

Alexandra Budke* & Veit Maier**

Multilingualität in Schule und Hochschule – Erfahrungen und Vorstellungen von Studierenden im Lehramt Geographie

* alexandra.budke@uni-koeln.de; Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

** veit.maier@uni-koeln.de; Institut für Geographiedidaktik, Universität zu Köln

eingereicht am: 06.05.2019, akzeptiert am: 25.07.2019

Ziel dieses Artikels ist es, die Erfahrungen von mehrsprachigen Geographielehramtsstudierenden bei der Nutzung der eigenen Herkunftssprache in der Schulzeit und im Studium zu analysieren. Zudem analysieren wir, inwiefern diese Studierenden ihre Multilingualität bei ihrer Arbeit als zukünftige Geographielehrer/innen nutzen wollen. Es zeigt sich, dass die Befragten monolingual auf Deutsch unterrichtet wurden und den „monolingualen Habitus“ auch nicht in Frage stellen. Konsequenzen für die Lehrer/innenbildung an der Hochschule werden abgeleitet.

Keywords: Individuelle Mehrsprachigkeit, Multilingualität, Lehramtsstudierende, multilingualer Geographieunterricht, Befragung

Multilingualism in school and at university – experiences and expectations from students of the teacher training program for geography

The aim of this article is to analyse the experiences of multilingual geography students in the use of their own language of origin in school and at university. In addition, we analyse to what extent these students want to use their multilingualism in their profession as future geography teachers. It shows that the interviewees were taught monolingually in German and do not question the „monolingual habitus“, even as prospective teachers. Consequences for teacher training at university are derived.

Keywords: plurilingualism, multilingualism, student teachers, multilingual geography teaching, interview

1 Einleitung

In Deutschland haben etwa ein Drittel aller Schüler/innen einen Migrationshintergrund, wobei die Zahlen in den Ballungsgebieten wesentlich höher liegen (Statistisches Bundesamt 2017: 1) und fast jedes fünfte Kind ist mehrsprachig (Blossfeld 2016: 147). Die bei Schüler/innen vorhandenen Sprachkenntnisse werden allerdings im aktuellen Geographieunterricht kaum genutzt und kaum gefördert, da dieser in der Regel monolingual, auf Deutsch stattfindet (Repplinger & Budke 2018). In den letzten Jahren werden daher verstärkt Konzepte für einen sprachsensiblen und multilingualen Geographieunterricht entwickelt, in welchem fachliches und sprachliches Lernen gleichzeitig stattfinden kann (Budke & Kuckuck 2017; Weissenburg 2016). Zur Entwicklung dieser neuen Konzepte rücken die multilingualen Lehrkräfte in den Fokus des Interesses, da sie möglicherweise über Erfahrun-

gen und Vorstellungen verfügen, welche sich zur Weiterentwicklung des Geographieunterrichts eignen.

Der Anteil der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte ist in Deutschland mit 6% der Gesamtlehrerschaft gering (Statistisches Bundesamt 2018c). Aktuelle Schätzungen deuten allerdings auf eine sich verändernde Zusammensetzung hin. Berthold und Leichsenring (2012: 198) sowie Karakaşoğlu (2011: 128) gehen von einem Anteil von 12,5% bzw. von 25% Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten aus¹. Einen Hinweis auf aktuelle Veränderungen der Verhältnisse gibt

¹ Exakte Zahlen liegen nicht vor, da das Statistische Bundesamt (2018a) z. B. im Mikrozensus 2017 erhob, ob Menschen studieren, aber nicht welches Fach. Die Hochschulstatistik differenziert lediglich nach Staatsangehörigkeit und nicht nach Zuwanderungsgeschichte (Statistisches Bundesamt 2018b). Angaben wie viele Studierende multilingual sind, liegen vor diesem Hintergrund ebenfalls nicht vor.

auch die Existenz des 2007 gegründeten Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, dessen Ziel es unter anderem ist, unter Schüler/innen mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrberuf zu werben (Barrasa 2017: 190; Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte 2013: o. S.). Es stellt sich die Frage, ob Studierende mit Zuwanderungsgeschichte über spezielle Kompetenzen verfügen, welche sie besonders für den Lehrberuf qualifizieren. Unser Interesse richtet sich besonders auf Studierende, welche neben Deutsch noch andere Sprachen beherrschen, welche sie im familiären Kontext erworben haben. Dabei handelt es sich häufig um Sprachen mit geringem Prestige, da sie nicht zu den im Rahmen des deutschen Schulsystems gelernten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch gehören. Möglicherweise sind diese Studierenden aufgrund ihrer Biographie und ihrer Sprachkenntnisse dem multilingualen Unterricht gegenüber besonders aufgeschlossen und haben ein besonders großes Interesse, die multilingualen Kompetenzen ihrer zukünftigen Schüler/innen zu fördern. Es stellen sich daher folgende Forschungsfragen:

- Welche Erfahrungen in der Schulzeit und im Studium haben multilinguale Geographielehramtsstudierende bezüglich ihrer multilingualen Sprachkenntnisse gemacht?
- Inwiefern wollen die Befragten ihre individuelle Mehrsprachigkeit in ihrer eigenen professionellen Arbeit als zukünftige Geographielehrer/innen einsetzen und wie wollen sie mit der Multilingualität ihrer Schüler/innen umgehen?
- Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden qualitative Leitfadeninterviews mit 18 Studierenden im Lehramt Geographie durchgeführt. Die Ergebnisse werden nach der Vorstellung zum Forschungsstand dargelegt und diskutiert.

2 Studien zur Multilingualität im Schulkontext

Bisher liegen nur sehr wenige Studien zur Bedeutung von Multilingualität im Unterricht vor. Es beschäftigen sich vor allem die Erziehungs- und Sprachwissenschaften mit diesem Thema und diskutieren die Vorteile und Herausforderungen von Mehrsprachigkeit im Schulkontext. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick zu den bereits entwickelten Konzepten und den vorliegenden empirischen Ergebnissen gegeben werden.

2.1 Der monolinguale Habitus

In der Europäischen Union gibt es zurzeit 24 Amtssprachen und 60 weitere Regional- und Minderheitensprachen, zu deren Erhalt sie sich durch ihre

Mehrsprachigkeitspolitik verpflichtet hat (Europäische Union 2016: o. S.). Sie hat sich das Ziel gesetzt, dass die Bürger/innen der Europäischen Union über praktische Kenntnisse in zwei Fremdsprachen verfügen sollen (Europäische Kommission 2005: 4). Auch wenn es in Deutschland nur eine offizielle Amtssprache gibt, so leben auch in dieser Gesellschaft viele Personen mit multilingualen Kompetenzen, was u. a. auf die Migrationsbewegungen der letzten fünf Jahre zurückzuführen ist. In Köln werden beispielsweise über 250 Sprachen gesprochen (Stadt Köln 2014: 1).

Aktuelle Schulleistungstudien zeigen, dass die wichtigsten beherrschten Erstsprachen in der Sekundarstufe I in Deutschland, neben dem Deutschen, Türkisch, Kurdisch, Russisch und Polnisch sind (Göbel & Buchwald 2017: 88). Die sprachliche Diversität ist sehr groß und die Bedeutung der einzelnen Sprachen ist regional sehr unterschiedlich. Die multilingualen Kompetenzen von Schüler/innen werden allerdings im Unterricht, der in der Regel monolingual auf Deutsch stattfindet, bisher nur unzureichend berücksichtigt (Allemann-Ghionda & Pfeiffer 2010). Eine Studie von Duarte et al. (2013) bei der 59 Stunden im sozialwissenschaftlichen Unterricht videografiert wurden, ergab, dass 96 % der 1716 erfassten sprachlichen Interaktionen auf Deutsch stattfanden. Nur 4 % der Interaktionen waren nicht deutschsprachig oder gemischtsprachig. Eine Befragung von 180 mehrsprachigen Schüler/innen ergab, dass diese im Geographieunterricht ausschließlich Deutsch sprachen (Replinger & Budke 2018: 174). Die bei vielen Lehrkräften zu findende Überzeugung, dass die deutsche Gesellschaft einsprachig ist und daher der Unterricht ebenfalls lediglich auf Deutsch stattzufinden hat, wird als „monolingualer Habitus“ bezeichnet (Gogolin 1997: 41).

Dem deutschen Bildungssystem wird bezüglich der einheitlichen Sprache ein konservativer Charakter bescheinigt (Schulze & Yildiz 2009: 261). Eine Ausnahme stellt der bilinguale Unterricht dar. Dieser findet dann zumeist in den aktuellen „Prestigesprachen“ Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch statt, in den Grenzregionen, etwa zu den Niederlanden entsprechend auch auf Niederländisch (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2015: 1 ff). Darüber, welche Sprache Prestige besitzt, entscheiden Sympathien und Stereotypen (Plewnia & Rothe 2011: 223). Die Ursachen für (fehlendes) Prestige können in sozioökonomischen, politischen, religiösen oder historischen Differenzen liegen (Nelde 2004: 64).

Schüler/innen und Lehramtsstudierende, welche Sprachen mit geringem Prestige sprechen, stehen in Deutschland vor besonderen Herausforderungen, wie etwa fehlende Wertschätzung und geringe sprachliche

Förderung (Kimmelman & Lang 2014: 137–143). Vor dem Hintergrund der multilingualen gesellschaftlichen Realität spricht sich de Cilia (2008: 80 ff.) für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule aus: Individuelle Mehrsprachigkeit stellt eine gesellschaftliche Ressource dar. Georgi et al. (2011: 199) befragten 198 multilinguale Lehrer/innen in Deutschland und fanden heraus, dass nur 25,8% der Befragten der Aussage: „Ich setze meine Muttersprache bewusst im Unterricht ein“ *ziemlich* bis *sehr* zustimmten. Dies scheint darauf hinzudeuten, dass selbst multilinguale Lehrer/innen das Primat der deutschen Sprache im Unterricht größtenteils reproduzieren. Zu Erfahrungen mit Multilingualität im Geographieunterricht von multilingualen Geographielehrerstudierenden und ihren diesbezüglichen Zukunftsvorstellungen gibt es noch keine Untersuchung. Diese Forschungslücke möchte die vorliegende Studie schließen.

2.2 Kognitionspsychologische Grundlagen

Mehrsprachigkeit hat mindestens eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension. Menschen besitzen eine individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualität), wenn sie die Fähigkeit, mehrere Sprachen, auch auf unterschiedlichen Niveaustufen mit unterschiedlichen Zwecken zu sprechen, ausgebildet haben (Beacco & Byram 2007: 10). Meist wird Mehrsprachigkeit als Fähigkeit zum Wechsel von einer in eine andere Sprache in verschiedenen Situationen definiert (Oksaar 1980: 43). Individuelle Mehrsprachigkeit, um die es in diesem Artikel geht, muss dabei als dynamisch verstanden werden, die stetiger Veränderung durch den Sprachgebrauch unterliegt (Grosjean 2013: 10 f.). Hingegen bezieht sich gesellschaftliche bzw. territoriale Mehrsprachigkeit nicht auf das einzelne Individuum, sondern auf die Mitglieder einer Gesellschaft bzw. die Bewohner/innen eines bestimmten Raums (Jostes 2017: 111; Beacco & Byram 2007: 18). Kognitive Vorteile bei mehrsprachigen Kindern gegenüber einsprachigen Kindern liegen unter anderem im Bereich der kommunikativen Kompetenz, der Aufmerksamkeitskontrolle und der Kreativität (Riehl 2014: 55 ff.). Die Vorteile werden damit erklärt, dass Sprachen in einer gemeinsamen Gehirnregion gespeichert und miteinander vernetzt sind (Bialystok 2001, Herdina & Jessner 2002). Als Nachteil wird in der öffentlichen Diskussion zuweilen die doppelte Halbsprachigkeit vermutet, also die Unfähigkeit beide Sprachen richtig zu sprechen. Wiese et al. (2010: 1f) entlarven diese Vorstellung jedoch als „[...] Mythos, der auf einer Fehleinschätzung von Sprache und sprachlicher Vielfalt beruht.“ Herausforderungen für mehrsprachige Menschen stellen hingegen Diskrimi-

nierungserfahrungen und Xenophobie dar (Gombos 2008: 15). Diese beziehen sich z. B. auf allochthone Minderheiten. Durch „Othering“, also die Konstruktion einer *we-they*-Dichotomie erfolgt ein Ausschließen von Menschen mit bestimmten (sprachlichen) Merkmalen (vgl. Lautmann 2011: 493 f.). Dies kann zum einen negativ, im Sinne von Diskriminierung und Ausschluss wirken und zum anderen positiv, im Sinne eines gestärkten Zusammengehörigkeitsgefühl in der Migrationsgruppe (Riehl 2014: 80 ff.). In der Abgrenzung zu „Anderssprachigen“ kann sich eine ethnische Identität ausprägen (Rex 2001: 232 ff.).

Das Konzept von *language awareness*, das auch affektive, politische und soziale Konnotationen und Zusammenhänge von Kommunikation berücksichtigt, scheint diesbezüglich vielversprechend (Gnutzmann 2017: 20 f.). *Language awareness* wird in der Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigt, die auf inferentielles Denken aufbaut, welches bereits erlerntes deklaratives und prozedurales sprachliches Wissen mit neu zu erlernenden sprachlichen Informationen verknüpft (Hu 2017: 248 f.). Morawski und Budke (2017a: 75) führten Interviews mit Lehrkräften die Geographie auf Englisch (bilingual) in Deutschland unterrichten und konnten verschiedene didaktische Umsetzungsstrategien zur Förderung von Sprachbewusstsein identifizieren.

2.3 Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Für die Gestaltung von Unterricht sind die Vorstellungen und Einstellungen der unterrichtenden Lehrer/innen entscheidend (Hartinger, Kleickmann & Hawelka 2006: 110 ff.). Hattie (2009: 108 ff.) führt Haltungen von Lehrpersonen als herausragenden Faktor auf, welcher den Lernerfolg der Schüler/innen beeinflusst. Ebenso bilden Überzeugungen und Werthaltungen komplementär zu Wissen und Können eine Komponente im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Baumert und Kunter (2006: 482). Andere Autoren sprechen bei einem „Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert“ von „Beliefs“ (z. B. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich 2013: 6).

In geographiedidaktischen Studien konnten Kanwischer et al. (2008: 97–114) nachweisen, dass bei Thüringer Geographielehrkräften die fachbezogene und berufsbiographische Prägung und die damit zusammenhängende persönliche Überzeugung neben dem fachbezogenen Wissen, das an der Universität erworben wird, einen großen Einfluss auf das Fachverständnis haben. Auch Dickel weist (z. B. 2009: 13–16) auf die Persönlichkeit und die Einstellung als Einflussfaktor bei der Geographielehrer/innenausbildung hin.

In einer norwegischen Studie zur Einstellung von Fremdsprachenlehrer/innen bezüglich Mehrsprachigkeit zeigt sich, dass die untersuchten Lehrer/innen positiv gegenüber der Mehrsprachigkeit eingestellt sind, jedoch diese nicht durch entsprechende Angebote fördern (Haukås 2016: 4). Die untersuchten Lehrer/innen sind sich der Bedeutung von Sprachvergleichen, eines gemeinsamen Sprachcurriculums und Förderung von Sprachbewusstsein bei den Schüler/innen für das erfolgreiche Lernen bewusst, diese Aspekte multilingualer Pädagogik werden jedoch nicht angewandt bzw. gelehrt (Haukås 2016: 1 ff.). Die Ursachen liegen u. A. in fehlender Methodenkenntnis und fehlender Unterrichtszeit (Haukås 2016: 13 f.). De Angelis (2011) kommt in einer Studie, welche Ansichten bezüglich Mehrsprachigkeit von Lehrer/innen unterschiedlicher Fächer aus Italien, Österreich und Großbritannien untersucht, zu dem Ergebnis, dass allgemein ein geringes Bewusstsein für die kognitiven Vorteile der Mehrsprachigkeit vorherrscht. Die Autorin fordert Mehrsprachigkeit in der Ausbildung aller Fächern zu berücksichtigen.

In einer Metanalyse deutschsprachiger Studien bezüglich der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit sind Lehrer/innen von Sprachenfächern Multilingualität gegenüber offen eingestellt (Bredthauer & Engfer 2018: 15). Wie den Lehrer/innen in der norwegischen Studie, fehlen den deutschen Lehrer/innen allerdings die Konzepte und die passenden Lehrmaterialien zur Umsetzung.

2.4 Sprachsensibler und bilingualer Geographieunterricht

In den Bildungsstandards des Fachs ist die sprachliche Förderung vor allem in der Kommunikationskompetenz fest verankert (DGfG 2017: 21 ff.). Forschung liegt in diesem Bereich besonders zur Argumentation vor. Budke, Schiefele und Uhlenwinkel (2010) habe diesbezüglich ein Modell zur produktiven und rezeptiven geographischen Argumentationskompetenz im Schriftlichen theoretisch abgeleitet. Dieses baut auf den europäischen Referenzrahmen für Sprache auf. Auf das Modell bezugnehmend, hat Kuckuck (2015) die Rezeptionsfähigkeit von Schüler/innen bezüglich geographischer Argumentationen untersucht und konnte die Bewertungskategorien Argumentationsstruktur, Raumbezug, Perspektivität, Inhalt und Sprache identifizieren. Mit mündlicher Argumentationskompetenz beschäftigen sich Maier und Budke (2018). Sie konnten diesbezüglich die Bedeutung von Kontroversität verdeutlichen und stellen eine Struktur von Argumentationsoperationen vor.

Des Weiteren wurde in der Forschung vor allem der sprachensible und bilinguale Geographieunter-

richt betrachtet. Budke und Weiss (2014: 127 f.) beschäftigen sich mit sprachsensiblen Geographieunterricht und definieren diesen als Unterricht, „welcher die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen für das Verständnis und zur Beantwortung geographischer Fragestellungen im Unterricht, ausgehend von den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.“ Bisher liegen noch keinerlei Studien dazu vor, wie im Geographieunterricht die multilingualen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen berücksichtigt werden.

Morawski und Budke (2017b) identifizierten Spachförderkonzepte in bilingualen Geographiebüchern. Budke, Kuckuck und Morawski (2017) werten die Beobachtungen zu 585 Geographiestunden bezüglich der Kartenarbeit aus und konnten erkennen, dass die Lehrer/innen die Schüler/innen vor allem durch Umformulierungen im Unterrichtsgespräch sprachlich unterstützten, aber die sprachliche Förderung kaum durch Unterrichtsplanung und Materialien vorbereitet hatten. Bezüglich der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Geographieunterricht wurde von Weissenburg (2016) ein Ansatz entwickelt, der auf dem Konzept CLIL aufbaut. Ihre Arbeit bezieht sich allerdings auf achtjährige Grundschüler/innen.

3 Methodik

Wir haben 18 Studierende der Universität zu Köln mit leitfadengestützten qualitativen Interviews befragt. Alle Interviewten studieren das Fach Geographie auf Lehramt für die Schulformen Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule. Es wurden zehn männliche und acht weibliche Studierende zwischen 19 und 30 Jahren befragt. Alle Studierenden haben einen Großteil ihrer Schulzeit in Deutschland verbracht und das deutsche Abitur abgelegt. Neben Deutsch sprechen alle eine oder mehrere nicht deutsche Familiensprachen. Die Studierenden beherrschen Arabisch (1), Bosnisch (1), Bulgarisch (1), Dari (1), Flämisch (1), Italienisch (1), Kroatisch (1), Kurdisch (1), Mazedonisch (1), Persisch (1), Polnisch (3), Portugiesisch (1), Rumänisch (1), Russisch (1), Serbisch (1), Türkisch (7) und Zazaisch (1).

Die Interviews hatten nach einer Einleitung zur Studienmotivation zwei Hauptteile. Im ersten wurden Fragen zu schulbiographischen Erfahrungen bezüglich der Verwendung der nicht deutschen Familiensprachen im Schul- und Hochschulkontext gestellt. Im zweiten Teil wurden die Studierenden nach ihren Überlegungen zur Nutzung ihrer multilingualen Fähigkeiten als zukünftige Geographielehrer/innen sowie zu didaktischen Konzepten und Auffassungen zur sprachlichen Förderung multilingualer Schüler/

innen befragt. Die Interviews wurden entlang eines Leitfadens von vorab geschulten studentischen Hilfskräften durchgeführt. Diese nutzten ihre sozialen Kontakte zur Rekrutierung von Proband/innen. Die Erhebungsphase wurde beendet, nachdem sich die Interviewaussagen zunehmend ähnelten und von einer theoretischen Sättigung ausgegangen werden konnte. D. h. die Antworten der Studierenden konnten den identifizierten Kategorien der Analyse zugeordnet werden und differenzierten diese nicht weiter aus. Die Interviews wurden transkribiert und eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. 2015) durchgeführt. Es erfolgte eine deduktive Kategorienbildung, welche sich an den beiden Forschungsfragen orientierte (s. Kap. 1). Oberkategorien waren dementsprechend die „Erfahrungen mit der eigenen Multilingualität während der Schulzeit“, „die Erfahrungen mit der eigenen Multilingualität im Studium“ sowie „Vorstellungen zur professionellen Nutzung der eigenen Multilingualität als zukünftige Lehrer/innen“, Es wurde keine Typenbildung durchgeführt, da sich die Gruppe in ihrem Antwortverhalten als außerordentlich homogen erwies.

4 Ergebnisse

4.1 Erfahrungen zur Nutzung von Multilingualität während der Schulzeit

Es wurde zunächst untersucht, welche Erfahrungen die Befragten mit ihrer Mehrsprachigkeit in ihrer schulischen Bildungslaufbahn gemacht haben. Tatsächlich konnte keine/r der Befragten ihre/seine Familiensprache im Unterricht nutzen. Viele haben explizite Verbote erlebt, wobei Verstöße z. B. durch „nachsitzen“ sanktioniert wurden.

Arbesa: *„Die Lehrer haben sogar gesagt, (lacht) dass sie alle bitte auf Deutsch reden sollen.“*

Marta: *„Da mussten wir nachsitzen, wenn wir uns auf Polnisch unterhalten.“*

Teilweise wurde die Regel, dass im Unterricht nur Deutsch gesprochen werden sollte, allerdings nicht explizit erwähnt, sondern durch die allgemein geteilte Handlungspraxis aller Schüler/innen etabliert, wie dies Derya² ausdrückt:

Igor: *„Es wurde nie darauf eingegangen, deswegen kann ich es nicht mit hundertprozentiger Sicherheit sagen, aber es [Sprechen in der Familiensprache] wurde halt nie gemacht, deswegen bin ich davon ausgegangen, dass es auch nicht so erwünscht ist, ja.“*

Alle Befragten haben sich während ihrer Schulzeit an die teilweise explizit ausgesprochene und teilweise

durch geteilte Handlungspraxis etablierte Regel gehalten, dass im Unterricht aller Fächer nur Deutsch gesprochen wird.

Da die Befragten ihre Familiensprachen nicht in den Unterricht einbrachten, konnten sie dort ihre Multilingualität auch nicht positiv zur Bewältigung der schulischen Herausforderungen einsetzen, wie dies auch Arbesa ausdrückt:

Arbesa: *„Also, ich hatte kein Vorteil durch meine Muttersprache.“*

Alle Befragten scheinen die Einsprachigkeit des Unterrichts akzeptiert zu haben. Die Nutzung der nicht deutschen Familiensprachen im Schulkontext wird von vielen als problematisch angesehen. Die Nutzung von Familiensprachen wird häufig als respektlos gegenüber Personen eingestuft, welche die Sprache nicht verstehen und das Untersagen der Familiensprachen durch die Lehrer/innen wird mit deren Wunsch erklärt, die allgemeine Verständigung im Klassenraum herzustellen.

Natalia: *„Weil die anderen Schüler das halt nicht verstehen und der Lehrer selbst auch nicht, wenn er Türkisch nicht kann. Das ist halt unfair gegenüber den anderen.“*

Der von den Befragten erlebte „monolinguale Habitus“ ihrer Lehrer/innen während der Schulzeit wird demnach nicht als Diskriminierung gewertet, sondern im Gegenteil als Versuch, Benachteiligungen und Ausgrenzungen zu vermeiden.

Aron: *„Ja, weil Deutsch halt die Amtssprache ist und dadurch halt ein einheitlicher Faktor gegeben wird, also wenn jeder Deutsch spricht ist es halt, dann kann halt jeder jeden verstehen. Wenn du halt, sagen wir mal, wenn ich jetzt Portugiesisch mit eurem Portugiesisch Lehrer reden würde, dann würde ich halt die anderen damit ausschließen, das wär halt dann den andern gegenüber unfair.“*

Implizit geht Aron in diesem Zitat davon aus, dass alle Schüler/innen gleichermaßen Deutsch beherrschen, was jedoch häufig nicht der Situation in den Klassen entspricht. Die alleinige Verwendung von Deutsch wird von ihm akzeptiert und er legitimiert ihre Verwendung durch die Bezeichnung „Amtssprache“. Damit scheint es für ihn als zukünftigen Lehrer in einer öffentlichen Schule in Deutschland womöglich keinen Handlungsspielraum zu geben, da die Sprachverwendung gesetzlich vorgegeben ist.

Die Befragten vermuten, dass die Lehrer/innen unterschiedliche Familiensprachen nicht nur als Mittel zum Ausschluss von Personen, welche diese Sprachen nicht beherrschen, sehen, sondern auch als Mittel, um über Mitschüler/innen und Lehrkräfte „lästern“ zu können, ohne dass Sanktionen befürchtet werden müssen.

Selma: *„Weil die nicht wussten worüber ich spreche, wahrscheinlich dachten die, dass ich über sie rede*

² Alle Namen wurden geändert.

oder dass die sich da irgendwie angegriffen gefühlt haben und deshalb haben die dann eher gesagt, dass ich Deutsch sprechen soll.“

Auch Selma rechtfertigt die Handlungen ihrer Lehrer/innen, die ihr verboten, ihre Familiensprache während der Schulzeit zu nutzen. Sie versetzt sich in die Lage der Lehrpersonen und vermutet, dass diese sich durch die ihnen nicht bekannte Sprache ausgeschlossen und angegriffen fühlten. Ihre eigenen Gefühle äußert sie dagegen nicht. Um diesem beim deutschen Umfeld vermuteten Misstrauen zu begegnen, sagen einige Befragte, dass sie auch mit Schüler/innen, die ihrer nicht deutschen Familiensprache mächtig waren, auf Deutsch gesprochen hätten:

Arbesa: „Ich habe eigentlich nur auf Deutsch geredet. Auch wenn ich Iranisch sprechen konnte mit meinen iranischen Freunden, aber das war mir einfach lieber. Also, ich hatte nichts zu verheimlichen.“

Ähnlich wie Arbesa entschieden sich viele Befragte in der Schule durchgängig Deutsch zu sprechen, um Offenheit und möglicherweise auch Integrationswillen zu demonstrieren.

Die Befragten äußern sich nicht kritisch zur erlebten monolingualen Schulpraxis und stellen diese auch nicht in Frage. Ein Großteil konnte das Vorgehen der Lehrer/innen nachvollziehen und bewerte dies positiv, da auf diese Weise verhindert worden sei, dass Schüler/innen ausgegrenzt wurden, dass „heimlich“ schlecht über Mitschüler/innen geredet wurde und dass der Unterricht gestört wurde. Teilweise haben die Befragten gegenüber anderen multilingualen Mitschüler/innen selbst eingefordert, dass Deutsch gesprochen wird:

Deniz: „Ich so: ‚Na, redet ihr wieder Türkisch, damit wir Euch nicht verstehen?‘ [...] die fanden das nicht gut, dass wir sie damit aufgezogen haben, aber die haben gemerkt, okay, wir lassen nicht mit uns auf unhöfliche Art umgehen oder üble Nachrede betreiben.“

Das Zitat belegt die große Akzeptanz des Deutschen als alleine legitime Sprache in der Schule von allen Befragten und die eigene Beteiligung an der Umsetzung des „monolingualen Habitus“ schon als Schüler/in.

Die Nutzung der Familiensprachen wird häufig als Hindernis gesehen, gut Deutsch zu lernen. Die Befragten berichten, dass diese Auffassung, die sie den Lehrkräften zuschreiben, teilweise auch von ihren Eltern geteilt wurde.

Aziz: „Also, im Kindergarten war das so, dass meine Mama meinen Kindergärtnerin gesagt hat, dass ich nicht Türkisch sprechen soll. Also, da wurde dann auch drauf geachtet und ich hab dann auch Ärger bekommen, wenn ich Türkisch gesprochen hab.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Befragten, multilingualen Studierenden einheitlich einen monolingualen Unterricht während ihrer Schulzeit erlebt haben, in dem die Nutzung ihrer nicht deutschen Familiensprachen nicht erwünscht war. Die Befragten vermuten, dass ihre Lehrer/innen die Nutzung der Familiensprachen negativ als Ausdruck von Respektlosigkeit den Mitschüler/innen gegenüber, als Strategie um Geheimnisse auszutauschen, zu lästern und den Unterricht zu stören ansahen, was dem Erwerb guter Deutschkenntnisse im Wege stehe.

4.2 Erfahrungen zur Nutzung von Multilingualität während des Studiums

Bezüglich des Studiums unterscheiden sich Aussagen zu den Lehrveranstaltungen der Studierenden an der Universität sehr stark von denen zu den Praxisphasen, welche als Schulpraktika und Praxissemester in das Lehramtsstudium integriert sind. Die Aussagen zur Nutzung der Multilingualität in den universitären Lehrveranstaltungen sind denen zur Schulzeit ganz ähnlich. Auch hier hat keine/r der Befragten ihre/seine nicht deutschen Familiensprache(n) einsetzen können.

Alexander: „Also, bisher kam es tatsächlich nur jetzt zu Gute des Interviews, also dass ich Russisch spreche, beziehungsweise nicht aus Deutschland komme, aber ansonsten hatte das bisher in der Universität noch keinen wirklichen Nutzen gehabt.“

In den Praxisphasen des Studiums hat der Großteil der Befragten dagegen erlebt, dass seine multilingualen Fähigkeiten geschätzt und gebraucht wurden. Folgendes berichtet z. B. Gülin aus ihrem Orientierungspraktikum:

„Ja konnte ich, weil wir hatten paar Kinder, deren Eltern hierhin migriert sind, also Flüchtlinge und die konnten halt auf Türkisch reden, sodass ich Übersetzeraufgaben übernehmen konnte zwischen Lehrer und Schüler und was halt wiederum so war, dass die Schüler, als sie erfahren haben, dass ich Migrationshintergrund habe, direkt so ne andere Sympathie zu mir entwickelt haben, nach dem Motto: Sie ist eine von uns, das war immer halt sehr lustig.“

Die Praxisphasen haben die Befragten für die professionellen Handlungsfelder von Lehrer/innen außerhalb des Unterrichts sensibilisiert. Vor allem im Bereich der Beratung von Schüler/innen und Eltern, dem Geben von Rückmeldungen zum Lernstand und im Kontext der Erziehung haben die Befragten ihre Familiensprachen einsetzen könnten. Dabei machten sie die für sie überraschende Erfahrung, dass dies erwünscht war, was sie den positiven Rückmeldungen entnahmen.

Von mehreren Interviewten wird wie von Gülin beschrieben, dass die nicht deutschen Familiensprachen zur Kommunikation mit Schüler/innen während der Praxisphasen genutzt wurden, um das Verständnis der Unterrichtsinhalte zu intensivieren. Dies wurde von den betroffenen Schüler/innen sehr positiv aufgenommen. Die erfahrene Sympathie führen die Befragten u. a. auf das durch die Sprachnutzung erzeugte Gemeinschaftsgefühl zurück. Zudem meinen einige Befragte, dass sie während der Arbeit in der Schule von den Schüler/innen mit Migrationshintergrund als positive Vorbilder angesehen wurden.

Sema: *„Da sind zum Beispiel auf der Hauptschule, sind ja viele Ausländer, sag ich jetzt mal. Und einmal, also das ist dann direkt so'n Sympathiepunkt eigentlich für die, weil die sehen, ah okay, der ist auch halt'n Ausländer wie wir und ist trotzdem halt Vorgesetzter. Und da hat das halt direkt so, ja, keine Ahnung, gefunkt sag ich jetzt mal. Also die hatten direkt Respekt vor mir, die haben mich halt verstanden.“*

Die Befragten berichten, dass neben den Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch viele Lehrer/innen positiv auf die Nutzung der nicht deutschen Sprachen im Schulkontext reagiert hätten. Besonders gefragt waren die multilingualen Studierenden bei Elterngesprächen, bei denen sie übersetzen konnten.

Aziz: *„Ja, und zwar hab ich ein Praktikum an einer Hauptschule gemacht und dann kamen auch direkt Lehrer auf mich zu und meinten wie toll die das finden, dass ich ja Türkisch kann, und grade an einer Hauptschule sei das ja besonders wichtig. Und dann wurde ich auch direkt gefragt, ob ich bei Elterngesprächen Sachen übersetzen kann, also da wurd' das schon sehr geschätzt.“*

Insgesamt haben die Befragten erst während ihrer Praxisphasen im Studium, in denen sie im Schulunterricht hospitierten und erste Erfahrungen als Lehrer/innen sammelten, positive Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext gemacht. Diese beziehen sich allerdings ausnahmslos auf die außerunterrichtlichen Handlungsfelder von Lehrkräften.

4.3 Vorstellungen der Befragten zur Nutzung ihrer Mehrsprachigkeit als zukünftige Geographielehrer/innen und zum Umgang mit der Multilingualität ihrer zukünftigen Schüler/innen

Die Befragten sind sich einig, dass sie während ihres zukünftigen Geographieunterrichts nur Deutsch sprechen wollen. Die Argumente sind denen ähnlich, die schon zur Begründung des von ihnen erlebten monolingualen Unterrichts während der eigenen Schulzeit angebracht wurden.

Gülin: *„Also, ich würd mich hauptsächlich auf Deutsch unterhalten, weil für mich ist es wichtig, dass da so ne Transparenz ist und dass jeder im Unterricht versteht, was ich sage.“*

Antoni: *„Man sollte halt jetzt nicht irgendwie großartig zu sehr darauf eingehen wie quasi, wenn jetzt irgendjemand Fremdsprachiges ankommt, dass man da zu sehr darauf eingeht und seine Sprache dann mit auf den Unterricht bezieht, weil das schließt ja wieder andere Schüler aus.“*

Deutsch wird als zentrale Unterrichtssprache angesehen, durch welche die allgemeine Verständigung gewährleistet werden kann. Die Befragten gehen alle von einem monolingualen Unterricht aus. Es scheinen keinerlei Konzepte bekannt zu sein, wie innerhalb eines Unterrichts unterschiedliche Sprachen Berücksichtigung finden können. Die Befragten wollen auch die nicht deutsche Kommunikation der Schüler/innen untereinander unterbinden, um Transparenz zu schaffen und Störungen zu vermeiden, was noch einmal darauf hindeutet, dass die Verwendung von anderen Sprachen neben dem Deutschen im Unterricht von den Befragten einheitlich als problematisch beurteilt wird. Sie selbst wollen mit allen Deutsch sprechen, um zu demonstrieren, dass Schüler/innen, welche die gleiche Familiensprache wie die Lehrperson beherrschen, nicht bevorzugt werden.

Aziz: *„Also, ich würd's da direkt von Anfang an schon klar machen, dass ich jetzt nicht weil ich Türkin bin oder so, dass die [Türkisch sprechende Schüler/innen] da jetzt mit mir Türkisch sprechen können oder dass die dadurch irgendwelche Vorteile haben oder so.“*

Die Befragten geben zwar an, dass ihnen auch die Förderung der Familiensprachen wichtig ist, wie diese in ihren eigenen zukünftigen Geographieunterricht integriert werden könnte, wissen sie aber nicht.

Nadia: *„Also prinzipiell definitiv, ja, Förderung ist ganz wichtig, es ist die Frage halt wie. Also, da wie soll ich sagen, wenn es da'n Konzept gäbe, wo man sagt, man kann gleichzeitig die Sprache der jeweiligen Schüler und Schülerinnen fördern und da gleichzeitig in den Unterricht einbinden (...) definitiv sehr gerne. (...) Wie man das umsetzen kann ist halt die Frage.“*

In Ausnahmefällen wollen die Befragten ihre Sprachkenntnisse nutzen, um Verständnisschwierigkeiten im Unterricht von Schüler/innen mit sehr schlechten Deutschkenntnissen zu beheben. Einige Befragte würden ihre Multilingualität in Gesprächen mit Schüler/innen außerhalb des Unterrichts einsetzen, um diese zu beraten und zu betreuen. Neben dem Anliegen emotionale Zugänge zu den Schüler/innen und Verständnis herzustellen, wird im öffentlichen Schulkontext auch die Möglichkeit gesehen, Privatheit zu schaffen:

Matteo: „*Ich würde mich auch auf Italienisch unterhalten, wenn es halt eben darum geht, wichtige Dinge oder private Dinge auch zu erklären. Es ist ja ne gute Chance, damit vielleicht andere Schüler es eben nicht mitkriegen.*“

Auch bei Elterngesprächen planen viele Befragte ihre Sprachkenntnisse so einzusetzen, dass eine Verständigung möglich wird.

Insgesamt wollen die Befragten in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit monolingual auf Deutsch unterrichten. Ihre eigenen multilingualen Sprachkenntnisse wollen die Befragten vorrangig außerhalb des Unterrichts zur Betreuung und Beratung von einzelnen Schüler/innen und Eltern, welche der deutschen Sprache nicht mächtig sind, einsetzen.

5 Fazit und Ausblick

Die Antworten auf die Forschungsfragen bezüglich der Erfahrungen der multilingualen Geographielehrerstudierenden, aus Schulzeit und im Studium, sowie den Überlegungen dieser zum Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und die der Schüler/innen in Schule und Unterricht lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Wir hatten diese Studie mit der Vermutung begonnen, dass multilinguale Studierende im Lehramt Geographie besonders interessiert an der professionellen Verwendung ihrer Sprachkenntnisse in ihrem zukünftigen Unterricht sein würden. Wir vermuteten, dass sie dem multilingualen Geographieunterricht sehr offen gegenüber stehen würden und sich bereits Ideen zur genauen didaktischen Umsetzung gemacht haben. Die empirischen Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese Vermutungen nicht zutreffen sind. Die Befragten plädieren einheitlich für die alleinige Verwendung von Deutsch als Unterrichtssprache und haben damit einen „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1997) übernommen.

Diese Ergebnisse decken sich mit der Studie von Georgi et al. (2011), in der multilinguale Lehrer/innen befragt wurden. Ein Ergebnis war, dass die Herkunftssprachen der Lehrkräfte selten im Unterricht eingesetzt wurden. Wie die von uns befragten Studierenden, akzeptierten auch die Lehrkräfte Deutsch als alleinige Unterrichtssprache. Die eigenen Sprachkenntnisse scheinen damit nicht automatisch zu einer Sensibilisierung und Befürwortung eines multilingualen Unterrichts zu führen. Dies lässt sich vermutlich durch die Schulzeit der Befragten erklären, in der alle einen monolingualen Unterricht erlebt haben und diesen auch heute noch für normal halten. Die alleinige Konzentration auf Deutsch als Schulsprache haben alle Befragten praktiziert und womöglich auch

als erfolgreiche Strategie erlebt, da sie ja das Abitur bestanden und dann das Studium begonnen haben. Es könnte sogar sein, dass der erlebte Erfolg der eigenen sprachlichen Anpassung bei den multilingualen Studierenden zu einer größeren Ablehnung des multilingualen Unterrichts führt als dies bei „nur“ deutschsprachigen Studierenden der Fall ist. Diese Fragestellung könnte in folgenden Studien untersucht werden.

Der eigene Erfolg in der Schule, welche die Befragten mit dem Abitur abgeschlossen haben, führen sie nicht auf ihre multilingualen Fähigkeiten zurück. Diese werden aber auch nicht als Hindernisse wahrgenommen, da die eigene Sprachkompetenz im Unterricht nur selten offen gezeigt wurde. Möglicherweise sehen sie die seltene Verwendung ihrer Familiensprachen im Schulkontext auch als erfolgreiche Anpassungsstrategie, um nicht als „Fremde“ oder „Fremder“ aufzufallen. Erstaunlich ist, dass die Befragten die Negierung ihrer multilingualen Fähigkeiten während des Unterrichts nicht als Diskriminierung wahrnahmen und heute auch nicht kritisch sehen. Aus Mangel an erlebten positiven Vorbildern zur sinnvollen Umsetzung multilingualen Unterrichts und aufgrund fehlender Vermittlung didaktischer Konzepte, können die Befragten mögliche Potentiale des multilingualen Unterrichts nicht erkennen und entwickeln so gut wie keine konkreten didaktischen Umsetzungsideen. Ähnliche Ergebnisse findet Haukås (2016) bei einer Befragung norwegischer Fremdsprachenlehrer/innen.

Die Wahrnehmung der scheinbaren Bedeutungslosigkeit ihrer Familiensprachen im Schulkontext hat sich für die Mehrzahl der Befragten erst während der Praxisphasen im Studium gewandelt. Während ihrer Praktika an Schulen erlebten sie plötzlich, dass sowohl Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auch Lehrkräfte in ihren Sprachkenntnissen große Potentiale sehen und auf deren Verwendung zur Unterstützung einzelner Schüler/innen und bei Elterngesprächen sehr positiv reagieren. Aufbauend auf diesen Erfahrungen planen die Befragten die zukünftige Nutzung ihrer Familiensprachen in Einzelgesprächen mit Schüler/innen und Eltern außerhalb des Fachunterrichts. In einigen professionellen Handlungsfeldern des Lehrberufs, wie der Beratung von Schüler/innen und Eltern, dem Geben von Rückmeldungen zum Lernstand und im Bereich der Erziehung können sich die Befragten mehrheitlich einen Einsatz ihrer Familiensprachen vorstellen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Georgi et al. (2011: 206), in der die befragten, multilingualen Lehrer/innen ebenfalls angaben, dass sie ihre Sprachkenntnisse zur Kommunikation mit Schüler/innen und Eltern außerhalb des Unterrichts sowie zur Disziplinierung

einzelner Schüler/innen einsetzen wollen. Hierbei handelt es sich üblicherweise um Situationen, in denen keine Personen anwesend sind, die ausschließlich Deutsch sprechen. Wie unsere Befragung ergeben hat, haben die Probandinnen und Probanden keine präzise Vorstellung davon, wie die Kommunikation mit Personen organisiert werden könnte, die unterschiedliche Sprachen sprechen. Tatsächlich scheinen keine didaktischen Konzepte bezüglich des multilingualen Unterrichts bei ihnen vorhanden zu sein. Sie können sich nicht vorstellen, dass die SchülerInnen z. B. an Unterrichtsmaterial arbeiten, das in verschiedenen Sprachen zur Verfügung gestellt wird. Das Konzept der Einsprachigkeit, dass sie aus ihrer eigenen Unterrichtszeit kennen, übertragen sie offenbar z. B. auf Elterngespräche, in denen sie dann ausschließlich die Familiensprache der Eltern sprechen wollen.

In der Hochschule sollten diese Ergebnisse dazu anregen in der Lehrer/innenbildung die gemachten Schulerfahrungen kritisch zu reflektieren, um nicht erlebte Schemata selber als Lehrer/in zu reproduzieren. Kanwischer (2013: 54) fordert, dass eine stärkere Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrer/innenverständnis bereits früh in der Ausbildung einsetzen müsste, um zu verhindern, dass überholte Konzepte erneut Einzug in die Schule erhalten. In diesem Kontext wären auch spezielle Seminare zum Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit und zu fachdidaktischen Konzepten für einen sprachsensiblen Geographieunterricht sinnvoll. Diese Veranstaltungen müssten zum einen dazu anregen, die eigene Lehrer/innenpersönlichkeit zu entwickeln und zum anderen die sprachlichen Kompetenzen aller (auch der multilingualen) Schüler/innen zu fördern. Dies muss auf der Basis von multilingualen Konzepten (z. B. Translanguaging), sprachsensiblen Material und kommunikativen Methoden geschehen. Zudem müssen fachbezogene sprachdiagnostische Kompetenzen der Studierenden verstärkt entwickelt werden. In Form von Lehrer/innenfortbildungen sind die genannten Ideen auch in die dritte Phase der Lehrer/innenausbildung zu implementieren. Dafür wäre es auch nützlich, wenn verstärkt Material und Methoden des multilingualen und sprachsensiblen Geographieunterrichts und best practice Beispiele entwickelt würden. Es sind zudem Interventionsstudien vorstellbar, welche die Potenziale und Grenzen von multilingualen Konzepten, Material und Methoden offenlegen können. Zu untersuchen ist außerdem, welchen Effekt multilinguale Unterrichtssettings auf vermeintlich monolinguale Schüler/innen haben und inwiefern die Vorbildfunktion von multilingualen Lehrkräften auch für multilinguale Schüler/innen die nicht die gleichen Sprachen sprechen wie die Lehrkraft wahrgenommen werden kann.

6 Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & S. Pfeiffer (Hrsg.) (2010): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (2., durchges. Aufl.). Frank & Timme, Berlin.
- Barrasa, C. (2017): Studierendennetzwerke als Vehikel der Professionalisierung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in der universitären LehrerInnenbildung. In: Barsch, S., N. Glutsch, & M. Massumi (Hrsg.): *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. S. 189–202. Waxmann, Münster.
- Baumert, J. & M. Kunter (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4). S. 469–520.
- Beacco, J.-C. & M. Byram (2007): From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4> (02.05.2019)
- Berthold, C. & H. Leichsenring (Hrsg.) (2012): *CHE Diversity Report: Der Gesamtbericht*.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism In Development: Language, Literacy and Cognition*. o. O.
- Blossfeld, H.-P. (2016): *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland: Gutachten*. Waxmann, Münster.
- Bredthauer, S. & H. Engfer (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf (02.05.2019)
- Budke, A., M. Kuckuck & M. Morawski (2017): Sprachbewusste Kartenarbeit? Beobachtungen zum Karteneinsatz im Geographieunterricht. In: *GW-Unterricht* 148. S. 5–15.
- Budke, A., U. Schiefele & A. Uhlenwinkel (2010): Entwicklung eines Argumentationskompetenzmodells für den Geographieunterricht. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik (GuiD)* 38(3). S. 180–191.
- Budke, A. & G. Weiss (2014): Sprachsensibler Geographieunterricht. In: Michalak, M. (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht*. S. 113–133. Schneider, Baltmannsweiler.
- Daryai-Hansen, P., S. Barfod & L. Schwarz (2016): A Call for (Trans)languaging: The Language Profiles at Roskilde University. In: Mazak, C. M. & K. S. Carroll (Hrsg.): *Translanguaging in Higher Education*. S. 29–49.
- de Angelis, G. (2011): Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. In: *International Journal of Multilingualism* 8(3). S. 216–234.
- de Cilia, R. (2008): Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen. In: Frings, M. & E. Vetter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als*

- Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten; Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22. bis 27. September 2007). S. 63–84. ibidem-Verlag, Stuttgart.
- DGfG (Hrsg.) (2017): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (9. Aufl.).
- Dickel, M. (2009): Professionelle Identitätsentwicklung und Lehrerbildung jenseits der Standardisierung – ein Problemaufriss. In: Qualitätsstandards in der Lehrerbildung. Welche Rolle spielen Supervision und Coaching dabei? Tagungsdokumentation der 5. Konferenz. Eine Kooperationsveranstaltung der Deutschen Gesellschaft für Supervision e.V. in Zusammenarbeit mit dem Amt für Lehrerbildung in Hessen. S. 13–16. Fuldata.
- Duarte, J., I. Gogolin & J. Siemon (2013): Mehrsprachigkeit im Fachunterricht am Übergang in die Sekundarstufe II – erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 83. S. 79–94.
- Europäische Kommission (2005): Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0596> (02.05.2019).
- Europäische Union (2016): Mehrsprachigkeit – EUROPA. https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_de (13.11.2018)
- García, O. (2009): Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Wiley-Blackwell Pub, Oxford.
- Georgi, V. B., L. Ackermann & N. Karakas (Hrsg.) (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Waxmann, Münster.
- Gnutzmann, C. (2017): Bewusstheit/Bewusstmachung. In: Surkamp, C. (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. 2., aktual. und erw. Aufl. S. 20–21. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Göbel, K., & P. Buchwald (2017): Interkulturalität und Schule: Migration – Heterogenität – Bildung. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Gogolin, I. (1997): The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. In: *Per Linguam* 13(2).
- Gombos, G. (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko. In: *Erziehung & Unterricht* Jg. 2008. S. 10–20.
- Grosjean, F. (2013): Bilingualism. A short introduction. In: Grosjean, F. & P. Li (Hrsg.): *The psycholinguistics of bilingualism*. S. 5–25. Wiley-Blackwell/John Wiley & Sons, Hoboken.
- Harteringer, A., T. Kleickmann & B. Hawelka (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(1). S.110–126.
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. o. O.
- Haukås, Å. (2016): Teachers’beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. In: *International Journal of Multilingualism* 13(1). S. 1–18.
- Herdina, P. & U. Jessner (2002): *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters, Clevedon, England.
- Hu, A. (2017): Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. S. 248–250. J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Jostes, B. (2017): „Mehrsprachigkeit“, „Deutsch als Zweitsprache“, „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“: Begriffliche Klärungen. In: Jostes, B., D. Caspari & B. Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. S. 103–126. Waxmann, Münster.
- Kanwischer, D. (2008): Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. In: *Geographie und ihre Didaktik* 3. S. 97–114.
- Kanwischer, D. (Hrsg.) (2013): *Fachbezogenes Wissen in der geographischen Lehrerbildung*. In: *Geographiedidaktik: ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. S. 46–56. Gebr. Borntraeger, Stuttgart.
- Karakaşoğlu, Y. (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, U. & J. Schneider (Hrsg.): *Schule mit Migrationshintergrund*. S. 121–135.
- Kimmelman, N. & J. Lang (2014): Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität. In: Seifried, J. (Hrsg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014. S. 135–147. Budrich, Leverkusen.
- Kuckuck, M. (2015): Die Rezeptionsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern bei der Bewertung von Argumentation im Geographieunterricht am Beispiel von raumbezogenen Konflikten. In: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 4. S. 263–284.
- Kuhl, J., V. Moser, L. Schäfer & H. Redlich (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1. S. 3–24.
- Lautmann, R. (2011): Othering. In: Fuchs-Heinritz, W., D. Klimke, R. Lautmann, O. Rammstedt, U. Stäheli, C. Weischer, & H. Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. S. 493.
- Maier, V. & A. Budke (2018): Wie planen Schüler/innen? Die Bedeutung der Argumentation bei der Lösung von räumlichen Planungsaufgaben. *GW-Unterricht* 149 (1). S. 36–49.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz Verlag, Weinheim.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): *Schulen mit bilingualen*

- Angeboten. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/A_Schulen.pdf (02.05.2019).
- Morawski, M. & A. Budke (2017a): Language Awareness in Geography Education: An Analysis of the Potential of Bilingual Geography Education for Teaching Geography to Language Learners. In: *European Journal of Geography* 7(5). S. 61–84.
- Morawski, M. & A. Budke (2017b): Sprachförderkonzepte in bilingualen Geographieschulbüchern. In: *GW-Unterricht* 148. S. 28–42.
- Nelde, P. (2004): Minoritologische Überlegungen zum Deutschen als Konfliktsprache. In: *Brücken/Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) Bd. 12*. S. 61–75.
- Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte (2013): Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. <https://www.lmz-nrw.de/aufgabenundziele/> (02.05.2019).
- Oksaar, E. (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, P. (Hrsg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt (= Languages in contact and conflict = Langues en contact et en conflit)*. S. 43–52. Steiner, Wiesbaden.
- Plewnia, A. & A. Rothe (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, L. M., A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.): *Sprache und Integration: über Mehrsprachigkeit und Migration*. S. 215–253. Narr, Tübingen.
- Repplinger, N. & A. Budke (2018): Is Multilingual Life Practice of Pupils a Potential Focus for Geography Lessons? In: *European Journal of Geography* 9(3). S. 165–180.
- Rex, J. (2001): The Theory of Identity. In: H. Goulbourne (Hrsg.): *Race and ethnicity: critical concepts in sociology*. S. 232–252. Routledge, London.
- Riehl, C. M. (2014): *Mehrsprachigkeit: eine Einführung*. WBG, Darmstadt.
- Schulze, E. & E. Yildiz (2009): Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, I. & P. Mecheril (Hrsg.): *Migration und Bildung: soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. S. 247–264. Waxmann, Münster.
- Stadt Köln. (2014): Köln: eine Stadt mit mehr als 250 Sprachen. <https://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/presse/koeln-eine-stadt-mit-mehr-als-250-sprachen> (02.05.2019).
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2017): 33 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zahl der Woche*. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2017/PD17_006_p002.html. (02.05.2019)
- Statistisches Bundesamt (2018a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile. (03.05.2019)
- Statistisches Bundesamt (2018b): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht – Wintersemester 2017/2018. https://www.destatis.de/DE/Publicationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410188004.pdf?__blob=publicationFile. (01.06.2019)
- Statistisches Bundesamt. (2018c): Pressemitteilungen – Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2017 um 4,4 % gegenüber Vorjahr gestiegen – Statistisches Bundesamt (Destatis). https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_282_12511.html (21.11.2018)
- Weißenburg, A. (2016): *Plurilingual Approaches to Spatial Education – Perspectives of Primary Schools in the German Context*. University of Luxembourg, Luxembourg.
- Wiese, H. (2010): Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme. http://www.zas.gwz-berlin.de/fileadmin/material/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung_doppelte-halbsprachigkeit_dez2010.pdf. (05.12.2018)
- Zydati, W. (2017): Der Beitrag des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL): Eine funktional-linguistische Begründung für eine gezielte sprachliche Förderung auch im deutschsprachigen Fachunterricht. In: Jostes, B., D. Caspari, & B. Lütke (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. S. 165–176. Waxmann, Münster.

