

11 LANGUAGE AWARENESS VON LEHRKRÄFTEN:

Bildungsverläufe und professionelles Handeln

Der vorliegende Beitrag nimmt den Zusammenhang von Sprachbiographien luxemburgischer Lehrkräfte und deren Einstellungen zur Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext in den Blick. Dazu wurden ein- bis zweistündige semi-strukturierte Interviews mit Fachkräften geführt. Insbesondere die folgenden drei Themen werden in den Interviews deutlich: Das Verhältnis zu den Schulsprachen Deutsch und Französisch während der eigenen Schulzeit, die positiv erlebte Unterstützung bei der Bewältigung sprachlicher Herausforderungen im eigenen schulischen Bildungsverlauf, und das subjektive Erleben von mangelnder sprachlicher Kompetenz bzw. dessen Überwindung. Es zeigt sich, dass die Art und Weise, wie die Sprachen in der Schule vermittelt wurden, zu Frustrationserlebnissen oder sogar Ausgrenzungserfahrungen führte – insbesondere bei denjenigen, die aufgrund ihrer Familiensprachen keinen einfachen Zugang zu den Schulsprachen hatten.

11.1 | Einleitung und Kontextualisierung

Verschiedene Dimensionen von Mehrsprachigkeit fließen im Luxemburger Bildungskontext ineinander. Im mehrsprachigen Schulsystem (institutionelle Mehrsprachigkeit) werden die Schulsprachen Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch verwendet. Mit Ausnahme der englischen Sprache werden sie sowohl als Fach unterrichtet als auch als Unterrichtssprache in den Sachfächern eingesetzt. Darüber hinaus können weitere Sprachen (u. a. Latein, Italienisch, Spanisch, Chinesisch) fakultativ gelernt werden. Zu dieser komplexen institutionellen Mehrsprachigkeit kommt die individuelle Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler hinzu. Für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen entsprechen die Schulsprache(n) nicht ihren Familiensprache(n). Sie kommen somit spätestens bei ihrem Eintritt in den ersten Lernzyklus mit einer bzw. zwei zusätzlichen Sprachen in Kontakt. Hier wird ersichtlich, wie eng institutionelle und individuelle Mehrsprachigkeit miteinander verknüpft sind. Im Schuljahr 2015/16

wuchsen ca. 36 % aller vier- bis sechsjährigen Kinder mit Luxemburgisch als Erstsprache auf; Französisch war für ca. 15 % der Kinder und Deutsch für ca. 2 % die Erstsprache (MENJE 2017). Folglich findet der erste Kontakt mit der luxemburgischen, der deutschen und der französischen Sprache für etwa die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler im Bildungskontext statt.

Ein prägendes Merkmal des Sprachgebrauchs in den Luxemburger Regelschulen ist der Wechsel der Unterrichtssprache im Laufe der Schulzeit: Deutsch löst Luxemburgisch als Unterrichtssprache zu Beginn des zweiten Lernzyklus ab, der Wechsel von Deutsch zu Französisch als Unterrichtssprache im Fach Mathematik erfolgt ab der siebten Klasse; Französisch wird die Unterrichtssprache für alle Sachfächer in den oberen Klassen des klassischen Sekundarunterrichts, im allgemeinen Sekundarunterricht überwiegt hingegen Deutsch als Unterrichtssprache. →

Für eine Mehrheit der Kinder und Jugendlichen entsprechen die Schulsprache(n) nicht ihren Familiensprache(n).

Zur Mehrsprachigkeit des Schulsystems und der Schülerinnen und Schüler kommt die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte.

→ Zur Mehrsprachigkeit des Schulsystems und der Schülerinnen und Schüler kommt die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte.

Die bildungspolitischen Prioritäten der aktuellen Regierung und die damit verbundenen Konzeptionen sprachlicher Bildung im mehrsprachigen Luxemburger Bildungskontext, die aktuell in den Kindertagesstätten und dem ersten Zyklus der Grundschule umgesetzt werden, zielen darauf ab, die individuelle Mehrsprachigkeit der Kinder von Anfang an, d. h. ab einem Jahr, zu fördern und auf diese Weise den Zugang zur institutionellen Mehrsprachigkeit zu erleichtern – durch den frühen Kontakt mit den Schulsprachen Luxemburgisch und Französisch sowie die aktive Einbeziehung der Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler. Hierzu bedarf es nicht nur entsprechender Methoden, Strategien und didaktischer Hilfsmittel; eine

der wichtigsten Voraussetzungen für die Umsetzung ist ein hohes Maß an Sprachbewusstheit der Erzieher und Erzieherinnen in den Kindertagesstätten sowie der Lehrkräfte im Grund- und Sekundarschulbereich. Diese Bewusstheit umfasst das eigene sprachliche Repertoire und jenes der Kinder und Jugendlichen, die eigenen handlungsleitenden Überzeugungen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung sowie die didaktischen Handlungsspielräume, die sich durch die systematische Einbeziehung bestehender sprachlicher Ressourcen für den Unterricht ergeben.

An dieser Schnittstelle zwischen Sprachbewusstheit und deren Konsequenzen für professionelles Handeln setzt das auf den Luxemburger Bildungskontext bezogene Projekt „Language Awareness von Fachkräften: Bildungsverläufe und professionelles Handeln“ an.



11.2 | Forschungsdesign und Ziele des Projekts

Das Projekt verortet sich in einem Forschungsbereich, der sich mit berufsbezogenen Überzeugungen und Haltungen von Lehrkräften befasst. Laut Reusser und Pauli sind

Überzeugungen von Lehrpersonen affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung 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 Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit, und Orientierung geben (Reusser & Pauli, 2011, 642).

Berufsbezogene Überzeugungen hängen vom jeweiligen Kontext und der Erfahrung ab: Eine Änderung in der Handlungsweise kann eine Wandlung der eigenen Vorstellungen hervorrufen und umgekehrt (Buehl & Beck, 2015). Bewähren sich in der Praxis neue Unterrichtsmethoden, die die Lehrpersonen z. B. in einer Fortbildung gelernt haben, kann dies ihre Überzeugungen verändern.

Je stärker die Überzeugungen verankert sind – etwa durch einschneidende persönliche Erfahrungen im eigenen Bildungsverlauf –, desto stärker sperren sie sich gegenüber Veränderungen (Watt & Richardson, 2015, 192). Der affektive Charakter von Überzeugungen spielt bei der Veränderungsresistenz wahrscheinlich eine große Rolle (Zembylas & Chubbuck, 2015, 175), und je mehr die Überzeugungen verinnerlicht wurden, desto mehr beeinflussen sie die eigene Wahrnehmung (Pajares, 1992, 317). Die Entwicklung der Überzeugungen ist also in die jeweiligen Lebensgeschichten eingebettet, die wiederum von den sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten geprägt sind (Goodson, 2014, 43; Kelchtermans, 2009, 32).

Sich bewusst zu sein, welche Faktoren die eigenen, oft impliziten Entscheidungsprozesse und Handlungsweisen steuern, setzt Reflexivität voraus. In der Professionalisierungsdebatte des Lehrer-

berufs stellt dabei die biographische Reflexivität einen zentralen Bestandteil für professionelles Handeln dar (Alheit, 2000, 162, Terhart 2010). Die selbstreflexive (durch professionelle Dritte, z. B. im Rahmen von Weiterbildungen, unterstützte) Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie soll dazu führen, eine Bewusstheit („Awareness“) für die eigenen, persönlich erlebten Bildungsprozesse zu schaffen (Helsper, 2002, 96).

Die biographische Reflexion kann eine weitere zentrale Funktion erfüllen, nämlich die teils widersprüchlichen Anforderungen und Paradoxien des schulischen Kontexts auszubalancieren (Kraul, Marotzki, & Schweppe, 2002, 9) und dabei ein „professionelles Selbst“ zu entwickeln (Bauer, 1998). Diese professionelle Identität ist jedoch nicht als unveränderbarer Zustand zu verstehen, sondern als ein lebenslanger Lern- und Entwicklungsprozess (Alheit, 2010, 241).

Das Projekt „*Language Awareness* von Fachkräften: Bildungsverläufe und professionelles Handeln“ ist explorativ-qualitativ angelegt, d. h. die Suche nach den Dimensionen einer Fragestellung und die Entwicklung neuer Theorien und Modelle stehen im Vordergrund, nicht die Generierung standardisierter Daten und Repräsentativität (Flick 2007). Für die erste Phase des Projekts wurde bislang eine Reihe von ein- bis zweistündigen semi-strukturierten Interviews mit Fachkräften geführt (vorwiegend auf Deutsch und/oder Luxemburgisch). Das Sample umfasst dabei Lehrkräfte aus verschiedenen Schultypen (Zyklus 1 bis *Secondaire*) und Fachrichtungen. Alle interviewten Personen sind mehrsprachig, wobei die Repertoires neben Luxemburgisch, Deutsch, Französisch und Englisch verschiedene andere Sprachen einschließen, z. B. Portugiesisch, Italienisch und Serbokroatisch, die z. T. auch die Erstsprachen oder Familiensprachen der Lehrkräfte sind. Die Gesprächsimpulse beinhalteten zunächst Fragen nach der Sprach(lern-)biographie im außerschulischen und schulischen Kontext, der eigenen Sprachpraxis, Sprachkonzepten sowie der sprachlichen Identität. Im Anschluss stand die eigene professionelle Praxis im Zentrum der Gespräche.

Berufsbezogene Überzeugungen hängen vom jeweiligen Kontext und der Erfahrung ab: Eine Änderung in der Handlungsweise kann eine Wandlung der eigenen Vorstellungen hervorrufen und umgekehrt.

11.3 Sprachbiographien und professionelles Handeln: Einige Befunde

In den Sprachbiographien erweisen sich drei Themen als prägend: Das Verhältnis zu den Schulsprachen Deutsch und Französisch während der eigenen Schulzeit, positiv erlebte Unterstützung bei der Bewältigung sprachlicher Herausforderungen im eigenen schulischen Bildungsverlauf, und das subjektive Erleben von mangelnder sprachlicher Kompetenz bzw. dessen Überwindung.

In den Sprachbiographien erweisen sich drei Themen als prägend: Das Verhältnis zu den Schulsprachen Deutsch und Französisch während der eigenen Schulzeit, positiv erlebte Unterstützung bei der Bewältigung sprachlicher Herausforderungen im eigenen schulischen Bildungsverlauf, und das subjektive Erleben von mangelnder sprachlicher Kompetenz bzw. dessen Überwindung.

Die Schulsprachen Deutsch und Französisch im Rückblick auf die eigene Schulzeit

Während für Lehrkräfte, die im Elternhaus mit Luxemburgisch aufgewachsen sind, der Erwerb der Schulsprachen keine besondere Herausforderung darzustellen scheint,

Auf Französisch, ich meine damit ist man ja in der Grundschule aufgewachsen, aber da war jetzt nichts, wo ich sagen würde, da erinnere ich mich zurück, wie ich jetzt genau gelernt habe. Man muss es einfach machen, das war's. (16)

schildern insbesondere diejenigen Lehrkräfte, die aus ihrem familiären Umfeld keine Vorkenntnisse in der deutschen oder der französischen Sprache mitbrachten, mit großer Emotionalität ihre schwierigen Erfahrungen insbesondere im Deutsch- bzw. auch Französischunterricht. Scham, Angst vor Blamage, Panik sind emotionale Zustände, über die berichtet wird:

Da habe ich zum ersten Mal in der Klasse geheult, weil die Lehrerin hat sofort auf Französisch mit uns gesprochen, und ich konnte gar nichts mit den Sätzen anfangen, auch nicht antworten. [...] Im ersten Jahr [im Gymnasium] war oft dieser Gedanke: „Oh Gott, ich will mich nicht in der Klasse blamieren.“ Ich will nicht diejenige sein, die die Sprache nicht kann. [...] Die Aufregung war immer sehr groß sich zu melden und etwas im Französischunterricht auf Französisch zu sagen. (13)

Gefühle von Ausgrenzung und fehlendem Zugehörigkeitsgefühl werden geschildert:

Es ist in der Sekundarschule, wo ich mehr mit meinen Schwierigkeiten konfrontiert wurde. [...] Als ich da ankam, und da bin ich schon in Panik geraten und ich war die einzige Ausländerin und das hat viel mit mir gemacht. [...] Weil eigentlich alle gut im Deutschen waren und ich war die, die nicht gut [war]. (15)

In der Grundschule waren die, die Französisch gesprochen haben und die, die Luxemburgisch gesprochen haben, und das waren zwei verschiedene Welten, die nicht zusammen [...] und ich habe mich immer so dazwischen gespürt. (15)

Im Fall einer Überforderung konnten die formalen sprachlichen Anforderungen zu Frustrationen führen, die wiederum einen Einfluss auf den schulischen (Miss-)Erfolg hatten.

Wir waren alle in demselben Topf und so hoch musstest du springen, und wenn du nicht drankommst, dann hattest du Pech. Ich konnte so hoch springen, wie ich wollte, ich bin einfach nicht ran gekommen. Dann hatte ich irgendwann keine Lust mehr und da sind meine Noten wirklich den Bach runtergegangen. (14)

In zwei Fällen war es das problematische Verhältnis zu einer Schulsprache, das letztlich sogar ausschlaggebend für den beruflichen Werdegang war:

[...] das war ja auch der Anlass für mich, um jetzt Wissenschaften zu studieren, man konnte eine Sprache weglassen. [...] Es war für mich nicht, weil ich Mathe so gern hatte, es ist immer eine negative Entscheidung gewesen. (12)

Ich denke schon, dass ich [...] für mich kam Grundschule z. B. nicht in Frage wegen dem Deutschen. Jetzt denke ich mir auch, ich wäre da fehl am Platz. (15)

Diese Erfahrungen hängen eng mit dem nächsten Aspekt zusammen:

Subjektives Erleben mangelnder sprachlicher Kompetenz in den Schulsprachen

In allen Interviews wurde auf den Leistungsdruck sowie die Fehlerorientierung des Sprachunterrichts hingewiesen, die die Betroffenen beim Lernen und Benutzen einer Sprache offensichtlich mehr hinderte als förderte. Diese wahrgenommene Erwartungshaltung übertrugen die Befragten in einigen Fällen auf sich selbst, was wiederum zu Unwohlsein, Aufregung oder Vermeidungsstrategien führte, z. T. bis heute:

Also ich weiß, dass mein Deutsch besser sein könnte, deshalb fühle ich mich nicht wohl, wenn ich Deutsch rede. (I4)

Dieses Unwohlgefühl habe ich auf jeden Fall mit einigen Lehrern, die auf Französisch reden. Die Französischlehrer tendieren dann auf Französisch zu sprechen und da passt man schon mehr auf, also da merke ich auch, dass die Aufregung kommt. (I3)

Hinzu kommt die Erwartung, eine Sprache „perfekt“ beherrschen zu müssen und die damit verbundene Angst vor Fehlern.

Man hat hier immer dieses Gefühl, man wüsste nicht genug, oder man traut sich nicht, weil man der Meinung ist ‚Ah, der Andere, der wird sich nur auf die Fehler konzentrieren‘, und das haben auch viele Leute, die hier Interventionen machen, sei es auf der Uni, sei es in anderen [...], dass sogar Lehrer nicht viele Fragen stellen, weil sie das Gefühl haben, sie werden jetzt kontrolliert in der Art und Weise, wie sie sich ausdrücken. (I2)

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Anspruch, eine Sprache fehlerlos zu beherrschen, einen hohen Leistungsdruck im schulischen und z. T. außerschulischen Kontext aufbaut und als Hemmung beim Spracherwerb und beim Sprechen empfunden werden kann.

Wie wurden nun die Herausforderungen bewältigt, und welche Form der Unterstützung spielt eine Rolle?

Erleben von Unterstützung in Familie und Schule

Bezugspersonen (v. a. Lehrkräfte, Eltern, Geschwister) üben nach Aussage der Befragten einen großen Einfluss auf das schulische Sprachenlernen aus. Die Unterstützung durch Familienangehörige spielt im Zusammenhang mit der eigenen Motivation eine wichtige Rolle, selbst wenn jene mit der Zielsprache nicht vertraut sind. Die Begleitung durch eine Bezugsperson kann ein Gefühl von Stabilität herstellen, die für das eigene Selbstwertgefühl wichtig ist:

Das, was mir weitergeholfen hat, das war erstens, dass meine Mutter, obwohl sie wirklich kein Deutsch kann, noch immer nicht, sich sehr bemüht hat, mich zu motivieren, auch mich beim Lernen zu begleiten, vorlesen gelassen hat, damit sie einfach sich das anhörte, was ich zu lernen hatte, sie hat mich sehr motiviert. (I1)

Darüber hinaus wird die Unterstützung durch Lehrpersonen besonders hervorgehoben. Offensichtlich kann zusätzliche Hilfestellung durch Lehrerinnen und Lehrer die Schüler von einer defizitären Sichtweise auf die eigene Sprachkompetenz hin zu einer selbstsicheren Haltung im Umgang mit der jeweiligen Sprache führen:

Meine Deutschlehrerin [...] hat mir dann [geholfen], da habe ich [mich] auch wirklich dann getraut, deutsche Bücher zu lesen und ich konnte zu ihr gehen und sagen: ‚Das habe ich nicht verstanden.‘ Sie hat sich wirklich die Zeit genommen, mir alles zu erklären und wir haben auch manchmal zusammen gelesen, also sie war wirklich, ich habe mich dann ein bisschen auch wohler gefühlt, obwohl die Sprache schwierig war und kompliziert. (I4)

Das Vermitteln eines Gefühls von Kompetenz spielt hierbei eine bedeutende Rolle.

Wir hatten nur einen Lehrer, wo wir nur Referate gemacht haben, ein Jahr lang, und das ist das Jahr, wo ich am meisten gelernt habe, weil es gar nicht mehr auf Leistung hinausging. Er hat uns irgendwie dieses Gefühl gegeben, wir sind alle kompetent. [...] Ich denke, er passte nicht in dieses System, aber ich habe da viel gelernt. Da, mit meinem Vertrauen, war es dann auch besser. (I5) →

In allen Interviews wurde auf den Leistungsdruck sowie die Fehlerorientierung des Sprachunterrichts hingewiesen.

Offensichtlich kann zusätzliche Hilfestellung durch Lehrerinnen und Lehrer die Schüler von einer defizitären Sichtweise auf die eigene Sprachkompetenz hin zu einer selbstsicheren Haltung im Umgang mit der jeweiligen Sprache führen.

→ Dass Schwierigkeiten und Krisen beim Lernen in einigen Fällen den Ehrgeiz anstacheln und somit eine konstruktive Weiterentwicklung hervorgerufen können, sollte nicht davon ablenken, dass es die positiven Erfahrungen sind, die im Nachhinein den größten Effekt auf das Sprachenlernen auszuüben scheinen:

Ich hatte auch leider nicht so gute Erfahrungen mit manchen Lehrern, die, ich sag das jetzt ganz platt, Ausländerkinder als ja, als Übel betrachtet haben, und diese Lehrer waren keine Inspiration, vielleicht weil ich dann so wütend auf die Situation war, dass ich denen beweisen wollte, dass es doch klappen kann, aber es waren überwiegend die positiv gemünzten Lehrer, die mich motiviert haben und die an mich geglaubt haben. (I1)

Wenn Ermutigung und Unterstützung vorhanden sind, kann Sprachenlernen als positive Herausforderung erlebt und Schwierigkeiten können überwunden werden. Diejenigen, die konstruktive Hilfe erfahren haben, tendieren, wie wir später zeigen werden, auch dazu, diese Unterstützung wiederum an andere weiterzugeben. Jene, die sprachliche Unterdrückung erlebt haben, können hingegen entmutigt werden. Aus den Befunden wird sehr deutlich, welche Verantwortung der einzelne Lehrer und die einzelne Lehrerin haben, und welche wichtige Rolle sie für gelingende Bildungsbiographien spielen.

„Entspannung“ durch außerschulische Erfahrungen

Empathiefähigkeit, Vermittlung von Freude an Sprachen sowie die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource.

Neben der wichtigen Rolle von Familie und Lehrkräften wird allerdings in den Gesprächen auch deutlich, dass sich eine entspanntere und positivere Haltung gegenüber den Schulsprachen oft erst durch außerschulische Erfahrungen einstellt – in vielen Fällen auch erst nach Beendigung der Schulzeit:

Ich finde Deutsch jetzt auch eine agreeable Sprache und eine schöne Sprache, wo ich diese[n] Evaluationsdruck nicht mehr habe. Jetzt kann ich auch eine deutsche Sendung anschauen oder DIE ZEIT lesen oder egal. (I2)

Also ich kann sagen, dass ich im Französischen diese Angst mehr verloren habe, als ich das erste Mal gejobbt habe in einem Restaurant [...]. Die meisten

Gäste haben nur Französisch gesprochen, auch die Mitarbeiter, und da musste ich zum ersten Mal, ohne die Zeit zu haben nachzudenken, die Sprache reden. Das hat viel geholfen. (I3)

Was den Umgang mit Sprachwechsel (*Code-Switching, Translanguaging*) angeht, wurde in dem Zusammenhang auch deutlich, dass im außerschulischen Kontext in der Regel zwar versucht wird, diese Wechsel in gewissem Maße zu kontrollieren, aber dennoch wird ein relativ entspannter Umgang mit mehrsprachigen Praktiken deutlich:

Doch, ich glaube, dass ich auf jeden Fall im Luxemburgischen auch Code-Switching mache, im Sinne, dass ich dann deutsche Wörter nenne, weil ich nicht immer die luxemburgischen parat habe. (I3)

Explizite Herstellung von Bezügen zwischen Sprachbiographie und professionellem Handeln

In den Gesprächen fallen vor allem drei Themen auf, bei denen eine direkte Verbindung zwischen eigener Biographie und dem professionellen Handeln bzw. den leitenden Wertvorstellungen und Bildungszielen hergestellt wird: Empathiefähigkeit, Vermittlung von Freude an Sprachen sowie die Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource. Gerade die Lehrerinnen und Lehrer, die selbst eine Migrationsgeschichte durchlebt haben und es in der Schule nicht leicht hatten, betonen den Aspekt der Empathiefähigkeit:

Dass ich manchmal schneller einen gewissen Zugang zu den Kindern mit Migrationshintergrund habe, weil ich eine Aktion nicht sofort als frech empfinde, sondern dass es eben auch mit dieser Kultur zusammenhängt und die Gestik nicht immer respektlos gemeint ist. (I3)

Also, ich versuche die Kinder nicht zu diskriminieren, das ist ja schon sicher, und weil ich weiß, wie schwierig eine Sprache sein kann, wenn man überhaupt keinen Kontakt damit hat als in der Schule. Ich kann ja nicht von meinen Schülern erwarten, dass sie perfekt Deutsch reden, wenn sie diese Sprache nur zwei Stunden pro Tag reden und dann ist es ja noch, dann wird nicht diskutiert. (I4)

In engem Zusammenhang damit steht der Wunsch, Freude an Sprachen zu vermitteln, zum

Lernen zu motivieren und nicht zu viel Druck auf die Schülerinnen und Schüler auszuüben:

Dass die [Schüler] immer lernen wollen, dass die nicht wie ich irgendwann mal sagen: „Ich will nicht mehr.“ Ich weiß ja, wie es ist, und es ist wirklich schlimm [...] ich bin froh, dass jemand mir wieder Lust zum Lernen, also ich find' das wirklich wichtig. [...] Ich verstehe ja auch meine Schüler heute. Ich sage ihnen auch ganz ehrlich: ‚Ja, ich war auch in dieser Situation, ich weiß wie schwer es ist, Deutsch zu lernen.‘ Und ich versuche es wirklich mit ihnen so einfach und witzig, und einfach pädagogisch und offen bei zu lernen, ohne dass nur Verben sind oder Vokabeln. (I4)

Ich möchte, dass die Kinder Freude an Sprachen haben, dass sie auch merken, dass jede Sprache willkommen ist und dass sie sich emotional zu mehreren Sprachen verbunden fühlen, aber nicht müssen, d. h., wenn ein Kind wirklich Französisch nicht leiden kann, dann kann ich gut auch damit leben, dann wird es eben nicht in Frankreich studieren, aber man sollte nicht mehr wie zu meiner Zeit sehr viel Druck ausüben, um die Sprache perfekt zu beherrschen, sodass man im Endeffekt blockiert ist, weil viele Menschen hier viele Sprachen können, aber die sprechen viele Sprachen nicht, weil sie sich schämen wegen des einen oder anderen Fehlers, und das ist Quatsch. Die Kinder sollen Freude an Sprachen haben und jede Sprache als gleichwertig erleben und die eigene Sprache, Muttersprache, auch als richtig und gut empfinden und sich darin ausdrücken können. (I1)

Mehrsprachigkeit als Ressource für das Lernen

Die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen wird von einigen der interviewten Lehrkräfte durchaus als Ressource gesehen, und der Bezug zu den eigenen Lernerfahrungen wird direkt hergestellt.

„[...] mit den Kindern, Anfang des Jahres, dann bin ich auf mehrsprachiger Reise. Jede Sprache, die ich spreche, wird eingesetzt. [...] Ja, genau, damit sie sich auch wohlfühlen.“ (I5)

Dass fachliche Lernprozesse mehrsprachig ablaufen, ist z. B. für eine Lehrerin selbstverständlich:

Ich bin komplett damit einverstanden (andere Sprachen für bestimmte Phasen im Unterricht zuzulassen), weil, wenn man den Kindern, egal welche Sprache sie zu Hause sprechen, diesen fantastischen Tool wegnimmt, sich die Gedankengänge, das Wissen, das Können in ihrer eigenen Muttersprache zu versprachlichen, dann haben wir schon quasi 90 % ihrer Kapazitäten, ihrer Talente einfach weggeschmissen, es ist, als würde man mich fragen, ok, jetzt musst du einen Vortrag auf Russisch halten, da könnte ich nur drei Wörter sagen, meine Gedankengänge kämen gar nicht zu einer Vernetzung und ich finde, oft ist es auch gut, wenn die Lehrerin auch vielleicht diese zwei, drei anderen Sprachen kennt, weil dann kann sie das aufgreifen und es wieder verbalisieren auf korrektes Deutsch oder korrekt in der Schulsprache. (I1)

Dieselbe Lehrerin praktiziert bewusst Sprachvergleiche, um bei den Kindern ein Bewusstsein für die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen zu fördern:

Dann sag ich den Kindern: „Schau mal, auf Portugiesisch sagt man das so (betonend) und du hast den Satz genauso gesagt, als würdest du Portugiesisch sprechen, aber auf Deutsch oder in der luxemburgischen Sprache muss man die Wörter so und so drehen“, und versuche sie einfach etwas bewusster oder einen bewussten Umgang herauszufiltern. (I1)

Im Hinblick auf den Umgang mit Code-Switching im Unterricht wird deutlich, dass hier zwar eher Einsprachigkeit angestrebt wird, dass jedoch ein funktionaler Umgang mit Code-Switching, der dem Verstehen und Lernfortschritt dient, Teil der professionellen Praxis ist.

Ich versuche, es bewusst zu vermeiden, wenn ich mit Kindern spreche [...], weil ich weiß, dass es wirklich nicht gut ist, weil Kinder dann wirklich jede Sprache nicht mehr voneinander trennen können und dann ist es wirklich ein Mischmasch und ihre Gedankengänge sind auch viel weniger strukturiert, d. h., wenn ich mich für eine Sprache entscheide, versuche ich es so weit wie möglich in der Sprache zu machen, und wenn ich merke, „Ok, das Kind hat das Wort wirklich nicht verstanden“, dann übersetze ich es kurz auf Französisch oder auf Portugiesisch, damit das Kind „Ah, ok“, weil diese Übersetzungen haben mir z. B. sehr viel →

Nicht in allen Fällen können eigene Überzeugungen direkt im Unterricht umgesetzt werden, sondern die Spannung zwischen bildungspolitischen Vorgaben, den Anforderungen der Praxis und den eigenen Wertvorstellungen kommt zum Ausdruck.

→ *geholfen, „Ah, das ist es!“, und dann konnte ich meine Gedankenwelt in der einen Sprache mit der anderen verknüpfen, d. h., ich mache Code-Switching, aber ich versuche, es bewusst zu machen, wenn es nötig ist. (I1)*

Spannung zwischen biographischen Erfahrungen, eigenen Wertvorstellungen und herrschenden Normen

Nicht in allen Fällen können eigene Überzeugungen direkt im Unterricht umgesetzt werden, sondern die Spannung zwischen bildungspolitischen Vorgaben, den Anforderungen der Praxis und den eigenen Wertvorstellungen kommt zum Ausdruck. Dies kann sich – je nach biographischen Erfahrungen – in unterschiedlicher Weise äußern:

Eine Lehrerin hat Mühe, im *Précoce* durchgängig auf das Luxemburgische zu pochen, obwohl sie selbst eher mehrsprachige Praktiken favorisiert:

Ich empfinde es momentan als Problem, weil verschiedene Kinder dann [...] diesen Switch nicht, dieses spontane Luxemburgisch noch nicht hinbekommen. Das ist dann immer meine Selbstkritik, ob ich dann nicht durch meine Geschichte einfach zu offen bin, und damit vielleicht weniger konsequent [...] oder wie kann ich das anders [...] also, das ist momentan wirklich meine große Frage, wie kann ich das positiv und trotzdem dieses Luxemburgische [fördern]? (I5)

Eine andere lehnt es ab, das Französische im Zyklus 1 miteinzubeziehen, da sie selbst das Französische nicht mag und dies automatisch auch auf die Kinder überträgt:

Eine Lehrerin spricht nur Luxemburgisch und die andere spricht nur Französisch mit den Kindern (mit Blick auf die frühe Heranführung an die französische Sprache im ersten Lernzyklus), und da haben wir sofort gesagt, das tun wir nicht, da man ja weiß, aus seiner eigenen Jugend, wenn es hieß, jetzt machen wir Französisch, dann hatte man gar keine Lust mehr dazu. (I6)

Die Reaktionen auf die herrschenden Normen im Bildungswesen variieren zwischen phlegmatischer Akzeptanz, Wut, aber auch eigener Initiative:

Eine der interviewten Personen scheint den Versuch

aufgegeben zu haben, konstruktiv an möglichen Änderungen zu arbeiten, sondern ordnet sich mehr oder weniger phlegmatisch „dem System“ unter:

Dann hat man die „Socles de compétences“ bis auf 2ième und dann sieht man das Abitur, wie das ist, und dann sagen die Leute: „Mir egal. Ich mache das nicht.“ Das, was da abgefragt wird, das hat gar nichts damit zu tun, also mit diesen Kompetenzen. Man braucht keine Kompetenzen, um dieses Abitur zu bestehen. Meine Arbeit, insbesondere, wenn ich Schüler in diesem Alter habe, ist, sie darauf vorzubereiten. Ich sage dann: „Macht später, was ihr wollt, aber jetzt müsst ihr da durch.“ Das System ist hier so. (I2)

Dass die deutsche Sprache für viele Kinder ein Grund für Benachteiligung in der Bildungslaufbahn ist, stellt hingegen für eine andere Lehrerin einen Grund dar, wütend über eine deutlich empfundene systemimmanente Ungerechtigkeit zu werden:

Ich denke, ich habe mehr Geduld in diesem Bereich und in dem ganzen Schulsystem, was mich sehr wütend macht, ist, dass die Kinder, die Deutsch halt nicht gut beherrschen, ins Modulaire kommen. Das ist bei uns in der Schule, fast jedes Kind kommt in den Modulaire. Das macht mich sehr wütend. Ich hatte die Chance noch, und ich hab' das Gefühl, so wie es jetzt momentan ist, hat kein Kind mehr diese Chance. (I5)

Dies veranlasste sie dazu, selbst aktiv zu werden und an Fachkonferenzen teilzunehmen, die sich stärker mit Bildungsgerechtigkeit und mehrsprachigkeitsorientierten Ansätze befassen, wobei allerdings deutlich wird, dass diese Lehrerin im Kontext ihrer Schule damit offensichtlich alleinsteht:

Ich hatte ganz lange so 'ne richtige Abneigung, weil ich genervt war von dem „Wir müssen nur Luxemburgisch“-Reden, sodass ich das wirklich irgendwie [...] abgelehnt habe. Irgendwie ist ein ‚Déclis‘ gekommen [...] vielleicht muss ich meinen Weg finden und dadurch habe ich auch Kontakt mit Frau X genommen. Ich war auf einer Konferenz, ich habe sie reden hören und gedacht ‚Ah, das ist was Anderes‘. Jetzt gibt's andere Methoden, die respektvoller zum Kind und seiner Herkunft sind. Ich hab' auch versucht in meinem Team darüber zu reden, aber es ist immer sehr reticent, auch das noch.“ (I5)

11.4 | Fazit

Welche Einsichten können wir nun durch diese Interviewauszüge hinsichtlich des Verhältnisses von Bildungsverläufen und professionellem Handeln gewinnen? Und welches Potential haben sie für die Lehrerbildung und Lehrerfortbildung?

Im Rückblick auf die eigenen Bildungsverläufe wurde deutlich, dass die Schulsprachen (Deutsch und Französisch) auch bei den Lehrpersonen als große Herausforderung erlebt wurden. Die Art und Weise, wie die Sprachen in der Schule vermittelt wurden, führte offensichtlich zu Frustrationserlebnissen oder sogar Ausgrenzungserfahrungen, insbesondere bei denjenigen, die aufgrund ihrer Familiensprachen keinen einfachen Zugang zu den Schulsprachen hatten. Diese Erfahrungen wurden dabei in einen direkten Zusammenhang mit dem Erleben mangelnder sprachlicher Kompetenz in den Schulsprachen gestellt, bedingt vor allem durch die Erwartung einer perfekten Sprachbeherrschung in allen Schulsprachen (*Équilinguisme*) sowie einer ausgeprägten Fehlerorientierung. Dies bestätigen die Befunde des *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg* von 2006:

„[...] le trilinguisme est compris spontanément comme l'addition de la maîtrise complète et parfaite de trois langues. Cette idée naïve du plurilinguisme repose sur une représentation « équilibrée ». L'objectif devient dès lors, de façon automatique et non réfléchi, d'atteindre les standards de performance propres à une langue maternelle pour chacune des langues concernées.” (Europarat, 2006)

Die Daten zeigen auch, dass diese Schwierigkeiten und Herausforderungen letztlich von den hier befragten Akteuren bewältigt werden konnten, und zwar vor allem durch die Unterstützung durch die Familie und einzelnen, besonders engagierten Lehrkräften. Dies verdeutlicht die immens wichtige Rolle und das hohe Maß an Verantwortung von Erzieherinnen, Erziehern und Lehrkräften für die Bildungsverläufe der Schüler.

Im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen rekonstruiertem Bildungsverlauf und professionellem Handeln wurde deutlich, dass der Rückbezug auf eigene biographische Erfahrungen für das professionelle Handeln im Unterricht von Bedeutung ist. Insbesondere Empathiefähigkeit wie auch die Vermittlung von Freude an Sprachen wurden in direkten Zusammenhang mit eigenen früheren Lebenserfahrungen gestellt. Auch diejenigen Lehrkräfte, die sich bemühen, die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als Ressource für Lernprozesse zu nutzen, tun dies oft unter Rückbezug auf eigenen Sprachlernerfahrungen.

Die gewonnenen Daten deuten darüber hinaus darauf hin, dass einige der aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen an relevanten Stellen ansetzen: So besteht das Ziel der frühen spielerischen Heranführung an die Schulsprachen Luxemburgisch und Französisch auch darin, ein entspannteres Verhältnis zu diesen Sprachen zu erreichen. Zahlreiche Aussagen in den Interviews scheinen diese Notwendigkeit zu belegen. Es müsste allerdings im weiteren Verlauf der Schullaufbahn darauf geachtet werden, dass auch in den folgenden Phasen didaktische Umorientierungen stattfinden.

Auch eine „realistische“ Einschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen und ein Abschied von zu hohen Erwartungen in Bezug auf die eigenen sprachlichen Kompetenzen sind wichtige Ziele der aktuellen bildungspolitischen Bemühungen. Die Wertschätzung und aktive Einbeziehung der Familiensprachen von Anfang an sollten verstärkt weiterverfolgt und didaktisch konkretisiert werden – die erhobenen Daten weisen eindrucksvoll darauf hin, inwieweit eine Missachtung der sprachlichen Repertoires der Schüler und Schülerinnen Lernen behindern und das Selbstwertgefühl schwächen kann. ●

Die Art und Weise, wie die Sprachen in der Schule vermittelt wurden, führte offensichtlich zu Frustrationserlebnissen oder sogar Ausgrenzungserfahrungen, insbesondere bei denjenigen, die aufgrund ihrer Familiensprachen keinen einfachen Zugang zu den Schulsprachen hatten.

Wertschätzung und aktive Einbeziehung der Familiensprachen von Anfang an sollten verstärkt weiterverfolgt und didaktisch konkretisiert werden.



Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. (2017). Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28:1, 2017, 101–126.
- Alheit, P. (2010). Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: B. Griese (Ed.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (219–251). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bauer, K.-O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–359.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (66–85). New York: Routledge.
- Caspari, D. (2013). Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrerinnen vorgeht und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43: 1, 20–35.
- Europarat (2006). *Profil de la politique linguistique éducative. Grand-Duché du Luxembourg*
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the „messy“ construct of teacher's beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In: K. R. Harris, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (Vol. 2, 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Franschescini, R. & Miecznikowski, J., (2004). *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – biographies langagières*. Bern et al.: Peter Lang.
- Garrett, P. & Cots, J. M. (2013). *Language Awareness*. In: M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the Teacher's Life and Work. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri – Estonian Journal of Education*, 2(2), 28–47.
- Helsper, W. (2002). *Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur*. In: M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Eds.), *Biographie und Profession* (64–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hu, Adelheid (2006). *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiographischer Perspektive*. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLULL)* 35, 183–200.
- Hu, Adelheid (2013). *On regarde une langue à travers l'autre. Mehrsprachigkeit als Wert und Herausforderung*. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache – Intercultural German Studies* 38, 15–29.
- James, C. & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London & New York: Pearson.
- Kelchtermans, G. (2009). *Career Stories as Gateway to Understanding Teacher Development*. In: M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, & S. Rolfs (Eds.), *Teachers Career Trajectories and Work Lives* (29–49). Dordrecht: Springer.
- Koller, H.-C., Apitzsch, U., Fischer, W., & Zinn, J. (2006). *Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern ein Bildungspotential in der reflexiven Moderne*. In: W.-D. Bukow, M. Ottersbach, E. Tuidar, & E. Yildiz (Eds.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (37–63). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kraul, M., Marotzki, W., & Schweppe, C. (Eds.). (2002). *Biographie und Profession*: Klinkhardt.
- Pajares, F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Plikat, J. (2017). *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt von Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M., Peter Lang.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2011). *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Eds.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (642–661). Münster: Waxmann Verlag.
- Terhart, E. (2010). *Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten*. In S. L. Ellger-Rüttgardt & G. Wachtel (Eds.), *Pädagogische Professionalität und Behinderung: Herausforderungen aus historischer, nationaler und internationaler Perspektive* (89–104). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2015). *A Motivational Analysis of Teachers' Beliefs*. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (191–212). New York: Routledge.
- Zembylas, M., & Chubbuck, S. M. (2015). *The Intersection of Identity, Beliefs, and Politics in Conceptualizing „Teacher Identity“*. In: H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (173–191). New York: Routledge.