innen zu erreichen.

Die elizitierten Antwortfelder aus dem Datensatz wurden als Datenmaterial einer Content Analyse gemäß Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2010; Früh, 2011) unterzogen. Gemäß dem inhaltsanalytischen Ansatz wurde auf Basis der Hypothese ein diagnostischer Zugang zu dem erhobenen Datenmaterial gewählt: Wie wird argumentiert? Auf wen und was wird Bezug genommen?

Die Erfassung von Mitteilungsmerkmalen in den elizitierten Dokumenten wurde im Prozess der Content Analyse (Gliederung des Datenmaterials, Markierung von Mitteilungen) strukturiert einem deduktiven Kategoriensystem nach Faktoren unterzogen. Als Form des inhaltsanalytischen Vorgehens wurde in weiterer Folge die Kontingenzanalyse (siehe Tabelle 1) gewählt, die der Frage nachgeht, welche Merkmale wie häufig auftreten (vgl. Zierer et al 2013, S. 122).

Hinsichtlich der Berücksichtigung gängiger Gütekriterien (Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit) für die qualitativ-strukturierende Inhaltsanalyse wird im Folgenden die Gedankenführung bei der Kategorienbildung des Kodierleitfadens in ihrer Dimensionierung dargelegt: Es wurde in der Entwicklungsphase auf Basis von schultheoretischen Zugängen zwischen externen (Fend, 1981) und internen (Bourdieu, 1979/1987) Faktoren unterschieden, um Trennschärfe zu gewährleisten. Prägend für die Kategorienbildung der externen Faktoren war die Beschreibung von Schule als System, wie es Fend in seiner Schultheorie (1981) nach Luhmann entwickelt. Er beschreibt neben der gesellschaftlichen Funktion institutionalisierter Erziehung ihre innere Gestalt, eröffnet Erfahrungsfelder und führt eine Wirkungsanalyse durch. Bei der Kodierung der Kontexteinheiten wurde hinsichtlich der externen Faktoren

zwischen drei Faktoren unterschieden. Der erste externe Faktor nennt sich „Fehlende finanzielle Ressourcen im Schulsystem, die in ‚zu wenig Förderung‘ resultieren“ – dieser Kategorie wurden elizitierte Antwortteile zugeordnet, in denen berichtet wurde, dass es an finanziellen Mittel mangelt, um diese Schüler*innen adäquat zu unterstützen; z.B. zu wenig Lehrkräfte – zu wenig Unterstützung, da die einzelne Klassenlehrer*in die *pädagogische Förderung* (das als *diffuser* Begriff) nicht leisten kann. Als zweiter externer Faktor wurde summiert: „Intersektionale Faktoren (gesellschaftliche Vorurteile gegenüber vermutet migrationsbedingt mehrsprachigen Personen, Rassismus an der Institution Schule: Ausgrenzung durch Peers und/oder institutionelle Diskriminierung durch Lehrer*innen)“, die sich vom dritten externen Faktor „Das Schulsystem an sich (Segregation durch Selektion ab der 5. Schulstufe, unmotivierte Lehrer*innen. Lehrer*innen ohne Erfahrung im Unterricht von DaZ im Migrationskontext an öffentlichen Schulen)“ abheben. Während sich der dritte Faktor auf die Beschreibung systeminterner schultheoretischer Faktoren beschränkt, um die Schule in Österreich zu beschreiben und zu erörtern, was sie *ist* und wie sie *wirkt*, ist der zweite Faktor eher von gesellschaftstheoretischem Interesse: Mutwillige Vorurteile und Wirkungen im Umgang mit „Migrationsanderen“ (Mecheril, 2010, S. 17), die fern der „Begabungsideologie“ (Bourdieu, 1970/2001, S. 56) der Schule bestehen.

Bei den internen Faktoren wurden das soziale Kapital (soziale Netzwerke, Freunde, Mentor*innen etc.) und zunächst zwei der drei Formen des kulturellen Kapitals berücksichtigt, das Bourdieu (1979/1987) wie folgt hinsichtlich seines Auftretens charakterisiert:

(1.) in verinnerlichtem, *inkorporierten Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muss, weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht. (Bourdieu, 1979/2001, S. 113; Herv. i. O.) Kulturelles Kapital in institutionalisiertem Zustand wurde als Kategorie berücksichtigt, da es sich als Folge von der Wirkung der Institution erst in der Primarstufe in Österreich bei der 4. Schulstufe eminent abzeichnet, wenn Schule tatsächlich Titel verleiht (Bourdieu, 1979/1987, S. 238), die sich in der Allokation

von Schüler*innen in österreichischen Schularten (Sekundarstufe I: MS, AHS) manifestiert.

Das inkorporierte kulturelle Kapital wurde in vier Unterkategorien unterteilt. Die Unterkategorie „Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Fehlende Beherrschung von Deutsch)“ gibt Aufschluss über eine gewisse Selbstverständlichkeit in Bezug auf den monolingualen Habitus der Schule, während „Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Fehlende Beherrschung von L1 hat negative Auswirkung auf DaZ-Aneignung)“ abwägt, ob gemäß der Interdependenzanalyse (Cummins, 2000; Caprez-Krompæk, 2010) eine Beherrschung der Erstsprache relevant ist, um sich DaZ im institutionellen Rahmen formal anzueignen. Der interne Faktor „Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Kennen die ‚österreichische Kultur‘ nicht, leben in Parallelgesellschaft in eigenen kulturellen Entitäten)“ ist gesellschaftstheoretisch relevant, wenn in den Antworten von kulturellen Eigenheiten Österreichs die Rede ist und das Phänomen eines segregierten Lebens von sozialen Klassen beschrieben wird, bei der – je nach Sichtweise und Charakterisierung monolingual Deutsch sprechende Menschen der Mittelschicht/Oberschicht oder migrationsbedingt mehrsprachige Personen in eigenen (selbst gewählten oder zugewiesenen) Enklaven zu leben scheinen.

Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Hypothese

Bei der Auswertung im Zuge der Rücküberprüfung des Kategoriensystems an Theorie und Material fällt auf, dass die Gruppen von Lehramtsstudierenden für Primarstufe und Sekundarstufe im zweiten Studienabschnitt deutlich mehr Faktoren benennen können, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, welche Barrieren für die schulische Bildung von Schüler*innen aus sozio-ökonomisch und sozio-kulturell schlecht gestellten Verhältnissen in unserer Gesellschaft gelegt sind.

Signifikant ist, dass beide Gruppen im zweiten Studienabschnitt häufiger als im ersten Studienabschnitt externe Faktoren als relevant wahrnehmen, die das System Schule als gesellschaftliche Institution mit den in ihren agierenden Akteur*innen beschreiben. Die zwei Modalwerte mit den häufigsten Nennungen in der Gesamtperspektive sind statistisch gesehen „Interner Faktor: Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Kennen die ‚österreichische Kultur‘ nicht, leben in Parallelgesellschaft in eigenen kulturellen Entitäten)“ und „Externer Faktor: Intersektionale Faktoren (gesellschaftliche Vorurteile gegenüber vermutet migrationsbedingt mehrsprachigen Personen, Rassismus und an Institution Schule:

Ausgrenzung durch Peers und/oder institutionelle Diskriminierung durch Lehrer*innen)“ mit jeweils 63 Nennungen. Der interne Faktor „Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Fehlende Beherrschung von Deutsch)“ seitens der Schüler*innen rangiert auf dem zweiten Rang der internen Faktoren. Die folgende Tabelle gibt die Gesamtkohorte wieder.

Die Hypothese gilt als bestätigt: Es zeigt sich, dass Studierende beider Lehramtsstudien mit fortlaufendem Studium (1. Abschnitt – 2. Abschnitt) mehr Einblick in das Feld widersprüchlicher Funktionen der Schule als zukünftigem Einsatzort ihres pädagogischen Handelns gewinnen. Die Antworten verdeutlichen, dass Studierende höheren Semesters signifikant mehr Faktoren benennen können, die Aufschluss darüber geben, dass Studierende die Wirkungsweisen von Schule als gesellschaftliche Institution in einem Feld mit strukturellen Widersprüchen und der damit verbundenen Aufgaben (Personalisierungsfunktion, Qualifikationsfunktion etc.) besser kennenlernen.

Tabelle 1: Kontingenztabelle mit Anführung der Regel aus Kodierleitfaden; Gesamtkohorte

Externe Faktoren	Gesamt 236 von 337, 76,85 %
Externer Faktor: Fehlende finanzielle Ressourcen im Schulsystem, die in „zu wenig Förderung“ resultieren.	27
Externer Faktor: Intersektionale Faktoren (gesellschaftliche Vorurteile gegenüber vermutet migrationsbedingt mehrsprachigen Personen, Rassismus an der Institution Schule: Ausgrenzung durch Peers und/oder institutionelle Diskriminierung durch Lehrer*innen).	63
Externer Faktor: Das Schulsystem an sich (Segregation durch Selektion ab der 5. Schulstufe, unmotivierte Lehrer*innen. Lehrer*innen ohne Erfahrung im Unterricht von DaZ im Migrationskontext an öffentlichen Schulen).	47
Interne Faktoren	
Interner Faktor: Fehlendes ökonomisches Kapital – „Elternhaus“ (Geld, Erbe, materielle Güter, Produktionsmittel etc.).	23
Interner Faktor: Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Fehlende Beherrschung von Deutsch).	31
Interner Faktor: Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Negative Auswirkungen auf DaZ-Aneignung durch fehlende Beherrschung von L1).	7
Interner Faktor: Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital in Bezug auf Bildungaffinität – oft bedingt durch „Elternhaus“ aus einer anderen sozialen Klasse als der Mittelschicht	63
Interner Faktor: Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital (Kennen die „österreichische Kultur“ nicht, leben in Parallelgesellschaft in eigenen kulturellen Entitäten).	21
Interner Faktor: Inkorporiertes objektives kulturelles Kapital (Bücher, Zugang zu Wissen).	2
Interner Faktor: Soziales Kapital (soziale Netzwerke, Freunde, Mentor*innen etc.).	6

Besonders wenn die Lage von Schüler*innen aus sozio-ökonomisch und so genannten sozio-kulturell benachteiligten Verhältnissen im derzeitigen Schulsystem betrachtet wird, zeigt sich, dass Studierende mit fortschreitendem Studium signifikant häufiger Faktoren benennen können, die sich mit Schule als System und ihrer Struktur (z.B. Segregation durch Selektion ab der 5. Schulstufe in Österreich) befassen. Auffällig ist in der Gesamtperspektive, dass Hindernisse für intersektionale Faktoren (gesellschaftliche Vorurteile gegenüber vermutet migrationsbedingt mehrsprachigen Personen, Rassismus an der Institution Schule: Ausgrenzung durch Peers und/oder institutionelle Diskriminierung durch Lehrer*innen) im Bereich der systeminternen Faktoren am häufigsten genannt wurden, während als ausschlaggebender externer Faktor „Fehlendes inkorporiertes kulturelles Kapital in Bezug auf Bildungsaffinität – oft bedingt durch ‚Elternhaus‘ aus einer anderen sozialen Klasse als der Mittelschicht)“ am häufigsten angeführt wurde.

Es zeigt, dass Studierende zunehmend erkennen, dass das Schulsystem dazu beiträgt, das kulturelle Erbe, das von der Familie kommt, als schulischen Verdienst „zu ratifizieren, zu sanktionieren und zu transformieren“ (Bourdieu, 1999/2001, S. 175). Die Erkenntnis, dass davon Schüler*innen, die die Sprache der Schule verstehen, wesentlich mehr profitieren als jene Schüler*innen, die diese Codes (Bernstein, 1971) nicht kennen, scheint bei den Studierenden im zweiten Studienabschnitt vergegenwärtigt. In Ansätzen werden Studierende im Zuge ihres Studiums somit zunehmend mit „der anspruchsvollen ‚Unmöglichkeit‘ ihres Berufs vertraut“ (Heinemann & Mecheril, 2018, S. 269) gemacht.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Mehrsprachigkeit ist der Regelfall unserer Gesellschaft in urbanen Settings Europas. Es gilt bei migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeitsdidaktik zu vermeiden, dass Lehrer*innen mehrsprachigen Schüler*innen unterschwellig „natio-ethno-kulturelle“ (Mecheril, 2010, S. 59) Zuschreibungen machen. Sie sollen sie als Kinder und Jugendliche wahrnehmen und sich – wie bei jeder Schüler*in – Gedanken über die spezifischen Sozialisationsbedingungen ihres Aufwachens und den Möglichkeiten des Lernens machen. Prägend ist die Frage, was Erziehung als ein von außen kommendem gesteuertem Zugriff auf die Schüler*innen bewirken kann, um in weiterer Folge Bildungsmöglichkeiten für sie zu eröffnen, denn „ohne Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit wird aus ‚Die Kinder müssen Deutsch lernen‘ ein für Bildungsprozesse dysfunktionales Disziplinargeschehen“

(Karakaoğlu & Mecheril, 2019, S. 47). Die Bezeichnungen von Erst-, Zweit-, Drittsprachen und Fremdsprachen sind in diesem Zusammenhang aus mehreren Gesichtspunkten als problematisch zu bezeichnen. Bei bilingual aufwachsenden Kindern könnte man feststellen, dass sie zwei L1 haben. Mehrsprachig aufwachsende Kinder können generell sprachenfluid aufwachsen und permanent zwischen unterschiedlichen Repertoires in ihren Sprachen wechseln. Wie Nodari erörtert, wird traditionsgemäß „zwischen Lernenden des Deutschen als Erstsprache (= Muttersprache), als Zweitsprache und als Fremdsprache unterschieden. Danach richten sich auch die entsprechenden Teilbereiche der Deutschdidaktik aus. Lassen sich die Zielgruppen wirklich so eindeutig definieren, wie die entsprechenden Didaktiken es suggerieren?“ (Nodari, 2009, S. 11). Deutschdidaktik darf m.E. aus schulpädagogischer Sicht nicht als eine Legitimierung zur Veränderung (Reuter, 2002) von Schüler*innen instrumentalisiert werden.

Es soll schulisch *eine* Deutschdidaktik gelten, die allen Schüler*innen gerecht werden will. Ist es denn notwendig, bei der Beherrschung von Sprachen eine Rangordnung einzuführen und was soll pädagogisch den mehrsprachigen Schüler*innen damit eigentlich sinnstiftend signalisiert werden? Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeitsdidaktik beschäftigt sich „differenzfreundlich und zuschreibungsreflexiv“ (Dirim & Mecheril, 2010, S. 137) mit Sozialisationsbedingungen im schultheoretischen Kontext: Die Kinder kommen von zuhause und sie gehen in die Schule als jenen Raum, der ihnen von Anbeginn (Primarstufe) ein Zugehörigkeitsgefühl vermitteln sollte. Es gibt bei „migrationsbedingter Mehrsprachigkeit“ (Dirim, 2015, S. 25f.) auch kein weiteres Nachfragen darüber, woher die Kinder – gemeint sind eigentlich die Eltern – *wirklich* kommen, weil sie doch auch noch eine andere Sprache sprechen. Erstsprachenunterricht ist auch kein Vehikel, damit Schüler*innen besser Deutsch lernen.

Wie die Resultate der Erhebung zeigen, scheint Mehrsprachigkeit schulpädagogisch oft in direkter Opposition zur Frage des Aneignungsgrads der institutionellen Zielsprache zu stehen. Mehrsprachig zu sein, bedeutet aber in amtlich Deutsch sprechenden Regionen auch nicht, dass Individuen prinzipiell nicht Deutsch sprechen, nur weil es nicht ihre erste Umgangssprache ist. Es gilt schließlich als Aufgabe von (schulischen) Erziehungssystemen in einer Migrationsgesellschaft wie sie in Wien zu finden ist, „Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es Menschen ermöglicht, deren einzige und erste Sprache nicht Deutsch ist, ein respektables Deutsch zu sprechen“ (Mecheril, 2005, S. 135). Die von Mecheril formulierte Forderung nach ‚respektablen‘ Sprachkenntnissen von

Sprecher*innen ist aus gouvernementaler Sicht bedeutsam: Natürlich gilt die Würde des Menschen als prinzipiell unantastbar, egal ob jemand eine Sprache aus Sicht von jemand anders subjektiv wertend als ‚respektabel‘ oder als ‚nicht respektabel‘ beherrscht.

Pierre Bourdieu spricht sich in seinen Schriften wiederholt für eine „rationale Pädagogik“ aus und ist bemüht zu betonen, dass er „im Gegensatz zu unseren Sozialphilosophen, die immer mit einem Appell an die Pädagogik enden, davon überzeugt [ist], dass man für Bedingungen sorgen muss, die die Voraussetzung für Pädagogik bilden“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 16). Bourdieu wendet sich gewissermaßen an die Makro-Ebene des Bildungssystems, das Rahmenbedingungen für Schulen und Kindergärten schafft. Bourdieu befürwortet ausdrücklich eine Pädagogik, die in Bezug auf Ungleichheiten „um all die Unterschiede weiß und die *den Willen hat, diese zu verringern*“ – Unterricht heißt für ihn, bei Schüler*innen nichts als *bekannt* vorauszusetzen, sondern immer so vorzugehen, „als müsse man *allen alles* unterrichten“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24; Herv. i. O.). Diese Form von Unterrichtsgestaltung wendet sich explizit nicht gegen die privilegierten Schüler*innen, die über die notwendigen Kapitalien für den Schulerfolg verfügen: „Es geht nicht darum, die Erben zu enterben, sondern darum, *allen* das zu geben, was einige ererbt haben“ (Bourdieu, 1966/2001, S. 24; Herv. i. O.). Die Lehrer*innenbildung ist in Curricula für Aus- und Weiterbildung dazu angehalten, vermehrt in der Ausbildung auf intersektionale Verbindungslinien (Soziale Klasse – andere L1 als Deutsch) in Pflichtschulsettings einzugehen und den Studierenden pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft zu vermitteln, denn setzt ein Erziehungssystem als normative Rahmung zu erreichende Standards in Bezug auf Sprachkenntnisse in den jeweiligen Schulstufen eines mehrgliedrigen Schulsystems, sind nicht ausschließlich die Schüler*innen in der Bringschuld: Was leistet das Erziehungssystem an Unterstützung und Maßnahmen für Schüler*innen, die von zuhause nicht das kulturelle Kapital mitbringen bzw. mitbekommen, um den Bildungsstandard entsprechend eine respektable Sprachbeherrschung zu entwickeln? Sich als mehrsprachiges Kind eine institutionelle Zielsprache als L2 anzueignen, braucht Zeit und förderliche Bedingungen als Rahmen, die die in der Gesellschaft dafür Verantwortlichen herzustellen haben. Es ist ein Menschenrecht, dass mehrsprachige Kinder auf ihre L1 haben. Dass das (öffentliche) Schulsystem dafür Sorge zu tragen hat, steht außer Frage. Ergebnisse von PISA-Tests führen m.E. nicht zu Handlungskonsequenzen im österreichischen Schulsystem, die als sinnstiftend zu betrachten sind. Es hat wenig Sinn, dem Standardisierungswahn

anheimzufallen. Es stellen sich viel mehr pädagogische Fragen, die sich das Bildungsministerium, die Schulbehörden, die Lehrer*innengewerkschaft und die Universitäten wie Pädagogischen Hochschulen als Ausbildungs- und Weiterbildungsorte unbedingt an einem gemeinsamen Tisch zu stellen haben: Wie erreichen wir außer- und innerschulisch die Lebenswirklichkeiten und Lernerfahrungen der Kinder und Jugendlichen? Wie kann man ungeachtet häuslicher Unterstützung in der Schule lernen, was man für die Schule braucht? (vgl. Hopmann 2024).

Wie realisieren wir im Einwanderungsland Österreich eine Schule, die mehr kann als die Reproduktion bestehender sozialer Klassen?

Literatur

- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Borg, M. (2011). Teachers' Beliefs. *ELT Journal*, 55, 186–188.
- Bourdieu, P. (1966/2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. In P. Bourdieu. *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. (S.14–24). Hamburg: VSA
- Bourdieu, P. (1970/2001). Exzellenz in der Schule und die Werte des französischen Bildungssystems. In P. Bourdieu. *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. (S.53–83). Hamburg: VSA
- Bourdieu, P. (1979/1987). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1976/2008). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983/2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (1999/2001). Wie die Politik zum Intellektuellen kommt. In P. Bourdieu. *Wie die Kultur zum Bauern kommt*. (S.174–204). Hamburg: VSA
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. North York: Multilingual Matters.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 121–149). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İ. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht, & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch* (Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität, S. 25–48). Schwalbach: Debus.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Früh, W. (2011). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Grannemann, K. (2021). Zur Bedeutung von beliefs als Thema in der Ausbildung von Lehrkräften. In M.-T. Gruber, K. Ogris, & B. Breser (Hrsg.), *Diversität im Kontext Hochschullehre: Best Practice* (S. 99–113). Münster: Waxmann.
- Heinemann, A., & Mecheril, P. (2018). (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 247–270). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *MiME – Migration- und Mehrsprachigkeit*. Abgerufen am 11. Dezember 2023 von JKU: <https://www.jku.at/linz-school-of-education/ueber-uns/team/bifo/herzog-punzenberger-barbara-karenziert/mime/>
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hopmann, S. (2024). *Verlorengegangene Reformjahre*. In Die Furche, <https://www.furche.at> (06.01.2024)
- Kagan, D. (1990). Ways of Evaluation Teacher Cognition: Inferences Concerning the Goldilock Principles. *Review of Educational Research*, 3, 419–460.
- Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2019). *Pädagogik neu denken!* Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Technik*. Weinheim: Beltz
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2005). Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. *np-Sonderheft 8 – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*, 124–140.
- Nodari, C. (2009). Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Muttersprache – Perspektiven einer Deutschdidaktik. In M. Clalüna, & B. Etterich (Hrsg.), *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Zweiten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*, Bern, 20. und 21. Juni 2008. Sondernummer Rundbrief AkDaF, S. 11–24.
- ÖAW (2023). *Mehrsprachigkeit ist ein Schatz*. Abgerufen am 11. Dezember 2023 von ÖAW <https://www.oew.ac.at/news/mehrsprachigkeit-ist-ein-schatz>
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2021a). *Bildung auf einen Blick 2021: OECD-Indikatoren*. Bielefeld: wbv.
- OECD (2021b). *Austria. In: Education at a Glance 2021. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing
- Oser, F., & Blömeke, S. (2012). Überzeugungen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58, 415–421.
- Rommelspacher, B. (1995). *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: UTB.
- Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.
- Schader, B. (2010). *Mehrsprachigkeitsprojekte: Konkrete Beispiele für die Praxis* (DVD). Zürich, Schweiz.
- Terkessidis, M. (2018). Komplexität und Vielheit. In: Marc Hill/ Erol Yildiz (Hrs.), *Postmigrantische Visionen* (73-80). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839439166-008>
- Trautwein, C. (2013). Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3, 1–14.
- Wiese, H., Tracy, R., & Sennema, A. (2020). *Deutschpflicht auf dem Schulhof?: Warum wir Mehrsprachigkeit brauchen*. Berlin: Duden, Kindle-Version.
- Zierer, K., Speck, K., & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München: Ernst Reinhardt

Author:**Rainer Hawlik, PhD**

Associate Professor, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Austria, e-mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at

Izredni profesor, Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien, Avstrija, e-pošta: rainer.hawlik@phwien.ac.at