



Anja Amina Wilken

Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit?

Engischlehrer*innen im Spannungsfeld
zwischen Habitus und Norm

Wilken

Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit?

Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard
und Christian Reintjes

Anja Amina Wilken

Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit?

Engischlehrer*innen im Spannungsfeld
zwischen Habitus und Norm

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2020 von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter dem Titel „Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm“ als Dissertation angenommen.

Gutachter*innen: Prof. Dr. Andreas Bonnet, Prof. Dr. Uwe Hericks, Prof. Dr. Sílvia Melo-Pfeifer.

Tag der Disputation: 04.11.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto Umschlagseite 1: © Anja Amina Wilken.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5899-1 Digital

ISBN 978-3-7815-2459-0 Print

Zusammenfassung

Professionalisierung durch Schüler*innen-Mehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm

In deutschen Großstädten fällt eine tendenziell steigende Sprachenvielfalt auf. Folglich gehört z.B. die Begegnung mit mehrsprachigen Schüler*innen mittlerweile auch zum Berufsalltag von Lehrpersonen. Da Englisch in der globalisierten Welt eine bedeutende Rolle als *lingua franca* innehat und dem Fremdsprachenunterricht Zuständigkeit bei der Förderung interkultureller Kompetenzen zugeschrieben wird, betrachtet die Arbeit die Herausforderungen und Umgangsweisen von Englischlehrpersonen mit der Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen.

Durch ihre fachliche und fachdidaktische Ausbildung verfügen die Lehrpersonen über explizites Wissen, Synergien sprachlicher Ressourcen zu erkennen und zu nutzen. Ihr unterrichtliches Handeln wird jedoch vorrangig vom impliziten Wissen und zudem Normen wie z.B. die der Einsprachigkeit beeinflusst. So hat der didaktische Einbezug von Mehrsprachigkeit trotz positiver Einstellungen der Lehrpersonen bislang kaum systematischen Einzug in den Englischunterricht genommen – obwohl Studien positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung, das weitere Sprachenlernen sowie die Ausbildung einer mehrsprachigen Identität von Schüler*innen belegen.

Die vorliegende Arbeit geht daher aus professionstheoretischer Perspektive und im Rahmen einer qualitativ-rekonstruktiven Interviewstudie der Frage nach, inwiefern Professionalisierung und Wahrnehmung von bzw. Umgang mit Mehrsprachigkeit einander bedingen, welches implizite Wissen dem Umgang mit Mehrsprachigkeit zugrunde liegt und welche Normen dem Einbezug entgegenstehen.

Mittels Dokumentarischer Methode konnten u.a. Orientierungsrahmen der befragten Lehrpersonen zum Umgang mit Mehrsprachigkeit rekonstruiert werden, die auf inkludierende (adaptive) und exkludierende Praxen hinweisen. Dabei ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit anderen Normen untergeordnet und wird u.a. dadurch geprägt, wie fehlertolerant oder offen für verschiedene Varietäten des Englischen die Lehrpersonen sind und welche Spracherwerbsvorstellungen sie haben. In der Relationalen Typenbildung konnten zwei Typen im Umgang mit Normen gebildet werden – der eine ordnet sich Normen unter, während der andere diese hinterfragt. Ein zentrales Ergebnis der Arbeit ist die Rekonstruktion der *Korrektheitsnorm* und die Erkenntnis, wie Englischlehrpersonen mit Korrektheit umgehen. Der Umgang mit Korrektheit kann als erklärende Dimension fungieren, warum Lehrpersonen Mehrsprachigkeit im Unterricht (nicht) einbeziehen.

Abstract

Professionalization through students' plurilingualism? The tension between habitus and norm for English language teachers

In the German metropolises, the increasing diversity of languages is remarkable. Encountering and working with multilingual students can now be considered a matter of course in the daily work of educators. English plays a major role as the lingua franca which consequently entrusts English language educators the role of fostering the students' intercultural competences. This study focuses on the challenges for educators as well as their implicit knowledge on dealing with the plurilingualism of their students.

Due to their education, foreign language teachers have gained the explicit knowledge, skills, and competencies to notice language resources and to use them for educational purposes. Their in-classroom actions however have been influenced by implicit knowledge and norms such as monolingual practice. As such, the didactical inclusion of multilingualism has not been integrated systematically into the English language classroom – in spite of studies proving positive effects of multilingualism on cognitive development, further language learning, as well as the students' development of a multilingual identity.

The question which will be examined in this thesis is to which extent professionalization and the awareness of multilingualism interplay and which norms prevent its inclusion in the classroom from the perspective of Teacher-Professionalization Theory by means of a qualitative-reconstructive interview study.

By analyzing the data with the Documentary Method, frames of orientation could be reconstructed which show integrative (adaptive) and exclusionary practices when dealing with plurilingual students. It can be ascertained that plurilingualism is influenced by factors such as the tolerance of language errors, the openness of other English dialects, and their knowledge of language acquisition. Relational typology identifies two approaches in which educators deal with (institutional) norms. The first is where they reconcile themselves to the norm, or in the other case they question and re-contextualize them. The main outcome of this work is reconstructing the *correctness norm* and insight in how educators teaching English interact with language correctness. How educators deal with norms such as correctness can be considered a relevant dimension for explaining why teachers do, or do not, open their classroom for plurilingualism.

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Mehrsprachigkeit	19
2.1	Bildungspolitische und fremdsprachendidaktische Normen	21
2.2	Sprachnormen	24
2.3	Forschungsstand	26
2.4	Forderungen an Lehrpersonen und Lehrer*innenbildung	31
2.5	Forschungsdiesiderata und Forschungslücke	34
3	Professionalisierung	37
3.1	Ansätze der Forschung zu Professionalisierung	39
3.2	Konkretisierung der professionstheoretischen Perspektive	47
3.3	Forschungsstand zu Lehrer*innen und Professionalisierung	50
3.4	Synthese: Professionalisierung von Fremdsprachenlehrpersonen in Bezug auf Mehrsprachigkeit	58
4	Methodologie, Methode und Forschungsdesign	61
4.1	Rekonstruktive Sozialforschung	61
4.2	Praxeologische Wissenssoziologie: Methodologische Grundannahmen	62
4.3	Die Dokumentarische Methode	66
4.3.1	Begriffsklärungen	67
4.3.2	Analyseschritte	71
4.3.3	Typenbildung	72
4.4	Methodisch gewendete Forschungsfragen	74
4.5	Forschungsdesign und Durchführung der Studie	75
4.5.1	Das Interview als Erhebungsinstrument	75
4.5.2	Leitfadenentwicklung	75
4.5.3	Vorgehen der Analyse	78
4.5.4	Interviewstudie: Planung und Durchführung	78
4.5.5	Der Datenkorpus	80
4.6	Eine kritische Betrachtung	80
5	Datenanalyse	87
5.1	Aufbau der Darstellung	87
5.2	Exemplarische Falldarstellungen	88
5.2.1	Fall P	88
5.2.2	Fall N – fallvergleichend	108
5.2.3	Gegenüberstellung der Fälle N und P	122

6	Ergebnisse	125
6.1	Basistypik: Umgang mit Korrektheit	125
6.2	Typik: Englischunterricht	134
6.3	Typik: Umgang mit Mehrsprachigkeit	142
6.4	Relationale Typologie	150
6.5	Soziogenetische Spurensuche	156
6.5.1	Schulform und Berufserfahrung	156
6.5.2	Migration und eigene Mehrsprachigkeit	157
6.5.3	Biografische Faktoren	158
6.5.4	Zwischenfazit	159
7	Diskussion	161
7.1	Korrektheitsnorm (des Englischunterrichts)	161
7.2	Mehrsprachigkeit	165
7.3	Professionalisierung	169
7.4	Fremdsprachenunterricht und -didaktik	176
7.5	Lehrer*innenbildung	180
7.6	Normative Betrachtung	187
8	Fazit und Ausblick	191
	Verzeichnisse	197
	Literaturverzeichnis	197
	Abkürzungsverzeichnis	211
	Legende zur Notation der Transkripte	211
	Abbildungsverzeichnis	212
	Tabellenverzeichnis	212
	Dank	213

1 Einleitung

Die Mobilität der Menschheit hat im Verlauf des letzten Jahrhunderts und im Zuge der Globalisierung deutlich an Geschwindigkeit zugenommen. Am Beispiel der gesellschaftlichen Zusammensetzung in London lässt sich nach Vertovec (2007) zeigen, dass sich dadurch neue und hochkomplexe Formen von Diversität entwickeln: Der von ihm geprägte Begriff „super-diversity“ umfasst neben demografischen und sozialen Mustern auch das Zusammenspiel zahlreicher Faktoren, wie „differential immigration statuses and their concomitant entitlements and restrictions of rights, divergent labour market experiences, discrete gender and age profiles, patterns of spatial distribution, and mixed local area responses by service providers and residents“ (Vertovec 2007: 1025) sowie den sozioökonomischen und den Bildungshintergrund, das Herkunftsland, den Zugang zum Arbeitsmarkt usw. (vgl. ebd.: 1049).¹

Die Gesellschaften werden folglich pluralistischer und diverser. Dies jedoch nur auf Flucht und Migration zurückzuführen, wird dem Phänomen nicht gerecht. Pavlenko zeigt mit dem Verweis auf internationale Statistiken, dass weltweit die absoluten Zahlen von Migrant*innen gestiegen sind, ihr Anteil jedoch im Verhältnis zur wachsenden Weltbevölkerung abgenommen hat. Dennoch sind sie bisher ungleich verteilt, sodass aus westeuropäischer Perspektive und besonders in Großstädten Zuwanderung stärker auffällt (vgl. 2019: 152). Der damit einhergehenden Wahrnehmung größerer Sprachenvielfalt wird zudem mehr Beachtung geschenkt, weil die „linguistic diversity“ in Europa ohnehin geringer ist, als bspw. in vielen afrikanischen Ländern (vgl. ebd.: 153). Obwohl sich mit dem Label ‚Migrationshintergrund‘ sowie der Frage nach gesprochenen Sprachen von Individuen in Statistiken zeigen lässt, wo welche und wie viele Menschen mit mehrsprachigen und multi-/transkulturellen Identitäten leben, verlieren diese deskriptiven Kategorien durch die Reduktion der lebensweltlichen Komplexität auf wenige z.T. homogenisierende Faktoren an Aussagekraft. Soll diese Vielfalt erfasst werden, wird klar, dass es um mehr als nur ‚mehr Ethnizität‘ geht und soziologische Kontextfaktoren wie Sprachprestige und Machtverhältnisse miteinbezogen werden müssen. Diese Arbeit legt den Fokus auf (individuelle) Mehrsprachigkeit und folgt der Annahme, dass diese lokal und regional kulturelle Praktiken prägt und in viele Subsysteme der Gesellschaft hineinwirkt, obwohl, wie Pavlenko feststellt, „the languages of new migrants do not seem to affect the repertoires of their hosts, [...] the only people who engage in the ‚new‘ multilingual practices are immigrants themselves.“ (ebd.: 157). Das ist insofern paradox, als das der Trend gleichzeitig Richtung Homogenisierung und Normativität von Sprache(n) weist (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche Pluralität und Diversität wird auch an und in Schulen erkennbar. Dabei fällt im Kontext von Schulklassen oder Lerngruppen häufig das Schlagwort Heterogenität.² Trautmann und Wischer stellen das Konzept der Heterogenität als relatives Konstrukt (vgl. 2010: 40) dar: *Konstrukt*, weil eine Klassifikation von Individuen aus einer Beobachterperspektive vorgenommen wird; *relativ*, da bestimmte Unterschiede nur durch Gemeinsamkeiten in anderen Merkmalen hervorgehoben werden (können). Es gewinnt außerdem an Komplexität durch die individuellen Wahrnehmungen und Normalitätsvorstellungen (vgl. Scharenberg 2013: 11;

1 Der Begriff „super-diversity“ ist im wissenschaftlichen Diskurs häufig zitiert, jedoch vielfältig und teilweise auch zu vereinfacht verwendet worden (für einen Überblick über die verschiedenen Verwendungen in Publikationen vgl. Vertovec 2019). Für eine kritische Betrachtung des Begriffs siehe Pavlenko (2019).

2 Für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität siehe Trautmann/Wischer 2011.

Trautmann/Wischer 2011: 37; 39) von Lehrer*innen sowie durch verschiedene weitere Dimensionen des Schulkontextes, wie z.B. kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und Alter (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 41).

Trautmann und Wischer fordern eine Systematisierung und Konkretisierung des Heterogenitätsbegriffs, um ihn nutzbringend in Wissenschaft und Forschung verwenden zu können (vgl. ebd.: 64f). Aus diesem Grund soll der Fokus dieser Studie auf sprachliche Heterogenität³ gelegt werden. Sprachliche Heterogenität ist eng mit kultureller Heterogenität verflochten, jedoch müssen beide nicht notwendigerweise zusammen auftreten. Es bleibt empirisch zu prüfen, ob sprachliche Heterogenität für Fremdsprachenlehrpersonen in der unterrichtlichen Interaktion ‚auffälliger‘ ist, als etwa kulturelle Heterogenität (oder andere Heterogenitätsdimensionen) – und ob z.B. ‚sprachliche Heterogenität‘ mit ‚Migrationshintergrund‘ gleichgesetzt wird.

Die Ergebnisse einer Hamburger Untersuchung zu den Sprachen, die Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 4 und 13 Jahren sprechen, brachte erstmals einen Überblick zur Mehrsprachigkeit: „Ca. 35% der insgesamt 46.190 befragten Schülerinnen und Schüler geben an, zu Hause mindestens eine weitere Sprache außer oder statt Deutsch zu sprechen“ (Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003: 47). Die Tendenz ist steigend: Im Jahr 2017 hatten in Hamburg über 50% der Unter-18-Jährigen einen Migrationshintergrund (Statistisches Amt 2018). Die Mehrsprachigkeit in Großstädten ist dabei auch qualitativ mit ca. 100 verschiedenen Sprachen sehr breit gefächert (Gogolin/Neumann/Roth 2003: 39)⁴. Von diesem Punkt aus lassen sich verschiedene Aspekte erforschen, z.B. Tertiärspracherwerb von Schüler*innen, Schulentwicklungskonzepte und Umgang der Lehrpersonen mit sprachlicher Heterogenität.

Viele Studien belegen, dass Zweisprachigkeit die kognitive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begünstigt (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003: 161) und dass sich eine „zeitlich hinreichende und systematische didaktische Einbeziehung der Herkunftssprache – als Gegenstand wie als Medium des Unterrichts –“ (Dirim et al. 2001, zit. in: ebd.) positiv auf den Schulerfolg auswirkt. Gleichzeitig zeigt z.B. die IGLU-Studie Defizite in der Lesekompetenz bei Schüler*innen, die kein Deutsch in der Familie sprechen, gegenüber denjenigen Schüler*innen, die ausschließlich Deutsch in der Familie sprechen (vgl. Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 205). Anhand der PISA-Studien zeigt sich, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund von Bildungsbenachteiligung betroffen sein können: Genau genommen besteht der Zusammenhang aber zwischen schulischen Leistungen und dem sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen (vgl. Schütte/Gogolin/Kaiser 2005: 179), welcher aber auch mit einem Flucht- oder Migrationshintergrund der Familie einhergehen kann (vgl. Dirim et al. 2008: 9ff). Dirim et al. argumentieren, dass ein Faktor die Sprachförderung im jeweiligen Schulsystem ist.

Laut §3, Abschnitt 3 des Hamburgischen Schulgesetzes (HmbSG) soll Unterricht „auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit“ ausgerichtet sein und die „individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen“ der Schüler*innen bestmöglich fördern (BSB 2014). Weiter heißt es: „Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind unter Achtung ihrer ethnischen und kulturellen Identität so zu fördern, dass ihre Zweisprachigkeit sich entwickeln kann“ (ebd.: §3(3)). Dieses Gesetz hebt auf Lerner*innenorientierung ab – im Speziellen auf die Berücksichtigung individuell-

3 Sprachliche Heterogenität umfasst aus wissenschaftlicher Perspektive eine schulische und eine lebensweltliche Dimension. Hier wäre zunächst zu rekonstruieren, welche Dimension(en) die Lehrpersonen überhaupt primär wahrnehmen bzw. relevant setzen.

4 Die Autorinnen und der Autor beziehen sich hierbei auf zwei in Hamburg und Hessen durchgeführte Fragebogen-Studien mit Grundschulkindern.

ler Voraussetzungen zum Sprachenlernen –, was eine Adaptivität des Unterrichts auf Makro-, Meso- und Mikroebene (siehe Fend 2009: 16) erforderlich macht.

Jedoch wird in Deutschland mit zweierlei Maß gemessen, wenn Sprachen wie Englisch und Französisch stärker als etwa Herkunftssprachen gefördert werden – besonders, wenn es um die im Gesetz verankerte Förderung der sprachlichen und kulturellen Identität geht. Zudem wird in Deutschland der Fokus auf Deutsch als Zweitsprache gelegt.

Dies lässt sich aus migrationspädagogischer Sicht scharf kritisieren, denn

die Nichtberücksichtigung von Mehrsprachigkeit in Deutschland ist eine massive Entwertung dessen, was die Schüler_innen wie ihre Familien mitbringen. Immer wenn das, was die Schüler aufweisen – an Sprachformen, kulturellen Ressourcen, Wünschen, biografischen Perspektiven et cetera – ausgeblendet wird, weil es nicht dem entspricht, was die Institution gerne hätte, findet Missachtung und Geringschätzung statt. (Mecheril 2019: 46)

Dem stehen die von Hallet und Königs formulierten Ziele mehrsprachiger Bildung gegenüber:

Das [...] oberste Bildungsziel ist die Fähigkeit der Individuen zur kulturellen und sprachlichen Integration in mehrsprachige, diversifizierte Gesellschaften und zur Partizipation an mehrsprachigen gesellschaftlichen Diskursen [...]. Die Fähigkeit, Sachverhalte aller Art in und zwischen verschiedenen Sprachen kommunizieren zu können, kann als essenzielles Ziel mehrsprachiger Allgemeinbildung gelten. (2010: 305)

Neben dem oben benannten Aspekt des Schulerfolgs unter Einwanderungsbedingungen benennt Lanfranchi zwei weitere Aspekte, die die Relevanz einer interkulturell ausgerichteten Pädagogik untermauern: Lebensweltbezogenheit (damit ist die Förderungen von Wissenserwerb und neuen Fähigkeiten durch Anknüpfen an das Wissen aus Sozialisationserfahrungen gemeint) und die soziale Erziehung (vgl. 2013: 234). Letzteres umfasst die „Konstruktion eines gemeinsamen sozialen Raums“ in der Schule, in dem die dialogische „Erarbeitung gemeinsamer Regeln und Umgangsformen stattfindet, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind“ (ebd.).⁵ Aufgrund der hier nur angerissenen Schwierigkeiten (Bildungsbenachteiligung, Geringschätzung, Intransparenz institutioneller Regeln etc.) kann die Schule als Institution von Flucht und Migration irritiert werden. Denn (und hier benennt Alexander im Kontext von Südafrikas Sprachbildungspolitik die zentrale Funktion von Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft zur Konfliktvermeidung): „A multilingual habitus has to come into being so that the danger of ethnic fragmentation and widespread civil conflict based on linguistic affiliation will become unthinkable.“ (2003: 18)

Klar ist, dass zunehmend diversere Lebensbedingungen von Schüler*innen Herausforderungen sind, die von Lehrpersonen bearbeitet werden müssen. Mit Blick auf jene Mehrsprachigkeit, die nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR, vgl. Kapitel 2) gefördert werden soll, läge es demnach in der Zuständigkeit der Schule, auf ein Leben in einer Gesellschaft mehrsprachiger Individuen vorzubereiten (Qualifikation und Enkulturation) sowie mehrsprachige Leistungen zu bewerten (Allokationsfunktion).

5 Hier lässt sich sowohl wissenssoziologisch mit dem Begriff der konstituierenden Rahmung (s. Kapitel 4.3.1), als auch mit Fends Funktionen der Schule anknüpfen (2009: 49ff): Die Enkulturation dient der Teilhabe in der Gesellschaft und der Entwicklung der kulturellen Identität. Die Qualifikationsfunktion zielt auf berufsrelevante Fähig- und Fertigkeiten. Unter Allokationsfunktion ist die Stellung bzw. Zuweisung innerhalb der Sozialstruktur einer Gesellschaft („Leistungshierarchie“) zu verstehen; Integrations- bzw. Legitimationsfunktion meint die Einsozialisation in ein politisches System und dessen Stabilisierung durch Vermittlung von Normen und Werten (vgl. ebd.). Lanfranchis letztgenannter Punkt lässt sich mit der Enkulturationsfunktion von Schule fassen. Außerdem weisen der Aspekt der Lebensweltbezogenheit eine Nähe zur Qualifikationsfunktion und der Aspekt des Schulerfolgs eine Nähe zur Allokationsfunktion auf.

Dies wird auch in den KMK-Standards der Lehrer*innenbildung deutlich. Im Bereich Bildungswissenschaften finden sich im Kompetenzbereich Erziehen folgende zwei Kompetenzen:

- Kompetenz 4: Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung. [...]
- Kompetenz 5: Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern. (KMK 2019b: 9)

Diese Anforderungen sind zunächst für Lehrpersonen aller Fächer formuliert. Obwohl der Umgang mit Heterogenität und Pluralität eine „Querschnittsaufgabe“ (Krüger-Potratz 2004: 559) ist, die nicht einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet werden kann, kommt dem Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zu.

Dem Fremdsprachenunterricht wird nämlich im öffentlichen und fachdidaktischen Diskurs regelhaft eine besondere Zuständigkeit für sprachliche und kulturelle Diversität zugeordnet, da in den Bildungsplänen das Wissen über bestimmte Zielländer oder ‚-kulturen‘ und die Förderung interkultureller Kompetenzen verankert sind. Aus der Perspektive der interkulturellen Bildung gilt es aber hier in besonderer Weise, das Konstrukt, Kulturen seien an klar voneinander abgrenzbare Nationalstaaten gebunden zu hinterfragen und zu dekonstruieren. So argumentiert Pauwels bereits gegen den Begriff ‚Fremd‘sprachenlernen:

This term reflects the ideological stance that favours a ‘one nation – one language’ policy. Such a policy considers any language, other than the national or official language as foreign. In today’s multicultural societies the linguistic landscapes are multilingual, which makes the term foreign language a misnomer. (2014: 44)⁶

Werden sprachliche Kompetenzniveaus beschrieben (z.B. zur Text- und Sprachproduktion, s. GeR), geht es u.a. um Themen wie das Sprechen über sich selbst und die eigenen Lebenswelt (Familie, Hobbies, Urlaub etc.). Wenn es also sowohl um die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität – und darin: Mehrsprachigkeit –, als auch um die Vermittlung von Werten und Normen geht (vgl. oben: Kompetenzen 4 und 5), eignet sich der Fremdsprachenunterricht einerseits im Sinne einer *critical language awareness* (Fairclough 1992) dafür, über verschiedene Sprachen, Varietäten, Regiolekte sowie Sprachprestige und über Sprache vermittelte Machtverhältnisse zu sprechen. Andererseits ginge es im Sinne einer ausgeprägten *metalinguistic awareness* (z.B. Jessner 2006: 42) darum, dass Schüler*innen alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen nutzen, d.h. Sprachvergleiche vornehmen, Sprachsysteme und grammatische Strukturen vergleichen, Sprachlernstrategien erwerben, sich dieser bewusst werden, diese gezielt anwenden und ausbauen. Dennoch scheint der Fremdsprachenunterricht trotz Bewegungen hin zu kommunikativen und stärker handlungsorientierten didaktischen Ansätzen an den Bedürfnissen der Lernenden vorbeizugehen:

THERE HAS NEVER BEEN A TIME WHEN language teaching and learning has been more interactive and more imaginative than today. Communicative pedagogies have made the class-room more participatory, electronic chatrooms have loosened the tongues and the writing of even the shyest students, vid-

⁶ Um Missverständnisse zu vermeiden nutze ich in dieser Arbeit mangels einer Alternative dennoch diesen Begriff, da die Arbeit in der Fremdsprachendidaktik verortet ist und sich in diesem Kontext auf die konstruierten Schulfächer bzw. Schulsprachen bezieht.

eo and the Internet have made authentic materials available as never before, telecollaboration and social networks have increased students' access to real native speakers in real cultural environments – and yet there has never been a greater tension between what is taught in the classroom and what the students will need in the real world once they have left the classroom. (Kramersch 2014a: 296, Herv. i.O.)

Kramersch spricht erstens den Nutzen an, den Schüler*innen vom Fremdsprachenunterricht haben werden, wenn es um die Vorbereitung auf reale Gesprächssituationen geht. Hier betont sie authentische Materialien sowie digitale Kompetenzen – etwa für die Kommunikation im ‚Web 2.0‘. Zweitens geht es darum, die Schüler*innen in ihrer sprachlichen Identität zu fördern, sodass sie in der Lage sind, angemessen und erfolgreich sprachliche Absichten zu realisieren. Außerdem wird in der „real world“ die Verständigung mit Englisch als *lingua franca* zunehmend bedeutungsvoller, da die Zahl der Englischler*innen und -sprecher*innen stetig zunimmt.⁷ Was nicht expliziert wird, aber die angedeutete Spannung zwischen Unterrichtsgegenstand und (außerhalb des Klassenraums tatsächlich nutzbaren) Zielkompetenzen verschärft, ist einerseits die Vorbereitung auf Kommunikation in plurilingualen Kontexten und andererseits die Ausgangslage einer mehrsprachigen Schüler*innenschaft. Mehrsprachige Schüler*innen haben aufgrund ihrer sprachlichen Fähigkeiten besondere Bedürfnisse, die es beim Lehren weiterer Sprachen zu berücksichtigen gelte: Sprachlernstrategien könnten ausgebaut oder stärker gefördert werden, ebenfalls *metalinguistic awareness*, Interkomprehension, Sprachvergleiche u.ä. Inwiefern nämlich mehrsprachig aufgewachsene Schüler*innen beim institutionellen Spracherwerb profitieren können, hängt davon ab, „wieweit ihre Lehrkräfte qualifiziert sind und welche Spielräume es gibt, Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubinden“ (Dirim/Khakpour 2018: 224).

In der universitären Lehrer*innenbildung wird der Herausforderung von individueller Mehrsprachigkeit bereits in der Erziehungswissenschaft durch fachdidaktische Angebote und Konzepte wie *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) oder *sprachsensibler Fachunterricht* begegnet, die bereits seit den 1970er Jahren entwickelt und in die Lehrerausbildung in Deutschland integriert wurden (vgl. Gogolin 2013: 181). Im Bereich der interkulturellen Bildung wird sich mit dem Thema auseinandergesetzt – ebenfalls in der Linguistik, wo z.B. *Translanguaging* (García/Li 2014) verortet ist.⁸ Daraus werden zahlreiche Anforderungen an Lehrpersonen abgeleitet. Allerdings gibt es nur wenig Forschung oder Umsetzung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik, obwohl gerade Englisch einen Beitrag als *lingua franca* leisten könnte (vgl. Allgäuer-Hackl 2012: 286).

Die fachspezifische Zuspitzung der Anforderungen und Aufbereitung für die Lehrer*innenbildung gelingt jedoch nur mit tieferen Erkenntnissen aus der Lehrer*innenforschung auf der Mesoebene – also unter der Leitfrage, wie es Lehrpersonen gelingen kann, Bedingungen der Einzelschule mit ihrem eigenen Handeln in der konkreten Unterrichtssituation miteinander zu vereinbaren. Um die Relevanz des Themas weiter zu untermauern, blicke ich im Folgenden auf die Erwartungen und Anforderungen, die an Lehrpersonen auf verschiedenen Ebenen gestellt werden. Die normative Forderung Heterogenität als Bereicherung anzuerkennen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 8) ist weit verbreitet. Zwar sollen Lehrer*innen auf der Mikroebene Änderungen vornehmen (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 72; Budde 2012: 523f), um Schüler*innen durch Differenzierung u.ä. individueller zu fördern, allerdings muss dies (immer noch) im Rahmen

7 Kramersch nennt allerdings auch „real native speakers“, wo zu fragen wäre, was sie unter diesem Begriff versteht bzw. wie weit sie ihn fasst (kritisch zur *native speaker*-Norm, s. Kapitel 2.2; Kapitel 7.1).

8 Translanguaging basiert auf der Grundannahme, dass Individuen nur ein „linguistic system“ haben, in dem mehrere Sprachen integriert existieren, und nicht – wie bei Jim Cummins – zwar als „interdependent“ aber dennoch getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. ebd.: 15).

herkömmlicher Klassen und unter Einhaltung bestimmter Bildungsstandards stattfinden. Dies könnte ein möglicher Grund sein, warum der Umgang mit Heterogenität als schwierig, belastend oder gar unrealistisch wahrgenommen wird (vgl. Purkarthofer 2012: 294). Empirische Studien wie FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) zeigen, dass sich Lehrpersonen im Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen „nicht gut gerüstet“ fühlen (Gogolin 2013: 183). Dies eröffnet zum einen die Frage, welchen Beitrag die Lehrer*innenbildung leisten kann, um Lehrpersonen besser vorzubereiten. Forschungsergebnisse aus den Bereichen Tertiärspracherwerb und Mehrsprachigkeitsdidaktik könnten Erkenntnisse liefern, die für Lehrer*innen bei der Unterrichtsentwicklung hilfreich sein können. Zum anderen „wäre aus professionstheoretischer Perspektive zu fragen, ob Heterogenität überhaupt als Chance und Bereicherung betrachtet werden kann bzw. welche strukturellen Bedingungen des Lehrerberufs dem entgegen stehen“ (Trautmann/Wischer 2011: 112). Das Wechselspiel mit den hier genannten strukturellen Bedingungen unterstreicht die Notwendigkeit auch die Makroebene in den Blick zu nehmen.

Die „Entwicklung einer sprachlich inklusiven Bildungspraxis“ (Fürstenau 2012: 8), die von Fürstenau bereits 2012 als Zukunftsaufgabe benannt wurde, ist besonders im fachdidaktischen Diskurs von Relevanz. Hierfür sollen zwei Bildungs-/Lehrpläne exemplarisch zitiert werden: Laut dem *Hamburger Bildungsplan Englisch für die Stadtteilschule* bilde der Fremdspracherwerb „die Voraussetzung für Verstehen und Verständigung, für privates Kennenlernen, berufliche Mobilität, eine Teilnahme an weiteren Bildungsgängen und Kooperationsfähigkeit mit Menschen verschiedener Herkunftssprachen“ (LI 2011c: 12). Außerdem wird die Förderung von kommunikativer Kompetenz und Sprachmittlung (vgl. ebd.: 14) genannt, wobei sich die Sprachmittlung hier explizit nur auf Englisch und Deutsch beschränkt. Im Bereich *Methodische Kompetenzen* werden in Nordrhein-Westfalen und Hamburg für Gymnasien ab Ende der Jahrgangsstufe 6, für Gesamtschule ab Ende der Jahrgangsstufe 8 folgende Kompetenzstandards und -ziele formuliert:

Die Schülerinnen und Schüler können Lerngelegenheiten gezielt nutzen, die sich aus dem Miteinander von Deutsch – ggf. auch den Herkunftssprachen – sowie Englisch als erster Fremdsprache, einer zweiten Fremdsprache und ggf. einer dritten Fremdsprache ergeben. (QUA-LiS NRW 2004: 36; QUA-LiS NRW 2007: 27; 34)

[...] die Bedeutung von unbekanntem Wörtern aus dem Kontext, in Analogie zu bekannten Wörtern aus dem Deutschen sowie ggf. den Herkunftssprachen, der zweiten und evtl. der dritten Fremdsprache und/oder mithilfe eines Wörterbuchs sowie von Wortbildungsregeln [zu] erschließen. (QUA-LiS NRW 2004: 36; vgl. auch LI 2011c: 45)

Anhand der Beispiele zeigt sich auf der Makroebene eine generelle Forderung der Einbeziehung verschiedener Sprachen im Englischunterricht. Es mangelt jedoch an einer Vertiefung und systematischen Verankerung in den Lehr-/Bildungsplänen, da im Bereich der Sprachmittlung noch immer häufig von Deutsch und Englisch ausgegangen wird. Englisch solle gezielter als Brückensprache genutzt und der Englischunterricht dementsprechend gestaltet werden (vgl. Allgäuer-Hackl 2012: 286). Weitere Anforderungen an Fremdsprachenlehrpersonen zielen auf fächerübergreifendes Arbeiten (vgl. Christ 2011: 218), das Anregen der Sprachbewusstheit, „Reflexion über Sprache“ (Gogolin 2011: 230) und den Umgang mit Differenz und Ungleichheit bei gleichzeitiger Förderung der Chancengleichheit der Schüler*innen. Viele dieser Anforderungen sind durch Widersprüche geprägt (vgl. Trautmann/Wischer 2011: 13) und unterliegen zudem kontinuierlich Veränderungen – u.a. durch gesellschaftlichen Wandel. Die

Verantwortung für die Umsetzung in die Praxis bleibt den Lehrpersonen überlassen, die trotz Unsicherheit und Ungewissheit handeln müssen, auch wenn sich bestehende Handlungsroutinen nicht mehr bewähren:

Daneben [neben dem additiven Lernen; Anmerk. AW] gibt es aber auch Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses. (Peukert 2015: 101)

Das Kerngeschäft der Lehrerinnen und Lehrer, Unterricht⁹, ist stets durch strukturelle Faktoren wie „Riskanz[sic!], Ungewissheit und Fehleranfälligkeit“ (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002: 8)¹⁰ geprägt. Nach Terhart benötigten die Lehrpersonen „situatives Urteilsvermögen“ (1998: 580), weiterhin sei eine aktive Gestaltung des Arbeitsbündnisses professionalisierungsförderlich (vgl. Košinár 2014: 241; Oevermann 2008: 76)¹¹. Dabei sind für die Bewältigung von Unterrichtssituationen weder Wissen allein, noch eine direkte Wissensanwendung ausreichend. Neue Situationen und veränderte Ausgangsbedingungen erfordern „Abwägungs- und Balancierungsprozesse“ (Trautmann/Wischer 2011: 13), die „Bereitschaft zur Weiterentwicklung“ (Terhart 2011: 215) und eine reflektierte Anpassung bzw. Adaptivität (vgl. Schwarzer-Petruck 2014: 23f). Daher ist es entscheidend,

wie offen und wie flexibel er [der Lehrer, AW] seine Normalitätsvorstellungen hält, und inwieweit er bereit ist, auf Wandlungsprozesse innerhalb seiner Schülerschaft und deren Lebenswelt zum Nutzen der Schüler und der Schule einzugehen. Diese Balance innerhalb eines berufsbiographischen Entwicklungsprozesses stabilisieren und produktiv ausgestalten zu können ist ein zentraler Ausweis von Professionalität im Lehrerberuf. (Terhart 2010a: 101f)

Um folglich Potenziale der realen Situation im (mehrsprachigen) Klassenraum erkennen und nutzen sowie Unterricht dementsprechend ausgestalten zu können, bedarf es professioneller Englischlehrer*innen.

Jedoch gibt es viele Aspekte, die Englischlehrpersonen als selbstverständlich (und evtl. unveränderbar) hinnehmen. So listet Kramsch folgende

features that FL [foreign language, AW] teachers take for granted: the existence of nation-states, each with their national language and their national culture; the existence of standardized languages with their stable grammars and dictionaries that ensure the good usage of the language by well-educated citizens that FL learners are expected to emulate; the superiority of national languages over regional dialects and patois; the clear boundaries between native and foreign languages and among foreign languages so that one can clearly know whether someone is speaking French, German, or Chinese, standard Spanish or regional Spanish; the codified norms of correct language usage and proper language use that language learners have to abide by for fear of not being understood or not being accepted by native speakers. The language teaching profession in this sense has been a highly modernist profession. (2014a: 297)

9 Unterricht bzw. die Vermittlungstätigkeit wird sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Forschung als Kerngeschäft benannt (vgl. Baumert et al. 2011: 9; Hericks 2006: 94f).

10 Die Autorinnen und der Autor beziehen sich hier auf Oevermann.

11 Oevermann fasst das Arbeitsbündnis auf theoretischer Ebene zwischen Akteur*innen, wie Lehrer*innen mit der Klasse, den Individuen in der Klasse und deren Eltern. Empirisch betrachtet Košinár das Arbeitsbündnis zwischen Referendar*in und Mentor*in.

Neben der Frage, woher diese Selbstverständlichkeit kommt und inwiefern die Reduktion der Komplexität im Umgang mit Ungewissheit für die Bewältigung des beruflichen Alltags hilfreich ist, stellt sich ebenfalls die Frage danach, wie dies mit einem Mehrsprachigkeit einbeziehenden Unterricht einhergehen kann. Was die Forderungen und Zielkataloge in Bezug auf sprachliche Heterogenität und einen mehrsprachigkeitssensiblen Unterricht (vgl. Kapitel 2.4) für Lehrer*innen wirklich bedeuten und wie diese bearbeitet werden, wurde bislang noch nicht erforscht (vgl. Königs 2014: 68) – genauer: liegen für *Englisch*lehrkräfte keine Studien vor. Auffällig ist, dass die Lehrer*innen einer zweisprachigen Grundschule im Burgenland aus Purkarthofers Studie bezogen auf Mehrsprachigkeit viele biographische Verknüpfungen herstellen, z.B. zur eigenen Lern-/Schulerfahrung, oder als Grund für die Berufswahl (vgl. 2012: 295; 299). Ergebnisse der Lehrerforschung zeigen allerdings, dass in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung kaum auf persönliche Erfahrungen und Überzeugungen Bezug genommen wird (vgl. Roters/Trautmann 2014: 56), obwohl gerade „*vorberufliche* Erfahrungen“ relevant sind, „um das Handeln und Denken der Lehrerinnen und Lehrer“ (Herzog 2014: 425) sowie deren Umgang mit den Antinomien genauer zu verstehen. Dies unterstreicht einerseits die Relevanz der Themen *Sprache* und *sprachliche Heterogenität* aus Sicht der Lehrpersonen und bestätigt andererseits das Potenzial¹², welches die Berufsbiografie für diesen Forschungsansatz bzw. die Analyse der Daten innehat.

Mehrsprachigkeit in Schulklassen ist eher der Normalfall als die Ausnahme. Trotzdem haben sich Lehrer*innen bisher überwiegend eigenständig mit der Thematik auseinandersetzen müssen, da der Umgang mit sprachlicher Heterogenität noch nicht lange explizit in der Lehrer*innenbildung verankert ist. Daher ist Grundlagenforschung in diesem Bereich relevant. Trautmann und Wischer benennen explizit den Bedarf an Forschung zu den Einstellungen von Lehrpersonen zur Heterogenität ihrer Schüler*innen (vgl. 2011: 109). An anderer Stelle betonen Roters und Trautmann:

Daneben fehlt es jedoch generell an längsschnittlichen Erhebungen, die Entwicklungen des Denkens und Handelns von Fremdsprachenlehrpersonen über die Zeit rekonstruieren bzw. über verschiedene Etappen der Ausbildung und des Berufslebens in den Blick nehmen und die dabei institutionelle Strukturen in Beziehung zu den Akteursvorstellungen und -praktiken setzen. (Roters/Trautmann 2014: 57)

Wie im Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit (Kapitel 2.3) genauer angeführt wird, gibt es kaum Studien zur Perspektive von Fremdsprachenlehrpersonen, obwohl Heterogenitätsdimensionen „von außen“ konstruiert werden und die Lehrer*innen die wichtigsten Akteur*innen im Bereich der Unterrichtsgestaltung und -entwicklung sind.

Dieses Promotionsprojekt zielt daher darauf, Strukturprobleme und Antinomien zu identifizieren, die in Bezug auf Mehrsprachigkeit für Englischlehrer*innen relevant sind,¹³ sowie jene Erfahrungen¹⁴ zu rekonstruieren, die im Verlauf ihrer Berufsbiografien für den Umgang mit Mehrsprachigkeit prägend waren bzw. relevant sind. Über einen explorativen Zugang soll zunächst – ohne Wertung – rekonstruiert werden, inwiefern die Lehrer*innen sprachliche Heterogenität konstruieren und mit welchen anderen Dimensionen sie diese ggf. verknüpfen. Mittels

12 Im Sinne von Erfahrungen und Reflexionsmöglichkeiten (aus Perspektive der Lehrpersonen), aber auch für Erklärungsansätze des handlungsleitenden Wissens (aus Forschendenperspektive).

13 Wie in Kapitel 3 ausführlicher dargelegt und begründet wird, ist die Studie im strukturtheoretischen und berufsbiografischen Ansatz der Professionsforschung verortet.

14 Ich beziehe mich dabei auf den Erfahrungsbegriff nach Combe (2006) in seinen zwei Varianten: Erfahrung als Wissensbesitz (im Bereich des impliziten Wissens) und Erfahrung als Prozess (vgl.: 32f).

des wissenssoziologisch-praxeologischen Ansatzes der Professionsforschung soll über die Rekonstruktion des impliziten Wissens der Frage nachgegangen werden, wie Englischlehrpersonen sprachliche Heterogenität konstruieren und damit – sowie mit individueller Mehrsprachigkeit ihrer Schüler*innen – umgehen, und welche Aussagen daraufhin über Professionalisierung und Professionalität getroffen werden können.

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Teile gegliedert: Theorie, Methodologie, Empirie und Schluss. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen mit dem Ziel der Konzeptualisierung von Forschungsvorhaben und Erkenntnisinteresse gelegt. Zunächst erfolgt in Kapitel 2 eine Annäherung an den Gegenstand Mehrsprachigkeit, der sowohl begrifflich als auch aus der Perspektive verschiedener Normen betrachtet und verortet wird. Anschließend wird ein Überblick zur Forschung in diesem Bereich gegeben, wobei das Augenmerk auf Studien zu Lehrpersonen und ihrer Wahrnehmung bzw. ihrem Umgang mit Mehrsprachigkeit liegt. Aufgrund dieses Erkenntnisstands und der in der Literatur häufig abgeleiteten Handlungsanforderungen an Lehrpersonen und Lehrer*innenbildung werden Forschungsdesiderata sowie eine erste Forschungslücke benannt, zu deren Schließung die Arbeit einen Beitrag leisten will.

Theoretische Überlegungen zu Professionalisierung von Lehrpersonen werden in Kapitel 3 vorgenommen. Zuerst werden die Ansätze der Professionsforschung benannt und diskutiert. Auf dieser Basis wird die dieser Arbeit zugrundeliegende professionstheoretische Perspektive präsentiert. Außerdem wird der Forschungsstand dargelegt, der ausgehend von Englischlehrpersonen auf Lehrer*innenforschung ausgeweitet wird. Anschließend wird in einer Synthese die Forschungslücke konkretisiert, sodass eine weitere Annäherung an die Forschungsfrage vorgenommen werden kann.

Im zweiten Teil (Kapitel 4) werden methodologische Überlegungen angestellt. Die Arbeit wird in der Praxeologischen Wissenssoziologie verortet und ihre zentralen Begriffe werden kurz erläutert. Im Übergang zum Empirieteil der Arbeit wird begründet, warum für die Erhebung eine Interviewstudie und als Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode ausgewählt wurde. Im gleichen Zuge wird die Dokumentarische Methode mit ihren Begrifflichkeiten und Analyseschritten vorgestellt. Auf dieser Grundlage werden schließlich die methodisch gewendeten und präzisierten Forschungsfragen präsentiert. Darauf folgen die ausführliche Beschreibung und Begründung der Konzeptualisierung des Forschungsdesigns sowie Informationen über die Durchführung der Interviewstudie. Das Kapitel schließt mit einer kritischen Betrachtung des Forschungsdesigns und der Durchführung der Studie.

Der umfangreiche Empirieteil beginnt in Kapitel 5 mit einer Erläuterung zur Darstellung der Ergebnisse, worauf die exemplarische und ausführliche Analyse eines Eckfalls und der Fallvergleich mit einem kontrastierenden Fall gezeigt wird. Dies gibt neben dem Umgang mit Auswertungsmethode und den Daten des Samples Einblicke in die Wissensbestände der Lehrpersonen und bildet die Grundlage für die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.

Aus den Fallrekonstruktionen konnten folgende Typiken der mehrdimensional-sinngenetischen Typenbildung abstrahiert werden, die in Kapitel 6 mit Rückgriffen auf die Fälle des Samples genauer vorgestellt werden: „Umgang mit Korrektheit“, „Englischunterricht“ und „Umgang mit Mehrsprachigkeit“. Auf dieser Basis wird das Ergebnis der Relationalen Typenbildung vorgestellt, welches Muster zwischen den Typiken zeigt, aus denen zwei finale Typen (*angleichend* und *übernehmend*) gebildet wurden. Zudem erfolgt eine Suche nach soziogenetischen Faktoren, also den Strukturen, die den Typen zugrunde liegen.

Der letzte Teil der Arbeit umfasst Diskussion (Kapitel 7) und eine Schlussbetrachtung (Kapitel 8). Die Ergebnisse werden in mehreren Schritten gebündelt und mit weiteren Studienergebnissen diskutiert. Der Fokus liegt dabei auf den in der Theorie aufgeworfenen Perspektiven der Mehrsprachigkeits-, Professionsforschung und Fremdsprachendidaktik, es wird aber auch das zentrale Ergebnis, die Korrektheitsnorm des Englischunterrichts, präsentiert und erläutert. Anhand der Ergebnisse und der Perspektivverschränkung werden Vorschläge für die Lehrer*innenbildung abgeleitet. Zudem erfolgt eine normative Betrachtung oder Bewertung der Förderung von Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund professionellen Handelns. In Kapitel 8 wird aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse ein Fazit gezogen sowie ein Ausblick für die Professionalisierung von Englischlehrpersonen formuliert.

Kann die Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit der Schüler*innen Professionalisierungsprozesse bei Englischlehrer*innen anstoßen? Welche Normen stehen dem systematischen Einbezug von Mehrsprachigkeit im Englischunterricht entgegen? Und wie gehen Englischlehrer*innen mit fremdsprachendidaktischen Normen um? Die vorliegende qualitativ-rekonstruktive Interviewstudie untersucht das implizite, handlungsleitende Wissen von Englischlehrer*innen im Umgang mit Mehrsprachigkeit. Dabei wird – trotz eigener biografischer Erfahrungen der Lehrpersonen – deutlich, dass dem Einbezug von sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen (institutionelle) Normen im Wege stehen, wie z.B. die in dieser Studie rekonstruierte Korrektheitsnorm. Die Positionierung zur Norm sowie der Umgang mit Korrektheit verdeutlicht das Spannungsverhältnis zwischen Norm und Habitus, in welchem sich die Lehrpersonen befinden. Dieses Spannungsverhältnis wird aus professionstheoretischer sowie praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive beleuchtet und diskutiert.



Die Autorin

Anja Amina Wilken, Jg. 1988, hat an der Universität Hamburg Englisch und Biologie für Lehramt an Gymnasien studiert und arbeitet dort seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Englischdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte sind empirische und rekonstruktive Forschung in den Themenfeldern Professionalisierung, Ungewissheit und Austauschforschung. Seit 2020 arbeitet sie zudem als Projektkoordinatorin im Studierendenaustausch „Tricontinental Teacher Training (TTT)“ der Fakultät.

978-3-7815-2459-0

