

Bringmann, Maria

**Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle
Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule.
Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache**

Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 228-249. - (Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Bringmann, Maria: Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Korte, Jörg [Hrsg.]; Matthes, Dominique [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]: *Dokumentarische Professionsforschung. Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 228-249 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-323155 - DOI: 10.25656/01:32315; 10.35468/6131-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-323155>

<https://doi.org/10.25656/01:32315>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Maria Bringmann

Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache

Zusammenfassung

Da migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit in der Schule unserer Migrationsgesellschaft allgegenwärtig ist, hat das Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) & Mehrsprachigkeit eine hohe Relevanz für die Lehrer:innenbildung insgesamt. Dennoch gibt es im Fachgebiet selbst bislang wenig Forschung, welche die Professionalisierung von berufstätigen Lehrer:innen in Bezug auf fachinhärente Aspekte mit einem praxeologisch-wissenssoziologischen Verständnis untersucht. Der vorliegende Beitrag stellt ein Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld vor, im Rahmen dessen Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen zum Thema Mehrsprachigkeit durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode analysiert wurden. Anhand eines Analysebeispiels soll über die Rekonstruktion der Akteur:innenperspektive von berufstätigen Lehrer:innen das widersprüchliche Bedingungsgefüge der Institution Schule im Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen verdeutlicht werden. Der Beitrag endet mit einer kurzen Diskussion im Hinblick auf die Frage, inwieweit das Projekt empirisch anschlussfähig an das Feld Dokumentarischer Professionsforschung ist.

Schlagworte

Lehrer:innenbildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Gruppendiskussionen, (kollektive) Orientierungen

Abstract

Perspectives of teachers on migration-related, individual multilingualism in the institutional structure of schools. Reconstructive research in the field of German as a second language

Since migration-related, individual multilingualism is ubiquitous in the schools of our migration society, the scientific field of German as a second language & multilingualism is highly relevant for teacher education as a whole. Nevertheless, so far little research in the subject area has been carried out which examines the professionalization of current teachers with regard to subject-inherent aspects and with a praxeological-sociological understanding. This article presents a doctoral project at the University of Bielefeld in which group discussions with teachers on the topic of multilingualism were conducted and analyzed using the Documentary Method. An analytical example of the reconstruction of current teachers' perspectives will illustrate the contradictory conditions of the institution of school when dealing with newly immigrated students. The article ends with a brief discussion with regard to the question of the extent to which the project can be empirically linked to the field of documentary professional research.

Keywords

professionalization of teachers, German as a second language, multilingualism, group discussions, (collective) orientations

1 Einleitung

Das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist eine wissenschaftliche Disziplin, „die die vielfältige soziale Praxis des Lernens und Lehrens der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zum Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Forschung macht“ (Altmayer et al. 2021, S. 4). Deutsch als Zweitsprache bezieht sich dabei, in Abgrenzung zum Erstspracherwerb, auf das Lernen und Lehren des Deutschen als eine Zweit-, Dritt-, Viertsprache usw. innerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums. Deutschland ist in mehrerer Hinsicht mehrsprachig: Es gibt regionale Varietäten, z. B. Dialekte, Minderheitensprachen, z. B. das Sorbische, und es gibt durch Migration nach Deutschland zugewanderte, mehrsprachige Sprecher:innen, die ihre Familiensprachen sprechen und weitergeben (vgl. Gamper & Schroeder 2021, S. 63). Da diese Familiensprachen einen inhärenten Teil der Lebenswirklichkeit dieser Sprecher:innen und damit einen wichtigen Lebens- und Lernkontext darstellen, muss diese Form der Mehrsprachigkeit beim Lernen und Lehren des Deutschen als Zweitsprache, aber auch bei dessen Erforschung

berücksichtigt werden. Es gibt demzufolge eine unweigerliche Verknüpfung der Gegenstandsbereiche DaZ und Mehrsprachigkeit.

Migrationsbedingte (vgl. Geist 2021, S. 77-87), individuelle (vgl. Wulff 2021, S. 180-191, Riehl 2014, S. 11-12, S. 80ff.), lebensweltliche (vgl. Gogolin 2004) Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen gehören zum schulischen Alltag im Einwanderungsland Deutschland. Mehrsprachige, (neu) zugewanderte Schüler:innen¹ besitzen allgemein die Kompetenz, „mehr als eine Einzelsprache zu nutzen, um mündlich und/oder schriftlich zu kommunizieren“ (Bredthauer et al. 2021, S. 1), wobei Sprachmischungen und Sprachveränderungen kennzeichnend für ihren Sprachgebrauch sind. Allerdings wird dieser im Kontext der Monolingualität von Schule als eine nicht akzeptierte Abweichung von monolingualen sprachlichen Normen bewertet (vgl. Dirim 2015, S. 28-29). Die von den (neu) zugewanderten, mehrsprachigen Schüler:innen mitgebrachten Familiensprachen, wie bspw. Türkisch, Kurdisch, Arabisch, Polnisch, werden im Gegensatz zu prestigeträchtigen, europäischen Sprachen im schulischen Kontext häufig aus einer Defizitperspektive heraus als „Risikofaktor“ für schulische Leistungen, als Hindernis für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen sowie als Herausforderung für das Bildungssystem insgesamt gesehen (vgl. Wulff 2021, S. 182, Köker 2018a, Böhme et al. 2013, Wiese et al. 2010). Diese Defizitperspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Schüler:innen sind Teil des „monolingualen Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin 2008).

Obwohl die Vermittlung von DaZ, und hier insb. des formalen Registers (vgl. Maas 2016) im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung, eine von der Institution Schule zu leistende Aufgabe ist, stellt DaZ bis auf wenige Ausnahmen bisher kein eigenständiges Schulfach dar. Mittlerweile steht aber außer Frage, „dass ein wesentlicher Teil der für den Zugang zu Bildung vorauszusetzenden Sprachkompetenz nur im Fachunterricht erworben werden kann und Fachlehrkräfte somit auch für die Schaffung der Voraussetzungen für diese Spracherwerbsprozesse verantwortlich sind“ (Köker 2018b, S. 59). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind längerfristig angelegte Professionalisierungsmaßnahmen für die unterschiedlichen Phasen der Lehrer:innenbildung zwingend notwendig, innerhalb derer Lehrer:innen für den Umgang mit migrationsbedingter, individueller Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt von Schüler:innen (im Sinne eines pädagogischen Handelns in der „Schule der Vielfalt“; vgl. Krüger-Potratz 2015) angemessen vorbereitet werden (vgl. Ehmke et al. 2018, Koch-Priewe & Krüger-Potratz 2016). Hierzu gehört auch die Fortführung der fachinternen Diskussion

1 Hierbei handelt es sich nicht um eine homogene, abgrenzbare Gruppe, sondern vielmehr um eine Sammlung unterschiedlicher Sprachkonstellationen, Sprachbiografien und Zuwanderungsgeschichten. Der Zusatz ‚neu‘ bleibt im Textverlauf in Klammern, da es auch hier keine klare Abgrenzung gibt, ab wann Schüler:innen neu zugewandert bzw. zugewandert sind und sich die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen auf beide Formen beziehen.

darüber, was in Bezug auf den Gegenstandsbereich DaZ unter Professionalisierung bzw. Professionalität zu verstehen ist.

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem aktuellen Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld („Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrende der Institution Schule“ (Arbeitstitel)²), im Rahmen dessen der Prozess der Herstellung kollektiver Orientierungen (vgl. Mannheim 1980) in seiner handlungspraktischen Relevanz in Interaktionen zum Thema „Mehrsprachigkeit“ zwischen Lehrpersonen untersucht wird (vgl. Kap. 3). Mithilfe eines Analysebeispiels soll die Widersprüchlichkeit, in der sich Lehrer:innen in ihrer Handlungspraxis in Bezug auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit befinden, verdeutlicht und die Bearbeitung dieser als eine Auslagerung von Verantwortung skizziert werden (vgl. Kap. 4). Abschließend soll ausgelotet werden, inwiefern die vorliegende Forschungsarbeit über das Fachgebiet DaZ & Mehrsprachigkeit hinaus einen empirischen Anschluss zum Feld der Dokumentarischen Professionsforschung darstellen und einen Beitrag leisten kann (vgl. Kap. 5).

2 Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung und das Fachgebiet DaZ³

2.1 Zentrale Aspekte von Professionalisierung aus praxeologischer Perspektive

Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung beschäftigt sich sowohl mit den spezifischen Merkmalen und Bedingungen professionellen Handelns bezogen auf das Kollektiv aus Professionellen und Klientel (im Kontext von Schule: Lehrer:innen und Schüler:innen), der *Professionalisiertheit*, als auch mit der Prozessperspektive, d. h. der längerfristigen, biografischen, gesellschaftlichen und interaktiven Entwicklung von Professionalisiertheit im Sinne einer *Professionalisierung* (Bohnsack et al. 2022, S. 14). Eine zentrale handlungspraktische Aufgabe für Professionelle besteht hierbei in der Bewältigung des Spannungsverhältnisses oder der notorischen Diskrepanz zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Normen, Rollenerwartungen und Common Sense-Theorien (Schütz 1971/1961) einerseits und dem Habitus (Bourdieu 1976) bzw. der Handlungspraxis andererseits (Bohnsack et al. 2022, S. 16f.). Dabei wird unter Normen eine Form des imaginativen, expliziten Wissens verstanden, während das Konzept des Habitus im Wesentlichen „inkorporiertes oder habitualisiertes Wissen auf der performativen Ebene“

2 Universität Bielefeld, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Erstbetreuer: Prof. Udo Ohm

3 Mehrsprachigkeit wird hierbei aufgrund der in der Einleitung hervorgehobenen Relevanz als inhärenter Teil des Fachgebiets DaZ gefasst.

(ebd., S. 16) umfasst. Konstitutiv für professionalisiertes Handeln im Kontext von *people processing organizations* (vgl. Bohnsack 2020, S. 24-25; Luhmann 1978, S. 248) ist, dass sich dieses Spannungsverhältnis aufgrund des organisationalen Kontextes verdoppelt. Lehrer:innen müssen sich handlungspraktisch nicht nur zu gesellschaftlichen Normen positionieren, sondern eben auch zu „den Rollen- und Identitätserwartungen der *Institution*“ sowie „zu den kodifizierten Normen und Programmen der *Organisation*“ selbst“ (Bohnsack 2022, S. 39, Herv. i. Orig.)⁵. Aus diesem Spannungsverhältnis resultieren Widersprüchlichkeiten und Ungewissheit, mit denen Lehrer:innen umgehen (lernen) müssen. Die Bewältigung dieser Norm-Handlungspraxis-Diskrepanz stellt demzufolge ein zentrales Element der Analyse im Rahmen praxeologisch-wissenssoziologischer Professionsforschung dar. Für die vorliegende Forschungsarbeit wird in Anlehnung an Ralf Bohnsack (2020) Professionalität von Lehrer:innen als Fähigkeit zum Handeln innerhalb der notorischen Diskrepanz zwischen zentralen organisationalen und gesellschaftlichen Normen und den Anforderungen der mit den Schüler:innen gemeinsamen, interaktiven Handlungspraxis im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraums verstanden. Demnach kommt Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrer:innen im Fachgebiet DaZ die Funktion zu, eine diskursive Praxis der Verständigung über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen, z. B. von Monolingualität geprägte Normen und Bewertungsgrundlagen, zu entwickeln und Lehrer:innen bei der Formulierung von Entscheidungsprämissen zu unterstützen.

2.2 Professionalisierung und DaZ im schulischen Kontext

Im Zuge der gestiegenen Relevanz des Fachgebiets DaZ für Lehrer:innen sämtlicher Unterrichtsfächer bei gleichzeitig fehlenden Ausbildungs- und Performanzstandards wurden im Rahmen des Projekts *DaZKom*⁶ professionelle Kompetenzen angehender Lehrer:innen im Bereich DaZ beschrieben und modelliert (vgl. Ehmke et al. 2018). Das daraus entstandene Kompetenzmodell wird im Fachgebiet DaZ breit verwendet und gilt als theoretische Basis bspw. für das in NRW für alle Lehramtsstudierenden obligatorisch eingeführte Modul DaZ. Es setzt sich zusammen aus einem Struktur- und einem Entwicklungsmodell. Im Strukturmodell werden inhaltliche Dimensionen des Wissens und Könnens einer

4 Bohnsack fasst Schule als Institution und Organisation im soziologischen Sinne (Bohnsack 2022, S. 39).

5 Zur theoretischen Grundlage kann hier die Unterscheidung von konjunktiven Erfahrungsräumen in gruppenspezifische, gesellschaftliche und organisationale konjunktive Erfahrungsräume angesetzt werden, wie sie bspw. in der Dokumentarischen Organisationsforschung (vgl. Amling & Vogd 2017, S. 245ff.; Bohnsack 2017, S. 128ff.) näher herausgearbeitet wurde.

6 Ein Kooperationsprojekt der Universität Bielefeld (Fakultät für Erziehungswissenschaft und Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft/ Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache) und der Leuphana Universität Lüneburg (Fakultät für Bildungswissenschaft), das von 2012-2015 mit BMBF-Mitteln gefördert wurde.

DaZ-kompetenten Fachlehrkraft aufgezeigt: Fachregister (Fokus auf Fachsprache; linguistisches Wissen), Mehrsprachigkeit (Fokus auf sprachliche Entwicklungsprozesse im mehrsprachigen Kontext) und Didaktik (Fokus auf Lehrkräftehandeln im Rahmen von Unterrichtsinteraktion und Unterrichtsplanung) (vgl. Ohm 2018, S. 74ff.). Im Entwicklungsmodell wird der Erwerb von DaZ-Kompetenz als ein generelles Entwicklungsmuster mit Bezug auf Erfahrungslernen und Handlungsorientierung dargestellt (Neuling, fortgeschrittener Anfänger, Kompetenz, performanznahe Kompetenz; vgl. Ohm 2018, S. 83-89). Nach diesem Modell setzt sich ‚Professionalität‘ folglich grundlegend aus den Ebenen Wissen, Können und Beliefs zusammen und wird in einem Noviz:innen-Expert:innen-Paradigma verortet. Kompetenzentwicklung im Sinne einer Professionalisierung bedeutet hiernach anhand von unterschiedlichen handlungsorientierten, praktischen Lerngelegenheiten die vorher genannten Entwicklungsschritte zu durchlaufen, wobei als entscheidender Aspekt die Ausbildung und Veränderung von Wahrnehmungsstrukturen bezogen auf DaZ-relevante Aspekte gilt.

Im Rahmen des Projekts *DaZKom* wurden mithilfe eines eigens entwickelten Testinstruments u. a. Überzeugungen von angehenden Mathematiklehrkräften zu Sprache im Fachunterricht erhoben (vgl. Fischer et al. 2018). Dabei konnte z. B. eine allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit nachgewiesen werden, allerdings waren nur rund die Hälfte der Befragten überzeugt, dass die Herkunftssprachen auch im Unterricht verwendet werden sollten (ebd., S. 172). In einem weiteren Fragebogen zu Überzeugungen zu sprachlich-kultureller Heterogenität konnte eine positive Veränderung der Überzeugungen der Studierenden durch Lerngelegenheiten (z. B. Lehrveranstaltungen zu Mehrsprachigkeit) nachgewiesen werden (vgl. Fischer & Ehmke 2019). Auch das umfangreiche Forschungsprojekt „Einstellungen angehender Lehrerinnen und Lehrer zu Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in Ausbildung und Unterricht“ (Maak & Ricart Brede 2019) weist eine positive Veränderung der Einstellungen zu sprachlicher Heterogenität durch die Teilnahme an entsprechenden Lehrveranstaltungen nach. Darüber hinaus ergab die qualitative Inhaltsanalyse der Bearbeitung von Fallvignetten u. a., dass das Thema Mehrsprachigkeit für den Unterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt und dass Einstellungen zu Mehrsprachigkeit „in ein komplexes Wertesystem von Unterricht eingebunden“ zu sein scheinen (Borowski 2021, S. 198; Liefner & Maak 2019, S. 139). Auch in anderen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Frage nach der Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften im Bereich DaZ wird Professionalisierung häufig mit dem Erwerb von Wissen, z. B. deklarativem Wissen und Handlungswissen (vgl. Griebhaber 2019), und mit berufsrelevanter Kompetenzentwicklung gleichgesetzt, z. B. von Lesya Skintey (2022, S. 41-42).

Insgesamt bleibt die Forschung zu Professionalisierung im Fachbereich DaZ stark quantitativ und auf das Individuum ausgerichtet⁷; ein praxeologisch-wissenssoziologischer Ansatz lässt sich bisher selten finden. Über diesen kann einerseits im Gegensatz zu Fragebogenstudien oder Einzelinterviews ein Zugriff auf das Kollektive vorgenommen werden. Andererseits kann das implizite, handlungsleitende Wissen von angehenden und berufstätigen Lehrer:innen, d. h. die Logik der Handlungspraxis, anhand ihrer eigenen Relevanzsetzungen rekonstruiert werden, ohne wie bspw. im vorher erwähnten Kompetenzmodell vorgegebene Kategorien abzuarbeiten. Die vorliegende Forschungsarbeit versteht sich als ein empirischer Beitrag, um sich dem Desiderat praxeologisch-wissenssoziologischer Forschung im Fachgebiet DaZ zu professionsrelevanten kollektiven Orientierungen von berufstätigen Lehrer:innen im schulischen Handlungskontext anzunehmen.

3 Forschungsdesign

3.1 Erkenntnisinteresse & Forschungsfragen

Die Handlungspraxis von Lehrer:innen ist in der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie maßgeblich eingelassen in existierende gesellschaftliche, institutionelle, kollektive Vorstellungen (vgl. Mannheim 1980, S. 231). Mithilfe des Promotionsprojektes soll herausgearbeitet werden, woran die an einem weiterbildenden Studium DaZ (im weiteren Textverlauf Weiterbildung DaZ) teilnehmenden Lehrer:innen (vgl. Kap. 3.2) ihre schulische Handlungspraxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Schüler:innen ausrichten, d. h. welche *kollektiven Orientierungen* (vgl. Orientierungsrahmen im weiteren Sinne (i. w. S.) in Bohnsack 2013, S. 181-183 sowie Bohnsack 1989, S. 21ff.) dieser Handlungspraxis zugrunde liegen. Deshalb werden im Rahmen der Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode u. a. die beiden folgenden Fragestellungen untersucht: Inwieweit und wie werden professionsrelevante *kollektive Orientierungen* in Gruppendiskussionen mit Lehrer:innen der Institution Schule zum Thema „Mehrsprachigkeit“ hergestellt? Inwieweit dokumentiert sich in den geteilten Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen im institutionellen Kontext eine notorische Diskrepanz (vgl. Kap. 2.1) und wie wird diese von

7 Eine der wenigen Ausnahmen bildet Skintey (2022), die in ihrer Untersuchung mittels Dokumentarischer Methode mit Studierenden des Zertifikats Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz) handlungsrelevante Orientierungen bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion eines Praktikums rekonstruiert. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich die Studierenden „in unterschiedlichem Maße an den Rahmenbedingungen des Praktikumsfeldes, an den Perspektiven der anderen Akteur*innen, am bildungspolitischen Diskurs sowie an alltäglichen, praktischen und wissenschaftlichen Wissensbeständen orientieren und diese handlungsrelevant machen“ (Skintey 2022, S. 54).

den Lehrer:innen gemeinsam bearbeitet? Innerhalb dieses Beitrags werden erste Erkenntnisse dazu anhand einer Beispielpassage veranschaulicht.

3.2 Teilnehmende, Durchführung und Analyse der Gruppendiskussionen

Insgesamt wurden über einen Zeitraum von zehn Monaten vier Gruppendiskussionen mit vier unterschiedlichen Gruppen durchgeführt und audiografiert:

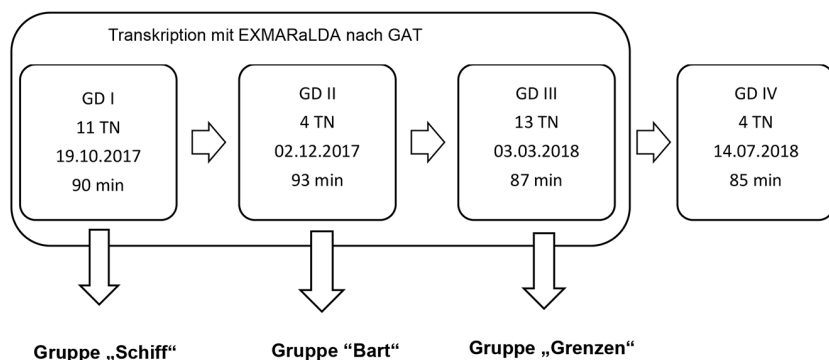


Abb. 1: Übersicht zur Datengenerierung (eigene Darstellung)⁸

Sämtliche Gruppendiskussionen wurden im Rahmen der Weiterbildung DaZ an der Universität Bielefeld im obligatorischen Aufbaumodul B2⁹ durchgeführt, so dass alle im Modul Anwesenden teilnehmen konnten. Bei den Gruppen handelte es sich um eine Mischform zwischen Real- und Adhoc-Gruppen. Die Teilnehmenden kannten sich größtenteils aus dem zuvor gemeinsam absolvierten Basismodul, sodass bezogen auf die Teilnahme an der Weiterbildung von einer identischen Erfahrungsgrundlage ausgegangen werden konnte. Des Weiteren waren alle Teilnehmenden lehrend an der Institution Schule tätig, allerdings an unterschiedlichen Schulen. In den Gruppen waren sowohl unterschiedliche Schulfächer (z. B. Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen usw.) als auch unterschiedliche Schulformen (Grundschule, weiterführende Schulen, Berufsfachschulen) vertreten. Bezogen auf den Arbeitskontext konnte für die Datenanalyse folglich von strukturidentischen Erfahrungen bezogen auf die Institution Schule ausgegangen werden. Gemeinsam war allen Teilnehmenden, dass sie an der Schule mit mehrsprachigen und oft auch (neu) zugewanderten Schüler:innen in ihrer alltäglichen

⁸ GD = Gruppendiskussion; TN = Teilnehmende

⁹ Für eine Übersicht der unterschiedlichen Module siehe die Website der BiSEd: <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/module/>

Unterrichtspraxis umgehen, z. B. im Fachunterricht, in Internationalen Klassen oder im Förderunterricht. Dies war eine Zulassungsvoraussetzung zur Teilnahme an der Weiterbildung.

Aus den vier durchgeführten Gruppendiskussionen wurden letztendlich drei für die tiefergehende Analyse mittels der Dokumentarischen Methode ausgewählt. Diese Reduktion hatte den Grund, dass aufgrund des offenen, explorativen Vorgehens alle drei Gruppendiskussionen komplett analysiert wurden, d. h. es wurden keine Passagen aus der Analyse ausgeschlossen. Zum jetzigen Zeitpunkt sind die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation für alle drei Gruppendiskussionen abgeschlossen. Eine fallübergreifende Kontrastierung der drei Fälle steht gegenwärtig noch aus.

3.3 Einstieg in die Gruppendiskussionen: Filmbeitrag

Die Durchführung der Gruppendiskussionen orientierte sich allgemein an den Erhebungsprinzipien des Gruppendiskussionsverfahrens (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021, S. 128ff.). Nach einer allgemeinen Einführung zum Promotionsprojekt und zum Ablauf wurde den teilnehmenden Lehrer:innen als Stimulus eingangs ein dreiminütiger Filmbeitrag mit dem Titel „Flüchtlinge werden Hilfslehrer“ vorgespielt, welcher in einer Sendung der Lokalzeit OWL¹⁰ am 31.08.2017 ausgestrahlt wurde.¹¹ Der Filmbeitrag stellt das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus vor, welches an der Universität Bielefeld von der Bielefeld School of Education seit August 2017 angeboten wird. Dieses Programm richtet sich an „Lehrende mit Fluchthintergrund“¹², die mithilfe dieser Fortbildung das deutsche Bildungssystem kennenlernen und auf einen Einsatz an einer Schule in NRW vorbereitet werden sollen (vgl. Bielefeld School of Education).

Die Audiodaten des Filmbeitrags wurden ebenfalls mit der Dokumentarischen Methode analysiert, jedoch nur die Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation vollzogen. Hierüber konnten die folgenden propositionalen Gehalte herausgearbeitet werden, welche mit dem Filmbeitrag an die Teilnehmenden herangetragen wurden: Der Filmbeitrag kann als eine Gesamtaussage an imaginierte Personen (= die Zuschauer:innen) gesehen werden. Er stellt das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus als eine notwendige

10 „Lokalzeit OWL“ (ist eine regionale Sendung des WDR. OWL steht für die Region Ostwestfalen-Lippe.)

11 Der Beitrag wurde am 12.09.2017 aus der ARD Mediathek heruntergeladen, ist dort zum jetzigen Zeitpunkt aber nicht mehr eingestellt.

12 Die Bezeichnung wurde aus der Programmbeschreibung entnommen. Es handelt sich um bereits ausgebildete Lehrer:innen mit Berufserfahrung in ihren jeweiligen Herkunftsländern. Im weiteren Textverlauf wird für die Teilnehmenden dieses Programms die Bezeichnung „Lehrkräfte“ verwendet, um sie begrifflich von den tätigen Lehrer:innen an Schulen in Deutschland bzw. den Teilnehmenden der Weiterbildung DaZ zu unterscheiden.

Maßnahme vor, um der steigenden Zahl neu zugewanderter Schüler:innen an Schulen zu begegnen und den geflüchteten Lehrkräften in ihrer beruflichen Ungewissheit Hoffnung auf eine neue berufliche Perspektive zu verschaffen. Allerdings ergeben sich Widersprüche im Filmbeitrag, wenn es um die konkrete Ausformung dieser Hoffnung der teilnehmenden Lehrkräfte bezogen auf einen perspektivischen Einsatz an Schulen geht. Die im Filmbeitrag konkret genannten Einsatzorte („als (.) VERTRETUNGSLehrkräfte“, „im HERkunftssprachlichen Unterricht“, „in der offenen GANZtagsschule“¹³) zeigen einen verengten Blick auf die Möglichkeiten der Wiederausübung ihres Berufs, die hauptsächlich in unterstützenden Maßnahmen im schulischen Kontext angesiedelt sind. Damit einhergehend findet über die Verengung des Einsatzbereichs eine Relativierung der Kompetenzen der zugewanderten Lehrkräfte und ein Herabsetzen ihrer Rolle als Fachlehrer:innen statt. Insgesamt wirft der Filmbeitrag einen reduktionistischen Blick auf die zugewanderten Lehrkräfte, da diese v. a. in ihrer Rolle und Funktion als Vermittler:innen sowie als Repräsentant:innen einer bestimmten Kultur und Gruppe (die Gruppe der Geflüchteten) dargestellt werden.

Nach dem Filmbeitrag wurden die Gruppendiskussionen von der Diskussionsleiterin mit der offenen Frage „Was meinen Sie dazu?“ initiiert¹⁴. Die Teilnehmenden reagierten auf die propositionalen Gehalte in Form von Validierungen und Abgrenzungen, worüber sich eine Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit und in weiten Teilen selbstläufige Gruppendiskussionen entwickelten. Im Verlauf der Gruppendiskussionen nahmen die Teilnehmenden immer wieder Bezug auf Aspekte des Filmbeitrags; dies wurde entsprechend über die formulierende und reflektierende Interpretation herausgearbeitet. Es gibt nichtsdestotrotz zahlreiche Passagen, die sich vom ursprünglich durch den Filmbeitrag aufgeworfenen thematischen Fokus lösen und andere Formen und Aspekte von Mehrsprachigkeit aufgreifen.

13 Das vollständige Transkript zum Filmbeitrag wird in Maria Bringmann (i. V.) veröffentlicht werden.

14 Die Berichterstattung des Filmbeitrags über die Reintegration von Lehrer:innen mit Fluchtgeschichte in ihren Beruf und damit das Zustoßen von mehrsprachigen, zugewanderten Lehrkräften in Kollegien der Institution Schule stellt nur ein Ausgangsszenario für die Gruppendiskussionen dar. Von Interesse war auch, welche anderen thematischen Aspekte zu Mehrsprachigkeit über den Diskussionsverlauf aufkommen und welche Relevanzsetzungen von den Teilnehmenden dadurch vorgenommen werden.

4 Methodisches Vorgehen mittels der Dokumentarischen Methode

4.1 Für diesen Beitrag zentrale Analysekategorien

Um die zwei Forschungsfragen aus Kap. 3.1 zu beantworten, ist die analytische Kategorie des Orientierungsrahmens (i. w. S.) von zentraler Bedeutung. Dieser resultiert aus der notorischen Diskrepanz zwischen dem kommunikativen Wissen bzw. der propositionalen Logik einerseits und dem konjunktiven, atheoretischen Wissen bzw. der performativen Logik der Teilnehmenden andererseits (vgl. Bohnsack 2017, S. 103ff.). Dies entspricht der in Kap. 2.1 dargelegten notorischen Diskrepanz zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Normen einerseits und der interaktiven Handlungspraxis andererseits. Für die Rekonstruktion dieser Wissensarten wird ein Wechsel der AnalyseEinstellung vorgenommen: Während im ersten Analyseschritt der formulierenden Interpretation mit der Frage, *was* gesagt wird, das explizite, kommunikative Wissen formuliert wird, ist das Ziel des zweiten Analyseschritts bzw. der reflektierenden Interpretation, das implizite, atheoretische Wissen zu explizieren (vgl. Bohnsack 2017, ebd.). Hierbei steht das *Wie* der Interaktion im Mittelpunkt. Dieses *Wie* wird grundlegend sowohl über die Rekonstruktion der Diskursmodi im Diskussionsverlauf, z. B. parallel, oppositionell, divergent (vgl. Przyborski 2004, S. 95ff.) bestimmt, als auch durch die Explikation der von den Teilnehmenden angelegten Orientierungsrahmen, welche letztendlich zusammengeführt und aufeinander bezogen werden. Im Folgenden soll aufgrund des begrenzten Umfangs dieses Beitrags ein besonderer Fokus auf die Analyse des Orientierungsrahmens (i. w. S.) bezogen auf eine Beispielpassage gelegt werden und hierbei speziell die Bewältigung von Widersprüchen durch die Teilnehmenden als eine Verantwortungsverschiebung vorgestellt werden.

4.2 Ein empirischer Zugang zu Orientierungen: der Orientierungsrahmen (i. w. S.)

Wie zuvor erläutert, wird in der reflektierenden Interpretation¹⁵ ein Zugang zu Orientierungen einerseits durch die Analyse der Diskursmodi, andererseits über die Identifikation von einander begrenzenden Horizonten im Diskurs eröffnet. Wie Aglaja Przyborski (2004, S. 56) erläutert, werden dabei „drei prinzipielle Strukturmerkmale von Orientierungen“ erfasst: Einerseits wird in Diskursen ein „positiver Horizont“ aufgeworfen, d. h. der Diskurs bzw. die Orientierung strebt auf ein positives Ideal hin oder bewegt sich in eine bestimmte Richtung. Andererseits wird diesem „positiven Horizont“ ein „negativer Gegenhorizont“ entgegengesetzt, innerhalb dessen eine Richtung, eine Entwicklung, ein Ausgang abgelehnt

¹⁵ Eine ausführlichere Beschreibung der einzelnen Analyseschritte befindet sich z. B. in Bohnsack (2021, Kap. 8.1), Przyborski & Wohlrab-Sahr (2021, S. 367ff.), Przyborski (2004, S. 50ff.).

wird. Hierfür wird die Frage gestellt, wovon sich die Sprecher:innen abgrenzen. Über diese beiden Horizonte wird der Orientierungsrahmen abgesteckt. Als drittes Strukturmerkmal gilt das „Enaktierungspotential“, d. h. die Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der beiden Horizonte. Während der Analyse wird die Frage gestellt, welche Umsetzungsmöglichkeiten oder möglichen Handlungsschritte von den Sprecher:innen innerhalb des abgesteckten Orientierungsrahmens formuliert werden. Dies soll im Anschluss an einer Beispielpassage veranschaulicht werden.

4.3 Der Orientierungsrahmen von Lehrer:innen zu individueller, migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Das folgende Beispiel stellt kurze Ausschnitte der Fallbeschreibung der ersten Gruppendiskussion (Gruppe *Schiff*; Passage 1) zusammen, in der Erkenntnisse aus der formulierenden und reflektierenden Interpretation aufeinander bezogen werden. Die Gruppe *Schiff* besteht aus elf Teilnehmenden, neun weiblich und zwei männlich. Die Gruppe ist in ihren Schulformen (Grundschule, Gesamtschule, Hauptschule, Berufskolleg, Gymnasium, Waldorfschule) und Fächern (Mathematik, Biologie, Deutsch, Geschichte u. a.) sehr gemischt. Die ausgewählte Passage (Titel: „Geflüchtete Lehrkräfte an deutschen Schulen“) stellt die Eingangspassage in die Gruppendiskussion, also die direkte Reaktion auf den Filmbeitrag, dar und dauert ca. zehn Minuten. Es sprechen Frau Holler, Frau Biermann, Frau Kreuzinger, Frau Wellenbrink und Herr Hofmeister¹⁶. Da die Redebeiträge der einzelnen Sprecher:innen teilweise sehr lang und detailliert sind, können nur einzelne Redebeiträge herausgegriffen werden, um den durch die Teilnehmenden abgesteckten Orientierungsrahmen sowie die Bewältigung von Widersprüchen zu verdeutlichen. Nichtsdestotrotz soll versucht werden, das Kollektive über die implizite gemeinsame Erarbeitung des Orientierungsrahmens zu zeigen. Dabei löst sich die folgende Darstellung von einer streng sequenzanalytischen Vorgehensweise.

4.4 „s genAU das was fEhlt“; – Potenziale mehrsprachiger Lehrkräfte mit Fluchtgeschichte für die schulische Handlungspraxis

Das Zitat „s genAU das was fEhlt; (--) also (.) s wÄr Super“¹⁷ (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 03:33-03:37) stellt die erste Reaktion auf den Filmbeitrag und die anschließenden Fragen der Diskussionsleiterin („was MEInen sie dazu; (--) was ist so ihre spontAne – (--) [(-) °reaktiON°“; GD I, Passage 1, MB¹⁸, 03:17-03:33) dar. Die Sprecherin bezieht sich mit ihrer Aussage auf den im Filmbeitrag in Aussicht

16 Bei sämtlichen Namen der Teilnehmenden handelt es sich um Pseudonyme.

17 Transkriptionsnotation nach GAT 2 (Basistranskript mit Elementen des Feintranskripts); vgl. Selting et al. (2009)

18 Kürzel für die Diskussionsleiterin

gestellten Einsatz geflüchteter Lehrkräfte an deutschen Schulen. Diese Validierung bestätigt einerseits die über den Filmbeitrag herausgestellte Notwendigkeit, neu zugewanderte Lehrkräfte an Schulen einzusetzen, andererseits wird bereits an dieser Stelle ein grundlegender Orientierungsrahmen abgesteckt, welcher im Verlauf der Passage von der Gruppe weiter ausgebaut wird. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens wird das Potenzial und die Relevanz neu zugewanderter Lehrkräfte für sämtliche schulische Akteur:innen im Sinne eines positiven Horizonts dargelegt, wohingegen der von Ungewissheit und fehlenden Zuständigkeiten geprägte Umgang der Institution Schule mit neu zugewanderten Schüler:innen als negativer Gegenhorizont an dieser Stelle bereits über das Verb „fehlen“ angedeutet wird (vgl. hierzu Kap. 4.5).

Über die reflektierende Interpretation konnte die kollektive Aus- und Weiterbearbeitung des positiven Horizonts über die Passage hinweg rekonstruiert werden. In GD I betrifft dies die drei Aspekte Spracharbeit (vgl. Kap. 4.5), Beziehungsebene und Elternanbindung¹⁹. Über den Aspekt Beziehungsebene wird argumentiert, dass zugewanderte Lehrkräfte aufgrund ihrer eigenen Fluchterfahrungen und Lebenserfahrungen in den Herkunftsländern eine spezielle Vorbildfunktion ausüben und besondere Empathie gegenüber mehrsprachigen, (neu) zugewanderten Schüler:innen aufbringen können:

ich finde dass sie [die zugewanderten Lehrkräfte; Anmerkung MB] halt auch irgendeine Vorbildfunktion Haben, im Sinne von so kann ähm ein ANkommen (.) ein (.) integRIeren stAttFINDen, "hh ähm (.) kann auch glaub ich/das kann auch ↑MUT machen, (-) dass man sieht ähm die hams auch geschAfft, (-) ähm und ich glAUbe auch dass die (.) ähm diese LEHRkräfte ähm NACHvollziehen können was die kinder und jugendlichen DURCHgemacht haben, und dass auch einfach mal "h ja n perSÖNlicher austausch auch auf so=ner Ebene stattfinden kann (GD I, Passage 1, Biermann, 06:33-06:58)

In dieser Äußerung wird den zugewanderten Lehrkräften zum einen unterstellt, dass sie als authentische Vorbilder ihren Aufstiegs- und Integrationswillen auf (neu) zugewanderte Schüler:innen übertragen können. Zum anderen werden ihnen aufgrund von ähnlichen oder strukturidentischen biografischen Erfahrungen besondere Ressourcen bei der Integration von (neu) zugewanderten Schüler:innen zugeschrieben. Wie Carolin Rotter (2022) bereits herausgearbeitet hat, basiert dies auf der Annahme, dass „Migrationshintergrund“²⁰ (hier: Fluchtgeschichte) als ein gemeinsamer konjunktiver Erfahrungsraum fungiert, was zu einer Homogenisierung und Stereotypisierung der Gruppe der zugewanderten Lehrkräfte

19 Im Rahmen dieses Beitrags können die einzelnen Aspekte nur grob umrissen werden.

20 Die von Rotter verwendete und über das begriffliche Inventar der Praxeologischen Wissenssoziologie dekonstruierte Kategorie „Migrationshintergrund“ ist aus dem Fachgebiet DaZ heraus stark kritisiert worden (vgl. z. B. Harr et al. 2018, S. 5).

führt und ihre eigentliche Profession in den Schatten stellt. Diese virtualen sozialen Identitäten (vgl. Rotter 2022, S. 257ff.) von zugewanderten Lehrkräften münden in eben jenen normativen Handlungsentwürfen, wie sie sich in obigem Zitat zeigen. Gleichzeitig wird von Seiten der Sprecherin die eigene Verantwortung für Integrationsprozesse und Bildungserfolg (neu) zugewanderter Schüler:innen auf die zugewanderten Lehrkräfte verschoben.

Der Aspekt Elternanbindung betont die Wichtigkeit der Beziehung zu den Eltern und problematisiert in dem Zuge die Situation, dass (neu) zugewanderte Schüler:innen häufig bei Elterngesprächen für ihre Eltern dolmetschen müssen:

↓hm (---) was ich AUch noch gLAUbe is dass wirklich diese ELternANbindung auch=n ganz großes THEma is; weil ähm: häufig müssen die ↑KINDER für die ↑ELtern DOLMETschen, um irgendwas zu verstehen, und wenn dann das KIND n <<lachend> probBLEM HATte,> (-) dann den ELtern das erklären soll dann wEISs man natürlich auch nicht kommt jetzt das bei den eltern an was: ähm (.) eigentlich intenDIERT is, oder (.) ähm - (-) kommt/kann das ↑KInd das einfach auch sprAchlich gar nicht so RÜberbringen; (GDI, Passage 1, Kreuzinger, 07:04-07:23)

Hierüber zeigt sich nicht nur die Sorge, dass Lehrer:innen keine Kontrolle mehr darüber haben, welche Art von Darstellungen an die Eltern übermittelt werden und demzufolge auch welches Bild der Lehrperson darüber abgegeben wird, sondern auch eine gesteigerte Ungewissheit in Konfliktsituationen, die durch abweichende Übersetzungen nicht gemeinsam mit den Eltern gelöst werden können. Gleichzeitig werden aus der Lehrer:innenperspektive immense Herausforderungen für (neu) zugewanderte Schüler:innen innerhalb der schulischen Handlungspraxis deutlich, da diese in Problemsituationen eventuell nicht die notwendige sprachliche und pädagogische Unterstützung bekommen. Im weiteren Diskussionsverlauf wird auch für diese Herausforderung die Verantwortung den zugewanderten Lehrkräften übertragen, die v. a. in Konfliktsituationen übersetzen müssen.

Über den positiven Horizont konnte erstens verdeutlicht werden, dass die zugewanderten Lehrkräfte nicht in ihrem vollumfänglichen, fachlichen Potenzial wahrgenommen werden. Stattdessen wird sozusagen über Zuschreibungen und Stereotypisierungen eine Deprofessionalisierung zugewanderter Lehrkräfte vollzogen. So beziehen sich die Beschreibungen des Potenzials, parallel zum Filmbeitrag, ausschließlich auf ihre Funktion als sprachliche und „kulturelle“ Vermittler:innen, auf ihre Rolle als „Geflüchtete“, als Repräsentant:innen einer bestimmten „Kultur“ sowie als Sprecher:innen einer bestimmten Sprache. Zweitens konnte angedeutet werden, dass Lehrer:innen die Verantwortung für die Bedarfe (neu) zugewanderter Schüler:innen an zugewanderte Lehrkräfte auslagern. Da das Bild bzw. die virtuelle soziale Identität zugewanderter Lehrkräfte arbeitsteilig von den Lehrer:innen zusammengetragen und ergänzt wird und sich auf der performativen Ebene die Auslagerung von Verantwortung wiederholt, weist dies auf eine geteilte Orientierung hin.

4.5 *und es fühlt sich auch KEIner zuständig* – Herausforderungen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Lehrer:innen

Der negative Gegenhorizont, welcher Leerstellen innerhalb des institutionellen Kontextes im Umgang mit (neu) zugewanderten Schüler:innen sichtbar macht, tritt im Verlauf der Passage über zahlreiche Darstellungen der Handlungspraxis konturierter hervor. Für diesen Beitrag wurde eine zentrale Darstellung der Lehrerin Frau Kreuzinger ausgewählt, die exemplarisch für die massiven Herausforderungen für Lehrer:innen im Besonderen und die Institution Schule insgesamt stehen soll.

Die von Frau Kreuzinger²¹ dargestellte Handlungspraxis ist geprägt von einer fehlenden gemeinsamen Kommunikationssprache mit neu zugewanderten Schüler:innen einerseits und einer fehlenden Alphabetisierung dieser Schüler:innen andererseits. Diese Situation erschwert den routinisierten Ablauf von Unterricht und macht eine inhaltliche Vermittlung nahezu unmöglich. Im Zuge der als extrem herausfordernd wahrgenommenen Situation dokumentiert sich in den Darstellungen der Handlungspraxis (der proponierten Performanz) ein im Vergleich zu den zugewanderten Lehrkräften geringes Enaktierungspotential auf Seiten der Lehrerin. Dieses beschränkt sich v. a. auf das Einsetzen von Google Übersetzer, um ein rudimentäres thematisches Verstehen herzustellen, wobei die Genauigkeit der Übersetzung aus ihrer Perspektive ein großes Problem darstellt:

ich habs jetzt versucht mit google überSETZER, ((lacht)) [...] ä::hm aber dann weiß ich natürlich nich ob jetzt google übersetzer grade !DAS! SO übersetzt hat wie !ICH! mir das gwe/geWÜNscht habe alo ich sag mal man kann das mit !ENG!lisch immer ganz gut verGLEichen; da SIEht man (.) äh: to ↑!BREAK! oder to ↑!CUT! oder to ↑!HAS!tenichgesehn; meint ALLES irgendwie das GLEICHE; aber es is halt je nachdem wie=s dann (.) eigentlich äh ver!WEN!det werden sOLL; eben ne !AN!dere beDEUTung; und genau DAS schafft google übersetzer meistens NICH, [...] (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 04:38-05:10)

Es zeigt sich, dass die begrenzten Handlungsoptionen der Lehrerin als wenig effektiv für die Zielgruppe eingeschätzt werden. Stattdessen stellt Frau Kreuzinger in einer Zwischenkonklusion fest, dass Bedeutungsunterschiede über einen Rückgriff auf die Erstsprachen präziser erarbeitet werden könnten:

und das kann man glaub ich wenn man den MUTtersprachlichen (-) ÜBERTRAG (--) ha/hat,(.) oder den SCHAFFen kann,°h DANN kann man das BESser erARbeiten“ (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 05:31-05:38)

21 Frau Kreuzinger ist an einer weiterführenden Schule tätig.

Folglich wird an dieser Stelle den zugewanderten Lehrkräften, die über Sprachkenntnisse in den Erstsprachen der (neu) zugewanderten Schüler:innen verfügen, eine enorme Bedeutung für sprachlich-fachliche Lernprozesse beigemessen und die eigene Verantwortung dafür verschoben. Gleichzeitig weist die Sprecherin auf fehlendes Wissen unter den Lehrer:innen im Umgang mit dieser Situation hin:

ähm: is total↑ SCHWIERig und (.) ja; (.) wir [gemeint sind die Lehrer:innen der Schule; Anmerkung MB] Sitzen da und denken ja; was MACHen wa jetzt mit denen, Eigentlich könnten die jetzt erstmal gut (-) KURdisch SCHREIBen LERNen, oder aRABisch SCHREIBen LERNen, und wenn=se DAS dann KÖNNen dann könnte man (.) AUCh parallel das mit dem DEUTschen entwickeln; aber ↑SO (-)²² (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 05:56-06:08)

Zugleich dokumentiert sich in der Äußerung eine sehr distanzierte Sicht der Sprecherin auf die zugewanderten Schüler:innen, die hier v.a. als defizitär und problematisch für das System Schule dargestellt werden. An dieser Stelle wird ein Widerspruch zwischen dem an Lehrer:innen gestellten Anspruch, dass Unterricht und die routinisierte schulische Handlungspraxis trotz des Zustoßens (neu) zugewanderter Schüler:innen aufrecht erhalten werden müssen, und den aus der Sicht der Lehrerin beschriebenen sprachlichen Bedürfnissen jener Schüler:innen geäußert. Diese stehen aus der Perspektive der Sprecherin einem Weiterführen des Status Quo entgegen. Als institutionelle Bewältigungsstrategie für die Herausforderungen wird von Frau Kreuzinger das Verschieben von Verantwortlichkeit anhand des Beispiels einer 17-jährigen, nicht alphabetisierten Schülerin angeführt:

und es fühlt sich auch KEIner zuständig; (.) das is AUCh das problem; also die Sitzen jetzt da; EIN mädchen is dabei die is SIEbzehn, (1.8) das is EIGentlich ne AN:alphabetIN, und äh (.) das is jetzt (.) womit (.) ↑JA ↓gut die muss jetzt DA n ↑JAhr irgendwie bis se Achtzehn is und dann, (---) s das pro!BLEM! zwar nich gelöst, aber ((lacht)) (--)<lachend> s ↑liecht nich mehr im (berElch) von SCHUle;> (-) (GD I, Passage 1, Kreuzinger, 06:10-06:30)

Insgesamt zeigt sich in den unterschiedlichen Darstellungen eine enorme Hilflosigkeit, Frust und Ärger der Lehrerin über die wahrgenommenen Herausforderungen in ihrer täglichen Handlungspraxis. Diese ergeben sich daraus, dass die bisherigen routinisierten Handlungspraktiken (z. B. fachliche Erklärungen im Unterricht, Schreibaufgaben, Elterngespräche) in ihrer bisherigen Form nicht

22 Die Forderung, neu zugewanderte, nicht alphabetisierte Schüler:innen zuerst in ihren Erstsprachen und erst später in der Zweitsprache Deutsch zu alphabetisieren, ist aus fachlicher Sicht kritisch zu bewerten, denn sie steht im Widerspruch zum Ziel einer möglichst frühen Partizipation am Bildungssystem sowie zu Spracherwerbsprozessen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Auf diesen Aspekt kann an dieser Stelle allerdings nicht in Tiefe eingegangen werden.

mehr stattfinden können, die Verantwortung für fachlich-sprachliche Lernprozesse der (neu) zugewanderten Schüler:innen aber bei den Lehrer:innen liegt und diese gleichzeitig von einem Mangel an Unterstützung betroffen sind. D. h. es existiert für Lehrer:innen ein Widerspruch zwischen einerseits institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen an Lehrer:innen, dass die schulische Handlungspraxis und Unterricht ‚funktionieren‘ müssen und dass (neu) zugewanderte Schüler:innen sprachlich und fachlich integriert werden müssen und andererseits den (sprachlichen) Bedarfen und Bedürfnissen (neu) zugewanderter Schüler:innen. Dieser Widerspruch ist nicht mithilfe bisheriger Unterrichtskonzepte und Handlungspraktiken zu lösen. Zudem dokumentiert sich eine sehr defizitäre Sicht auf zugewanderte Schüler:innen, die v. a. in ihren nicht vorhandenen Sprachkompetenzen bezogen auf das Deutsche wahrgenommen werden. Dabei werden insb. fehlende Schreibkompetenzen als ein nicht lösbares „pro!BLEM!“ wahrgenommen, welches Lehrer:innen in die Handlungsunfähigkeit treibt. Zur Bewältigung des Widerspruchs nehmen die Lehrer:innen in dieser Passage eine Verschiebung der Verantwortung an die zugewanderten Lehrkräfte vor (hier in Form von Übersetzungen und Alphabetisierung). Somit kann diese Verantwortungsverschiebung als zentraler Orientierungsrahmen (i. w. S.) dieser Passage herausgearbeitet werden.

4.6 Zusammenfassung

Mit Bezug auf die eingangs gestellten Forschungsfragen (vgl. Kap. 3.1) kann festgehalten werden, dass die Lehrer:innen über die Passage hinweg in Reaktion auf den Filmbeitrag erste gemeinsame Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen an der Institution Schule erarbeiten. Zunächst wird das Potenzial zugewanderter Lehrkräfte aufgrund ähnlicher Lebensbiografien mit den (neu) zugewanderten Schüler:innen auf Unterstützungstätigkeiten verengt und arbeitsteilig zusammengetragen. Dies betrifft die sprachliche Ebene (Alphabetisierung, Übersetzungen), aber auch die institutionelle und persönliche Ebene (Elterngespräche, authentisches Vorbild für Integration). Der über den Filmbeitrag aufgeworfene Orientierungsgehalt, die Notwendigkeit von zugewanderten, mehrsprachigen Lehrkräften für den Umgang mit neu zugewanderten Schüler:innen, wird dadurch validiert und erweitert. Dabei zeigt die durchweg positive Bewertung dieses Potenzials die Leerstellen und Missstände in der schulischen Handlungspraxis auf, in der v. a. Lehrer:innen notwendig sind, die Tätigkeiten der sprachlichen und kulturellen Vermittlung leisten können, die fachliche und sprachliche Inhalte vor dem Hintergrund einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit vermitteln können und die Wissen im Umgang mit (neu) zugewanderten Schüler:innen (hier v. a. zum Zweitspracherwerb im Deutschen²³) mitbringen.

23 Zweitspracherwerb beinhaltet in diesem Fall auch das Erlernen des Deutschen als Dritt- oder weitere Sprache.

Gleichzeitig findet darüber, wie die zugewanderten Lehrkräfte dargestellt werden, eine Stereotypisierung, Homogenisierung und Deprofessionalisierung dieser Gruppe statt. Des Weiteren erarbeitet die Gruppe eine gemeinsame Perspektive auf die institutionelle Handlungspraxis mit neu zugewanderten Schüler:innen. Diese ist geprägt von einer Defizitperspektive auf zugewanderte Schüler:innen, die hauptsächlich in ihren fehlenden sprachlichen Kompetenzen im Deutschen und den daraus resultierenden Herausforderungen für die auf eine monolingual Deutsch sprechende Schüler:innenschaft ausgerichtete Handlungspraxis wahrgenommen werden. Fehlende Zuständigkeiten, fehlende Unterstützung sowie die Verschiebung von Verantwortlichkeit haben massive Auswirkungen auf die routinisierte Handlungspraxis von Lehrer:innen. Dabei steht dem ausdifferenzierten Potenzial zugewanderter Lehrkräfte ein sehr geringes Enaktierungspotential auf Seiten der Lehrer:innen gegenüber. Lehrer:innen befinden sich in einem komplexen, widersprüchlichen Bedingungsgefüge zwischen institutionellen und gesellschaftlichen Anforderungen und den mit (neu) zugewanderten, mehrsprachigen Schüler:innen einhergehenden (sprachlichen) Bedürfnissen²⁴. Dieser Widerspruch wird von den Lehrer:innen in dieser Passage über eine Verantwortungsverschiebung an die zugewanderten Lehrkräfte bearbeitet. Inwiefern die Orientierung der Verantwortungsverschiebung eine kollektive Orientierung darstellt, wird die weiterführende komparative Analyse zeigen.

5 Diskussion und Einordnung des Promotionsprojektes in die Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung

Mithilfe des gewählten Forschungsdesigns und dem offenen, explorativen Analyseverfahren können unterschiedliche Aspekte Dokumentarischer Professionsforschung in den Blick genommen und aufeinander bezogen werden. Zuvorderst wird die Akteur:innenperspektive von berufstätigen Lehrer:innen auf einen spezifischen Gegenstandsbereich (DaZ & Mehrsprachigkeit) gerichtet sichtbar gemacht. Über die Rekonstruktion professionsrelevanter kollektiver Orientierungen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innen im institutionellen Kontext kann verdeutlicht werden, wie sehr migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit die Bedingungen von Professionalisiertheit prägt, wie sich dies in der schulischen Handlungspraxis niederschlägt und wie Lehrer:innen mit den daraus resultierenden Widersprüchen performativ umgehen. Hierzu konnte z. B.

24 Der Autorin ist es wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Herausforderungen aufgrund der in der Institution Schule erwarteten spezifischen Sprache (konzeptionell schriftliches Register) auch für monolingual Deutsch sprechende Schüler:innen existieren. Bildungsgerechtigkeit aufgrund sprachlicher Anforderungen ist demnach kein spezifisches DaZ-Phänomen, sondern wird mit der Aufnahme mehrsprachiger, (neu) zugewanderter Schüler:innen lediglich verschärft.

über das Analysebeispiel in Kap. 4 gezeigt werden, dass im Umgang mit Mehrsprachigkeit die implizite, performative Logik der Verschiebung von Verantwortung ausgeprägt ist²⁵. Des Weiteren konnte über das Analysebeispiel gezeigt werden, dass das Fehlen der gemeinsamen Kommunikationssprache Deutsch routinisierte Handlungspraktiken (z. B. Elterngespräche, fachliche Erklärungen im Unterricht) erschwert oder sogar verhindert und damit Lehrer:innen und ihre ausgebildeten professionellen Orientierungen herausgefordert werden.

Darüber hinaus können über die Rekonstruktion der Perspektiven von Lehrer:innen auch die Handlungs- und Anforderungsstrukturen schulischer Interaktion punktuell aufgezeigt werden, z. B. in Passagen in denen die Lehrer:innen sehr detailliert über (mehr-)sprachigkeitsrelevante Situationen aus dem Unterricht berichten und ihre Wahrnehmungen dazu schildern (proponierte Performanz). Durch die Studie kann zwar nicht gezeigt werden, wie sich Orientierungen verändern, aber wie bereits existierende Orientierungen und die Logiken der Handlungspraxis aufgrund der Bedingungen von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit immensen Widersprüchen ausgesetzt sind. Nicht zuletzt ist es auch möglich, Aspekte von Schulkulturforschung, also die Logik schulischer Zustände, zu fokussieren. Vor dem Hintergrund einer sprachlich heterogenen Schüler:innenschaft und stetig neu zuwandernden Schüler:innen wird deutlich, dass Schule als Organisation auf diese Situation nur unzulänglich reagiert.

Das Projekt lässt sich insgesamt nicht nur einem Gegenstandsbereich zuordnen, sondern schafft mit der Vielzahl an Analyseaspekten Zugang zu unterschiedlichen Gegenstandsbereichen innerhalb der Dokumentarischen Professionsforschung. Damit wird eine Trennung von Forschungsfokusse aufgehoben und stattdessen ein ganzheitliches Gesamtbild der Profession von Lehrer:innen vor dem Hintergrund lebensweltlicher Mehrsprachigkeit rekonstruiert. Gerade in dem Herausarbeiten von Zusammenhängen in diesem komplexen Gesamtbild der Perspektiven von Lehrer:innen und ihrer Handlungspraxis steckt das große Potential dieser Forschungsarbeit für die Dokumentarische Professionsforschung.

Literatur

Altmayer, Claus, Biebighäuser, Katrin, Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 3-22). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

25 Auch in anderen Passagen derselben Gruppendiskussion lässt sich die Orientierung der Verantwortungsverschiebung identifizieren, z. B. in der Passage „Umgang mit Mehrsprachigkeit im Fachunterricht“, in der die Lehrer:innen u. a. äußern, dass Lehrwerke Mehrsprachigkeit integrieren müssen, damit diese im Unterricht einbezogen werden können, die eigene Verantwortung für die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt somit auf Lehrbuchverlage verschoben wird. Auch in anderen Fällen gibt es Beispiele für diese Orientierung.

- Amling, Steffen & Vogd, Werner (2017). *Dokumentarische Organisationsforschung. Perspektiven der praxeologischen Wissenssoziologie*. Opladen [u. a.]: Barbara Budrich.
- Bielefeld School of Education. Lehrkräfte Plus Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/> Zugegriffen: 27.04.2023.
- Bielefeld School of Education. Weiterbildendes Studium Deutsch als Zweitsprache. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/index.xml> Zugegriffen: 26.04.2023.
- Böhme, Katrin, Felbrich, Anja, Weirich, Sebastian & Stanat, Petra (2013). Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund am Ende der vierten Jahrgangsstufe – Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011. *DDS – Die Deutsche Schule*, 105(2), S. 128-143.
- Bohnsack, Ralf (2022). Metatheoretische Rahmung der praxeologisch-wissenssoziologischen Professionsforschung. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 31-55). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Ralf (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2013). Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis. In Alexander Lenger, Christian Schneickert & Florian Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieu's Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Biographie & Gesellschaft, Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Bonnet, Andreas & Hericks, Uwe (2022). Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Rahmung und Erträge einer feldübergreifenden Perspektive. In Ralf Bohnsack, Andreas Bonnet & Uwe Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 13-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borowski, Damaris (2021). Überzeugungen über Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung. In Nina Beck, Thorsten Bohl & Sybille Meissner (Hrsg.), *Vielfältig herausgefordert. Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Diskurse und Ergebnisse der ersten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Tübingen School of Education* (S. 191-205). Tübingen: Tübingen University Press.
- Bourdieu, Pierre (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. [im Original 1972].
- Bredthauer, Stefanie, Gantefort, Christoph, Marx, Nicole & Woerfel, Till (2021). *Individuelle Mehrsprachigkeit*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung). https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/210517_Basiswissen_Individuelle_Mehrsprachigkeit.pdf Zugegriffen: 30.10.2023.
- Bringmann, Maria (i. V.). *Die Relevanz von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit für Lehrende der Institution Schule*. (Arbeitstitel des Promotionsprojektes)
- Dirim, İnci (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Bd. 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S. 25-48). Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Köker, Anne, Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Fischer, Nele & Ehmke, Timo (2019). Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, S. 411-433.

- Fischer, Nele, Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018). Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Prieue (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 149-184). Münster: Waxmann.
- Gamper, Jana & Schroeder, Christoph (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 63-76). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Geist, Barbara (2021). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 77-87). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In Karl-Richard Bausch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55-61). Tübingen: Narr.
- Grießhaber, Wilhelm (2019). DaZ-relevantes Können von Lehramtsstudierenden. In Diana Maak & Julia Ricard Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 145-160). Münster: Waxmann.
- Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina & Riehl, Claudia Maria (2018). *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Koch-Prieue, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016). Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. *DDS – Die Deutsche Schule*, 13. Münster: Waxmann.
- Köker, Anne (2018a). Zur Relevanz (bildungs-)sprachlicher Förderung in Schule und Fachunterricht. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Prieue (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 39-56). Münster: Waxmann.
- Köker, Anne (2018b). Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In Timo Ehmke, Svenja Hammer, Anne Köker, Udo Ohm & Barbara Koch-Prieue (2018). *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 57-71). Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, Marianne (2015). Von den ‚Mühen der Berge‘ zu den ‚Mühen der Ebene‘. Von der ‚Verbesserung der Lehrerausbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts‘ (1981) zur Lehrerbildung für die ‚Schule der Vielfalt‘ (2013). In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion* (S. 252-267). Münster: Waxmann.
- Liefner, Franziska & Maak, Diana (2019). „Die Lehrerin hat versäumt, die Motivation der Schülerin aufzugreifen. Leyla wird wahrscheinlich kein Buch mehr mit in die Schule bringen.“ LehrerInnen handeln und dessen Auswirkungen auf SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In Diana Maak & Julia Ricard Brede (Hrsg.), *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit* (S. 121-144). Münster: Waxmann.
- Luhmann, Niklas (1978). Erleben und Handeln. In Hans Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II. Handlungserklärungen und philosophische Handlungsinterpretation*. Erster Halbbd. (S. 235-253). München: Fink.
- Maas, Utz (2016). Migrationsschwelle Sprachausbau. Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommers. *IMIS-Beiträge*, 50.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Ohm, Udo (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In Ehmke, Timo, Hammer, Svenja, Köker, Anne, Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73-91). Münster: Waxmann.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 5. überarb. und erw. Auflage (S. 348-393). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Riehl, Claudia Maria (2014). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rotter, Carolin (2022). „trotzdem bin ich ja noch der Türke“ – Lehrkraft mit Migrationshintergrund als virtuelle soziale Identität. In Dominique Matthes & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Bilder von Lehrer*innenberuf und Schule. (Mediale) Entwürfe zwischen Produktion, Rezeption und Aneignung* (S. 251-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Schütz, Alfred (1961/1971). *Gesammelte Aufsätze, Bd. 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Selting, Margret, Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar, Bergmann, Jörg, Bergmann, Pia, Birkner, Karin, Couper-Kuhlen, Elizabeth, Deppermann, Arnulf, Gilles, Peter, Günther, Susanne, Hartung, Martin, Kern, Friederike, Mertzluff, Christine, Meyer, Christian, Morek, Miriam, Oberzaucher, Frank, Peters, Jörg, Quasthoff, Uta, Schütte, Wilfried, Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, S. 353-402.
- Skintey, Lesya (2022). Orientierungen angehender Lehrpersonen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache: Rekonstruktion von Praxiserfahrungen. *Info DaF*, 49 (1), S. 38-62.
- Wiese, Heike, Schroeder, Christoph & Zimmermann, Malte (2010). *Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme*. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf Zugegriffen: 18.07.2023.
- Wulff, Nadja (2021). Individuelle Mehrsprachigkeit. In Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Habertzettel & Antje Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 180-191). Stuttgart: J.B. Metzler Springer-Verlag GmbH Deutschland. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04858-5>

Autorin

Bringmann, Maria, Mag.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Mehrsprachigkeit.

Arbeitsschwerpunkte: Migrationsbedingte, lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache im Kontext Schule, Professionalisierung von Lehrer:innen im Bereich DaZ & Mehrsprachigkeit, Soziokulturelle Theorien der Zweitsprachaneignung, rekonstruktive Sozialforschung, Praxeologische Wissenssoziologie (insb. Dokumentarische Methode und Gruppendiskussionsverfahren).
Email: maria.bringmann@uni-bielefeld.de