

Niehaus, Kevin; Frank, Teresa; Dittmann, Mara
**Orientierungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht.
Eine qualitativ-rekonstruktive Begleitstudie zum
Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte in projektbezogenen
Bachelor-Praxisphasen**

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 6 (2025) 6, S. 45-68



Quellenangabe/ Reference:

Niehaus, Kevin; Frank, Teresa; Dittmann, Mara: Orientierungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht. Eine qualitativ-rekonstruktive Begleitstudie zum Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte in projektbezogenen Bachelor-Praxisphasen - In: Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung 6 (2025) 6, S. 45-68 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-336403 - DOI: 10.25656/01:33640

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-336403>

<https://doi.org/10.25656/01:33640>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Zeitschrift für Rekonstruktive Fremdsprachenforschung

Ausgabe 6

Kevin Niehaus, Teresa Frank & Mara Dittmann

Orientierungen im Handlungsfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht

Eine qualitativ-rekonstruktive Begleitstudie zum Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte in projektbezogenen Bachelor-Praxisphasen

Abstract (deutsch)

Lehramtsstudierende der Universität zu Köln haben die Möglichkeit ihre Bachelor-Praxisphasen in Projekten mit dem Schwerpunkt *Bildungsteilhabe* zu absolvieren. Das Projekt „PROMPT! – Bildungsteilhabe stärken“ verfolgt das Ziel, angehende Lehrkräfte bereits frühzeitig für den schulisch-unterrichtlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht aus einer intersektionalen Perspektive zu professionalisieren. Anknüpfungspunkt der vorliegenden Studie ist die Frage, inwieweit der Besuch von projektbezogenen Praxisveranstaltungen zu (möglichen) Akzentuierungsverschiebungen in themenspezifischen Orientierungsfiguren (Bohnsack 2003) beiträgt. Die dahinterliegende hochschuldidaktische Fragestellung ist aus strukturtheoretischer Perspektive von unmittelbarer Relevanz hinsichtlich der Ausbildung eines professionellen Lehrkräftehabitus (Kramer & Pallesen 2019). Die Ergebnisse verdeutlichen neben unterschiedlichen Passungsverhältnissen zwischen den einzelnen Projektseminaren und den Modi Operandi im Themenfeld auch (nicht)geteilte Erfahrungsräume und damit in Verbindung stehende themenspezifische Orientierungsrahmen.

Abstract (englisch)

Teacher education students at the University of Cologne have the opportunity to complete their bachelor's practicum phases in projects focused on *educational participation*. The project “PROMPT! – Strengthening Educational Participation” aims to professionally prepare pre-service teachers early on to address multilingualism and migration in educational settings from an intersectional perspective. The presented study investigates the extent to which participation in project-related practicum courses contributes to potential shifts in thematic orientation patterns (Bohnsack 2003). This inquiry is of immediate relevance to higher education didactics, particularly regarding the development of a professional teaching habitus (Kramer & Pallesen 2019). The findings highlight not only varying degrees of alignment between individual project seminars and operational modes within this thematic field but also reveal shared and unshared experiential spaces, along with related thematic orientation frameworks.

Keywords

Mehrsprachigkeit, Migration, Flucht, Lehrkräfteprofessionalisierung, Schulische Praxisphasen

Direktlink zum Artikel

www.rekonstruktive-fremdsprachenforschung.de/zeitschrift/ausgabe-6/niehaus-frank-dittmann

1. Zur Bedeutung handlungsleitender Orientierungen im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht

Die Professionalisierung angehender Lehrkräfte für eine „Schule der Vielfalt“ (Hochschulrektorenkonferenz 2015) ist unmittelbar mit dem Bildungsauftrag verbunden der inzwischen umfassend ermittelten und dargestellten Bildungsbenachteiligung marginalisierter und vulnerabler Schüler:innen entgegenzuwirken. Auch wenn die intersektionalen Zusammenhänge zwischen einzelnen Heterogenitätsdimension in ihrer „Kumulation von Nachteilen“ (Hradil 1987: 115) inzwischen dezidiert beleuchtet wurden (Lewalter et al. 2023), rückt seit den ersten internationalen Schulvergleichsstudien die Gruppe von Lernenden mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt. Damit eingeschlossen sind sowohl neu zugewanderte Lernende mit eigener Flucht- und Migrationsgeschichte (Massumi & von Dewitz 2015) als auch sogenannte ‚Bildungsinländer:innen‘ mit familiärer Zuwanderungsgeschichte. Disziplinübergreifende Forschungsbemühungen zu migrationsbezogener Heterogenität (Sturm 2013) im Kontext von Bildungsbe(nach)teiligung fokussieren hierbei auch den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit. Die damit intensivierte migrationspädagogische und linguizismuskritische Forschung der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung sowie der bildungswissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung (u. a. Di Venanzio & Niehaus 2023; Khakpour 2016) ergänzen die Forschungsbemühungen der Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache. Wurden Zusammenhänge zwischen den Dimensionen Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht bereits einzeln, im dual oder in der Intersektion sowohl quantitativ als auch qualitativ beforscht (u. a. Gogolin et al. 2020), zeigt sich größtenteils eine Fokussierung der expliziten Wissensebene im Sinne des kompetenztheoretischen Professionalisierungsverständnisses (Baumert & Kunter 2006). Auch wenn quantitative Studienergebnisse hierbei verdeutlichen, dass positive Einstellungsveränderungen bei angehenden Lehrkräften im Themenfeld möglich sind (Schroedler et al. 2022), zeigen sich selbige nur begrenzt nachhaltig. Dies gilt insbesondere in Verschränkung mit direkten Feldbezügen innerhalb obligatorischer schulpraktischer Phasen der Lehrkräfte(aus)bildung (Massumi et al. 2022). Erweitert man die Forschungsperspektive um die Erfassung impliziter Wissensstrukturen (Mannheim 1964) im Sinne rekonstruktiver Kompetenzforschung im Themenfeld (Niehaus 2023, Niehaus 2024a), stellt sich aus einer strukturtheoretischen Perspektive auf Professionalisierung (Helsper 2011) und unter Rekurs auf die Habitus­theorie Bourdieus (1987) die Frage, wie sich handlungsleitende Orientierungsfiguren (Bohnsack 2003: 136) in der intersektionalen Auseinandersetzung zu Studienbeginn darstellen. Orientierungsfiguren sind in diesem Verständnis nicht als situativ formbare Haltungen zu verstehen, sondern als habitualisierte, biografisch erwachsene Deutungsmuster. Mit Blick auf die hochschuldidaktische Ausgestaltung und Weiterentwicklung des Professionalisierungsprozesses (Niehaus 2024b) ist deshalb auch gleichermaßen von Interesse, ob und wenn ja, wie sich handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich der studien- und berufsbezogenen Ausbildung eines professionellen Lehrkräftehabitus¹ durch projektbezogene und seminaristisch begleitete Praxis- bzw. Praktikumserfahrungen akzentuieren, irritieren oder reflexiv überlagern lassen (Kramer 2019; Niehaus 2024a). Die Frage berührt dabei eine grundsätzliche Frage, inwiefern tief verankerte, implizite Orientierungen überhaupt durch singuläre seminaristische Interventionen veränderbar sind. Dem weiteren Beitrag liegt hierzu ein Verständnis zu Grunde, dass nicht von einer tiefgreifenden Transformation

¹ Auf den Diskurs um die Entwicklung und theoretische sowie begriffliche Ausdifferenzierung des Lehrkräftehabitus im Kontext des pädagogisch-professionellen Handelns kann an dieser Stelle nur verwiesen werden (vgl. Becker-Lenz & Müller 2009; Bischoff 2017 oder Lange-Vester et al. 2019). Eine Zusammenfassung findet sich in Niehaus (2024a).

habituellem Dispositionen ausgeht, sondern eher die Möglichkeit in Erwägung zieht, dass durch gezielte didaktische Interventionen erste Irritationen oder produktive Reflexionsimpulse angestoßen werden können – etwa im Sinne temporärer Akzentverschiebungen in der Wahrnehmung und Thematisierung migrationsgesellschaftlicher Heterogenität.

2. Das Projekt „PROMPT! – Bildungsteilhabe stärken“

Das seit 2014 an der Universität zu Köln etablierte Praxisphasenprojekt ‚PROMPT! Bildungsteilhabe stärken‘ bietet Studierenden aller Lehramtsstudiengänge die Möglichkeit, ihre Bachelor-Praxisphasen – das Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) im ersten Studienjahr sowie das Berufsfeldpraktikum (BFP) im zweiten Studienjahr – thematisch vertiefend zu gestalten. Dieses Projekt fördert die enge Verknüpfung von Lehrinhalten in den Themenfeldern Deutsch als Zweitsprache (im Bereich Mehrsprachigkeit) und Sprachbildung mit aktuellen gesellschaftlichen Diskursen rund um Migration, Flucht und Bildungsgerechtigkeit und trägt so zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte für teilhabebezogenen Fragestellungen und Perspektiven bei. Das Projekt ‚PROMPT!‘ ist in fünf Projektstränge² gegliedert, die unterschiedliche Aspekte dieser Diskurse aufgreifen und es den Studierenden ermöglichen, an spezifischen Praktikumsorten Theorie-Praxis-Bezüge herzustellen und zu vertiefen. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf zwei Stränge des Eignungs- und Orientierungspraktikums: ‚PROMPT! in der Internationalen Förderklasse‘ (IFK) und ‚PROMPT! in der Regelklasse‘ (RK). Im Rahmen dieser Stränge absolvieren Studierende im ersten Studienjahr ein semesterbegleitendes Praktikum an Schulen. Studierende des Strangs IFK sind in sogenannten Internationalen Förderklassen tätig, in denen sie mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen arbeiten. Der RK-Strang richtet sich hingegen an bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, die von den Studierenden in Zweierkonstellationen oder Kleingruppen gefördert werden. Das Praktikum wird durch ein thematisch fokussiertes Begleitseminar unterstützt, welches die Studierenden sowohl auf ihre Tätigkeiten vorbereitet als auch im weiteren Verlauf begleitet. Dieses Seminar bietet wöchentliche Reflexions- und Supervisionsmöglichkeiten, um die Praxiserfahrungen wissenschaftlich fundiert zu analysieren und zu vertiefen. Die Seminarkonzeption verfolgt dabei einen doppelten Professionalisierungsansatz im Themenfeld von Bildungsteilhabe: Zum einen zielt sie auf die Vermittlung migrationspädagogischer und mehrsprachigkeitssensibler Grundlagen aus den Bezugsdisziplinen (DaZ, Sprachbildung, Bildungssoziologie, Ungleichheitsforschung); zum anderen stellt sie über dialogisch angelegte Reflexionsräume und Fallbesprechungen den Zusammenhang zwischen eigener Haltung, impliziten Orientierungen und schulpraktischem Erleben in den Mittelpunkt. Gerade in diesen dialogischen Sequenzen – etwa über angeleitete Gruppengespräche, Schreibimpulse zu kritischen Praxiserfahrungen oder theoriegeleitete Fallrekonstruktionen – werden die Studierenden dazu angeregt, ihre Perspektiven auf sprachliche und migrationsbedingte Heterogenität nicht nur zu beschreiben, sondern im Lichte theoretischer Konzepte wie *Othering*, Normalitätskonstruktionen oder Zuschreibungspraktiken zu reflektieren. Dabei unterscheiden sich die beiden Stränge in ihrer konkreten Akzentuierung: Während das IFK-Seminar stärker erfahrungsnah an konkreten interkulturellen Begegnungssituationen arbeitet und die Mehrsprachigkeit als Ressource diskutiert, liegt im RK-Seminar ein Fokus auf der Auseinandersetzung mit bildungssprachlicher Förderung und der problematisierenden Analyse defizitorientierter Diskurse über Sprachbildung. Diese fachlich-diskursive Differenzierung innerhalb der Seminarkonzeption trägt dazu bei, dass die beiden Praktikumssettings nicht nur als Beobachtungsräume fungieren, sondern auch spezifisch auf

² Weitere Informationen zu den Projektsträngen sind auf der Homepage des Zentrum für Lehrer*innenbildung zu finden: <https://zfl.uni-koeln.de/praxisphasen/projekte/prompt-bildungsteilhabe-staerken> (22.11.2024)

die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht einwirken können – wenn auch, wie bereits diskutiert, eher irritierend-akzentuierend denn Habitus-transformierend.

3. Empirische Anlage und Sample

Hinsichtlich der Beantwortung der Fragestellungen, a) wie sich handlungsleitende Orientierungsfiguren in der intersektionalen Auseinandersetzung um Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht bei Lehramtsstudierenden zu Studienbeginn darstellen und b) ob und wenn ja, wie sich handlungsleitende Orientierungen durch projektbezogene und seminaristisch begleitete Praxis- bzw. Praktikumserfahrungen beeinflussen lassen, wurde ein Studiendesign gewählt, welches zwei Stränge des ‚PROMPT!‘ – Praxisphasenprojekts vergleichend betrachtet. Dahinter stand die Vermutung, dass bereits die Ankündigungstexte der Projektpraktika mit ihren spezifischen inhaltlichen Foki die studentische Wahl (mit)beeinflussen und sich auch die antizipierten Praktikumserfahrungen in der IFK und RK voneinander unterscheiden werden; somit nur begrenzt von einem schulisch-unterrichtlich geteilten Erfahrungsraum ausgegangen werden kann. Tabelle 1 stellt in aller Kürze die wichtigsten Informationen der empirischen Anlage und des Samples dar. Das in Gruppendiskussionen hervorgebrachte Datenmaterial wurde zunächst inhaltlich-semantisch transkribiert (vgl. Dresing & Pehl 2018) und anschließend mit der Dokumentarischen Methode der Interpretation ausgewertet (vgl. Bohnsack 2018; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014).

Tabelle 1: Aufnahmezeitpunkt, Sample und halbstrukturierter Interviewleitfaden

	Gruppendiskussion 1		Gruppendiskussion 2	
Zeitpunkt der Gruppendiskussion	Vor dem Eignungs- und Orientierungspraktikum inkl. Begleitseminar (Anfang April 2023)		Nach dem Eignungs- und Orientierungspraktikum inkl. Begleitseminar (Ende September 2023)	
Sample	Gruppe Regelklasse (RK)	Gruppe Internationale Förderklasse (IFK)	Gruppe Regelklasse (RK)	Gruppe Internationale Förderklasse (IFK)
	6 Studierende (4 mehrsprachig)	5 Studierende (5 mehrsprachig)	6 Studierende (4 mehrsprachig)	5 Studierende (5 mehrsprachig)
Einstiegsimpuls	Wie wurde in Ihrer Schulzeit mit Mehrsprachigkeit umgegangen?		Wie wurde in der Praktikumsschule mit Mehrsprachigkeit umgegangen?	
Thematische Akzentuierung	Einfluss dieser Erfahrungen auf die Wahl des Eignungs- und Orientierungspraktikums bei PROMPT!		Vergleich der Erfahrungen der eigenen Schulzeit mit den Praktikumserfahrungen	
Abschlussimpuls	Was geht Ihnen noch abschließend durch den Kopf? Haben wir noch etwas vergessen?			

4. Gruppenspezifische Orientierungen im Themenfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht

Die folgenden Darstellungen basieren auf projektinternen Rekonstruktionsergebnissen der in Abschnitt 3 beschriebenen Gruppendiskussionen. Die dokumentarischen Rekonstruktionen des Forschungsteams wurden hinsichtlich der Güte qualitativ-rekonstruktiver Forschung (Przyborski & Wohrab-Sahr 2014) nochmals in einer interdisziplinären Forschungswerkstatt mit weiteren dokumentarisch forschenden Personen anderer Disziplinen und Schwerpunkte diskutiert, ergänzt und weiterentwickelt. Die Darstellungen erfolgen zunächst singular, indem zentrale Rekonstruktionsergebnisse gruppenbezogen dargelegt und Unterschiede in den Orientierungsgehalten kontrastierend illustriert werden (Abschnitt 4.1. und 4.2). Aufgrund der methodisch-methodologischen Bedeutung der Eingangspassage bzw. Stehgreiferzählung (Nohl 2009: 49) stellt diese den Ausgangspunkt der Ergebnisdarstellung dar. Anschließend erfolgt in 4.3 eine abstrahiertere Gegenüberstellung beider Gruppen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die sich in der Erfassung des Modus Operandi im Diskursverlauf und den (nicht-) geteilten Erfahrungsräumen gezeigt haben, hervorzustellen.

4.1 Vor dem Praktikum: Zwischen Gesellschaft und Individuum

4.1.1 Gruppe „PROMPT! – In der Regelklasse“

Zu Beginn der ersten Gruppendiskussion „Regelklasse“ (RK) bittet die interviewende Person die Teilnehmenden – nach mehrmaliger Erinnerung und Ermutigung der individuellen Relevanzsetzung – von eigenen Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen zu berichten. Hierbei wird offen gelassen, wie der Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen gedeutet wird. Dies ermöglicht, mitunter auch von eigenen Erlebnissen als mehrsprachige Teilnehmer:in zu berichten.

I: Okay also, wie ich ja grade schon gesagt habe, bei der Gruppendiskussion, da gibt es kein Richtig und auch kein Falsch. Also alle Antworten und alle Themen, die ihr anspricht, die irgendwie mit den Fragen verknüpft sind, sind ähm gewünscht und für uns auf jeden Fall spannend. Und ich würde jetzt gerne einsteigen, indem ihr euch bitte einmal an eure Schulzeit so zurückerinnert und ähm da würde mich interessieren, wie ihr den Umgang mit mehrsprachigen Schüler:innen erlebt habt (Interview 1 RK; Z. 7-10)

Als Reaktion auf den Eingangsimpuls geht die Gruppe zunächst in einen Aushandlungs- und Klärungsprozess, was unter dem Begriff Mehrsprachigkeit zu verstehen sei, welche Sprachen ein- oder ausgeschlossen werden und welche Personen als mehrsprachig bezeichnet werden können. Dies scheint auf ein vorerst offenes Verständnis von Mehrsprachigkeit hinzudeuten.

B1: #00:00:35-8# Ist mit mehrsprachigen Schülern gemeint, die ausm (stottert) von zuhause mehrsprachig erzogen wurden? Weil im Endeffekt sind ja gefühlt alle aus der Schule irgendwie mehrsprachig, weil man ja Deutsch und Englisch hat, ne. Oder recht früh dann Englischunterricht hatte. #00:00:49-1#

B2: #00:00:49-5# Also ich glaub es// #00:00:52-2#

B1: #00:00:53-8# // oder sollen wir das jetzt selbst definieren? // #00:00:53-8# (Interview 1 RK; Z. 12-20)

In unmittelbarer Fortführung der Passage wird durch B2 einerseits auf den Projektkontext, andererseits auf die zuvor unterschriebene Datenschutzerklärung und den dort abgebildeten thematischen Hinweisen abgehoben („weils auch da drauf stand/“). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Auswahl der Praktikumsbegleitveranstaltung im Teilprojekt „PROMPT! – in der Regelklasse“ für die Studierenden nicht unmittelbar mit dem Themenfeld Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht in Verbindung zu stehen scheint. Zur gruppeninternen Klärung einer Arbeitsdefinition von Mehrsprachigkeit scheint der Hinweis von B2 dennoch ausreichend zu sein und beendet den Aushandlungsprozess. Im Zuge dessen wird ebenfalls durch B2 – wenn auch vorsichtig und durch Unsicherheit geprägt – der Konnex zwischen Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund initiiert, was wiederum den propositionalen Gehalt für den darauffolgenden ersten Erfahrungsberichts von B3 setzt und fortan die weitere Gruppendiskussion rahmt.

B2: Ich glaub mehrsprachig, ist einfach, einfach nur, weils auch da drauf stand/ ähm wenn du zuhause eine andere Sprache sprichst (B1 murmelnde Zustimmung) oder in einer anderen Sprache aufgewachsen bist, sag ich mal so. Sowas in dem Sinne. Vielleicht mit Migrationshintergrund, irgendwas in die Richtung. #00:01:10-7#

B3: Boah, also wenn ich ehrlich bin, ich glaub in unserer Schulzeit, also in meiner Schulzeit wurde es irgendwie nicht so mega beachtet. Also ich hab da nie irgendwie, dass wir da vielleicht nochmal auf die Kulturen oder so eingegangen sind oder, dass/ Doch. DOCH! Dann wurde immer so gesagt, ja zum Beispiel in Mathe oder so dann die griechischen Zeichen oder so. Dann gabs dann irgendwie so Gamma oder so und dann war da ein Grieche und dann haben die gesagt, "Ja hier, wie kommt es dazu?" Dann haben die mal, was erklärt. (B2: Ja.) Aber ähm so krass darauf eingegangen sind eigentlich die wenigstens sozusagen. #00:01:37-6# (Interview 1 RK; Z. 22-34)

Die Relativierung eigener Erfahrungen im Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit lässt zunächst darauf schließen, dass die Dimension Mehrsprachigkeit in der eigenen Schulzeit von B3 eher eine untergeordnete Rolle spielte bzw. nicht mit unmittelbaren Erfahrungen verknüpft ist, die abgerufen werden können. Die im Zuge der Explikation dann „Doch. DOCH!“ plötzlich auftretende Situation im Mathematikunterricht ist unmittelbar fachbezogen. In der Darstellung wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit im zuvor gesetzten Sinne des Migrationshintergrunds an Herkunft (im Sinne von Staatsangehörigkeiten), Kultur und Nationalsprachen („dann war da ein Grieche“) gekoppelt ist. Zeitgleich wird eine Distanz zu dem beschriebenen (Mit-)Schüler deutlich, die sich auch in der abschließenden Relativierung von weiteren Erfahrungen („so krass eingegangen sind eigentlich die wenigstens sozusagen“) widerspiegelt. In der weiteren Verhandlung gehen die Studierenden daraufhin auf ihre unterschiedlichen schulbezogenen Erfahrungen als Schüler:in ein und konstatieren ihre Erfahrungen hinsichtlich der Dimension migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit:

B2: Ich glaub, das ist sowas allgegenwärtiges. Bei mir zum Beispiel, an meiner Schule äh (..) waren mehr mehrsprachige Kinder als nichtmehrsprachige Kinder. #00:02:33-5#

B3: //Krass.// #00:02:33-5#

B2: So in dem/ also es war 90 zu 10 Verhältnis in dem Sinne. Und ähm (..) da war es einfach so'n Zusammenleben, aber so'n/ Es war halt da, aber es war egal. So. So war das in meinem Empfinden. Außer vielleicht so, in der Mottowoche, wo man, wo jeder sich von der Herkunft irgendwie angezogen hat, irgendwie sowas

in die Richtung. Aber so wirklich im Unterricht ist es nicht eingeflossen. #00:02:57-6#

B1: Voll krass. Vielleicht war das bei mir unterschiedlich, weil ich halt auf dem Dorf aufgewachsen bin, aber ich würd' sagen, bei mir in der Klasse, wars eher anders rum 90 zu 10. Also ich glaub, dass ähm bei uns irgendwie drei Personen oder so in der Klasse waren, die dann halt mehrsprachig waren. Sonst hatten wir (leiser werdend)// #00:03:12-3# (Interview 1 RK; Z. 48-65)

Der weitere Diskurs macht unter Rückgriff auf die unmittelbare Reaktion auf den Eingangsimpuls deutlich, dass die Studierenden auf unterschiedliche schulische Erfahrungsräume zurückgreifen. Zeigt sich für B2 migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit allgegenwärtig, ist insbesondere für die Studierenden B3 und B1 der Umgang und die Wahrnehmung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit „krass“ bzw. nicht gewöhnlich, was durch den implizierten Stadt-Land-Vergleich zu erklären versucht wird und Mehrsprachigkeit als urbanes Phänomen rahmt. Aber auch B2 konnotiert Mehrsprachigkeit unmittelbar mit Herkunft und ‚Anderssein‘, was sich entlang der Kleidung zur Mottowoche während des Abiturs materialisiert und in unklaren Differenzierungspraktiken (Stichwort *Othering*, vgl. u. a. Dirim & Khakpour 2018) mündet.

Auch wenn die Studierendengruppe RK in der Anfangserzählung noch stärker auf den ungleich geteilten schulbezogenen Erfahrungsraum Bezug nimmt, zeigt sich im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion eine zunehmende Abstrahierung, die sich von schulbezogenen Erfahrungen löst und Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht in einem gesellschaftsbezogenen bzw. sozialpolitischen Erfahrungsraum thematisiert. Dieser fungiert als Vehikel, um die weitere, eher abstrakte Verhandlung des Zusammenspiels der Dimensionen auf eine gemeinsame Basis zu stellen. Aufbauend auf geteilten sozialräumlichen Erfahrungen verhandelt die Gruppe in der Fortführung der Diskussion primär die Zusammenhänge zwischen (mehr-)sprachlichen Kenntnissen, der Bedeutung des Deutschen für den Bildungserfolg und der räumlichen sozio-kulturellen Segregation in Bezug auf Stadtteilentwicklungen, die über den schulischen Erfahrungsraum letztlich hinausgehen, auf diesen jedoch unmittelbar einwirken. Dabei wechselt die Gruppe im Diskursverlauf zunehmend mehr in einen argumentativ-bilanzierenden Modus.

B2: Ja. Ich glaub, das Problem daran, vor allem mit den Eltern, liegt halt an dem Punkt, wo man eben wohnt. So, weil ich hau jetzt einfach mal so ne Aussage raus, ich kann's jetzt nicht belegen, aber ihr wisst, was ich meine: Dass rechtsrheinisch mehr Leute leben, die mehrsprachig aufgewachsen sind als linksrheinisch. Oder? (B3: Ja.) So, kann jeder von euch irgendwie unterschreiben. Und ähm das ist eben das Problem. Ich meine, (.) wär ich jetzt in der Position meiner Eltern und ich würde nach Kalk ziehen. Ich müsste in Kalk kein Deutsch reden. Ich komm da zurecht, wenn ich türkisch, kurdisch, arabisch rede. So. Und das ist das Problem, wenn man alles irgendwie an einen Ort fixiert, dann kommt diese Vermischung und dieses Integrieren kommt gar nicht richtig zu Stande. Und das überträgt sich natürlich auch auf die Kinder weiter. So. Und// #00:19:13-0# (Interview 1 RK; Z. 370-380)

In Anknüpfung an die im weiteren Diskursverlauf problematisierende Diskussion, welche Sprache(n) die Eltern (nicht) sprechen (können) und welche Rolle das Deutsche als (weitere) Familiensprache mit Blick auf Bildungsteilhabe spielt (Z. 297-368), setzt B2 eine Anschlussproposition, die den Diskurs auf den Bereich der sozio-kulturellen Segregation von mehrsprachigen Familien lenkt. B2 ist dabei bewusst, dass die eigene Aussage gegebenenfalls problematisch, provokativ und/oder auf Widerstand stoßen könnte („So, weil ich hau jetzt einfach mal so ne Aussage raus“), da diese auf Erfahrungen beruht und „nicht belegt“ werden

kann. Dennoch geht B2 davon aus, dass die Gruppe den Impuls richtig einzuordnen vermag, was auf einen gemeinsamen Verständigungsmodus, der sich innerhalb der Gruppendiskussion bereits entwickelt zu haben scheint, hinweist („aber ihr wisst, was ich meine“). In der anschließenden Elaboration wird dafür argumentiert, dass Familien und insbesondere Kinder die Leidtragenden unzureichender Integrationspolitik sind. Integration wird hier synonym als „Vermischung“ beschrieben, was den Rückschluss zulässt, dass es für B2 bei Integration nicht um eine Aufgabe der mehrsprachigen Identität geht. Hinsichtlich der anfangs dargelegten Einbettung der Sequenz lässt die Stelle die Lesweise zu, dass für die Gruppe der Kontakt zum und die sprachliche Kompetenzen im Deutschen für Bildungsteilhabe essenziell sind, man jedoch den Familien nicht die alleinige Verantwortung oder Schuld fehlender deutschsprachiger Kenntnisse zuschreiben kann. Dies betrifft vor allem mehrsprachige Personen, die weniger prestigeträchtige Sprachen sprechen („türkisch, kurdisch, arabisch“). Die Reaktion von B4 bestärkt die zuvor dargelegte Interpretation, indem ebenfalls im argumentativ-bilanzierenden Modus auf „diese Lebensrealität“ migrationsbedingt mehrsprachiger Menschen eingegangen wird, die B4 scheinbar nur aus der Außenperspektive beobachten kann und keinen Teil des eigenen Erfahrungsraums darstellt:

B4: //Ja. Ich würde auch sagen, dass ähm klar man kann oder man sollte auch gucken, wie man natürlich insgesamt besser integriert, ob es jetzt Eltern oder Kinder sind, aber man kann sich ja auch nicht vor dieser Lebensrealität verstecken, dass es so ist, wie es ist und dass halt eben diese Stadtteile bestehen, wo halt eben ähm hauptsächlich ausländische Menschen leben und dann natürlich auch die Kinder mehrsprachig aufwachsen, deshalb finde ich, ist es da wichtig, dass die Schule nicht einfach so weiterfährt, wie sie es jetzt tut. [...] Weil man kann ja nicht sagen, ok die Eltern müssen wir besser integrieren, weil es funktioniert ja grade aktuell auch nicht so super und viele kommen auch einfach ohne Deutsch gut zurecht und man kann ja auch Leute nicht zwingen dann eine Sprache zu lernen. Deswegen sollte man trotzdem aber dann dafür sorgen, dass zumindest diese Ungleichheit in der Schule versucht wird entgegenzuwirken, dass eben die Kinder auch dieselben Chancen haben auch im späteren Berufsleben dann ähm, ja. [...] Weil Deutschland bezeichnet sich dann immer so als, ok alle haben die gleichen Chancen, aber es ist nicht so. Die Schule ist, finde ich, der Ort, wo das eben aufgehoben werden sollte.// #00:21:17-0# (Interview 1 RK; Z. 382-408)

Die durch B2 eingeleitete gesellschaftskritische Thematisierung sozio-kultureller Segregation überträgt B4 in der Anschlusspassage auf „ausländische Menschen“, wodurch erneut der zu Beginn der Gruppendiskussion aufgemachte Konnex zwischen Mehrsprachigkeit und Migration im Rahmen von Staatsbürgerschaften fortgeführt wird. Der als „natürlich“ gerahmte Prozess der familiären Sprachweitergabe deutet in Ergänzung zu der „nicht so super“ funktionierenden Integration auf automatisierte Prozesse hin, die sich gegenseitig bedingen („und man kann ja auch Leute nicht zwingen dann eine Sprache zu lernen“). Zeitgleich verdeutlicht die Passage, dass B4 von neu zugewanderten Personen spricht, die nicht in Deutschland geboren sind und mehrsprachig mit Deutsch aufwachsen. Die Ausklammerung und Darstellungsweise weist erneut auf gruppenspezifische Differenzkonstruktionen hin, die auch in der Beendigung der Sequenz in der Anschlussäußerung von B1 zeigen:

B1: // Ich glaub aber/ oh sorry! Aber ich glaub vor allem, in der Schule ist es halt immer so schwierig, weil da wenig Zeit ist. Also vielleicht wäre es auch praktisch dann einfach in den Schulen nochmal MEHR, auch generell soziale Freizeitaktivitäten und so zu fördern, wo man dann halt viel Deutsch spricht. Oder generell die Kinder auch vermischt, also die,

die mehrsprachig aufgewachsen sind, die, die vielleicht schon länger in Deutschland sind oder mehr auch Erfahrung mit der deutschen Sprache haben, sodass die dann auch untereinander das mehr lernen. Und generell einfach solche Sachen nochmal mehr zu haben, wo man das auch fördert. #00:21:50-7# (Interview 1 RK; Z. 410-418)

So wird die von B2 zuvor angesprochene „Vermischung“ aufgegriffen und inhaltlich mit Blick auf die unterrichtliche Deutschförderung ausgeführt. Die additive Nennung und Differenzierung unterschiedlicher Spracherwerbskonstellationen verdeutlicht, dass die Gruppe „mehrsprachig aufwachsende“ Schüler:innen im Sinne B4 als ausländische bzw. neu zugewanderte Schüler:innen primär deutet und von sogenannten mehrsprachigen Bildungsinländer:innen abzugrenzen versucht („die vielleicht schon länger in Deutschland sind oder mehr auch Erfahrung mit der deutschen Sprache haben“). Interessant ist hier, dass die beiden Gruppen mehrsprachiger Schüler:innen „untereinander [...] mehr lernen“ sollen und monolingual deutschsprachige Mitschüler:innen nicht explizit erwähnt werden.

4.1.2 Gruppe „PROMPT! – In der internationalen Förderklasse“

Im Gegensatz dazu verhandeln die Studierenden mit dem Seminarschwerpunkt „Internationale Förderklasse“ (IFK) die aufgeworfene Frage zu eigenen Erfahrungen (im Umgang) mit mehrsprachigen Schüler:innen zur eigenen Schulzeit stärker schul- und unterrichtbezogen und verbleiben im Verlauf der Gruppendiskussion auch im individuell-schulbezogenen Erfahrungsraum. Im direkten Vergleich der Eingangspassage zeigt sich, dass ein Verständigungsprozess über den Begriff *Mehrsprachigkeit* bei der Gruppe ausbleibt und die Studierenden direkt in Erfahrungsberichte gehen. Auffällig ist ebenfalls im Kontrast zur Gruppe RK, dass die Studierenden nicht ausschließlich aus einer Beobachtendenrolle den Umgang mit Mehrsprachigkeit beschreiben, sondern von individuellen Situationen konkret berichten; sich der Erfahrungsraum zwischen den Gruppen somit unterscheidet. Dies liegt mitunter auch daran, dass sich die Studierenden der Gruppe IFK selbst als mehrsprachige Personen identifizieren.

B1: #00:00:29-0# Damals in meiner Schule gab es nicht viele mehrsprachige Schülerinnen. Ich war in meiner Klasse zum Beispiel nur einer von höchstens viere. Ähm, einen bemerkenswerten Umgang mit denen gab es jetzt nicht, es gab jetzt nichts Gesondertes, was mir aufgefallen wäre, was vermutlich auch daran liegen kann, dass (unv.) fast meine gesamte Klasse ähm halt rein deutsch war und auch die, die halt mehrsprachig aufgewachsen sind in der Regel, zumindest in meiner Klasse und in den anderen Klassen meines Jahrgangs auch sehr gut Deutsch beherrschten, dass jetzt kein spezieller Umgang bei uns speziell jetzt erforderlich war. (5)

So setzt B1 in der zweiten Äußerung direkt an eigene Erfahrungen als mehrsprachige:r Schüler:in an und geht unmittelbar in den quantitativen Vergleich zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden. Hierbei wird eine gewisse Unsicherheit deutlich, die sich in der numerischen Nennung des Anteils mehrsprachiger Lernenden zeigt („nur einer von höchstens viere“). Auch wenn sich B1 damit zunächst zur Gruppe mehrsprachiger Schüler:innen zählt, wechselt die Erzähl- und Darstellungsform in der darauffolgenden Elaboration unmittelbar. So wird aus einer beobachtenden Perspektive der Umgang mit Mehrsprachigkeit beschreibend resümiert („einen bemerkenswerten Umgang mit denen gab es jetzt nicht“). Die damit verbundene Gruppenkonstruktion („denen“ vs. uns) deutet zunächst darauf hin, dass sich B1 von der Gruppe oder dem Label „mehrsprachiger Schüler:innen“ abzugrenzen versucht, was wiederum mit Nutzung des Gegensatzpaares „rein deutsch“ und „die, die halt mehrsprachig aufgewachsen sind“ verstärkt wird. Die Stelle lässt vermuten, dass es B1 wichtig ist, wie er durch Außenstehende wahrgenommen wird.

Auch wenn Mehrsprachigkeit damit nur als ein mögliches Attribut eines Menschen gefasst wird, zeigt sich zugleich, dass Mehrsprachigkeit für B1 nicht neutral, sondern auch durchaus mit Vorurteilen, Stigmatisierung und Diskriminierung besetzt zu sein scheint, von der sich B1 abzugrenzen bzw. zu schützen versucht. Dies wird durch den bewertenden Abschluss der Passage bestärkt, in der B1 sich wieder (retrospektiv) zur Gruppe der mehrsprachigen Schüler:innen zählt („bei uns speziell jetzt“) und hervorhebt, dass Mehrsprachigkeit nicht mit unzureichenden Deutschkenntnissen einhergehen muss („beherrschen“), was wiederum eine Besonderung („spezieller Umgang“) nicht notwendig macht. B2 knüpft in Reaktion auf die implizit hinter dem Beitrag von B1 liegenden Diskriminierungserfahrungen an und exemplifiziert dies entlang von Sprach- und Sprechverbote im Kontext Mehrsprachigkeit.

B2: #00:01:07-5# Also bei mir war es tatsächlich so, dass ich äh zuerst auf eine Realschule war und da war es schon so, dass ähm sehr viele Kinder oder Jugendliche mehrsprachig aufgewachsen sind und der Umgang war tatsächlich auch so, dass die ähm Lehrkräfte uns teilweise auch verboten haben, unter einander auf unserer Spra/ Herkunftssprache zu sprechen, einfach, ich glaube, das war nicht böse gemeint von denen, sondern das war eher ein sie wollen wissen, über was wir gerade reden und ähm ich glaub, einige Lehrkräfte haben sich vielleicht auch so ein bisschen ähm ja vielleicht dachten die, dass wir über die Lehrkräfte reden würden? Aber es war eher so ein man fühlt sich halt, wenn man dieselbe Kultur oder dieselbe Sprache spricht, irgendwo auch verbunden und wir haben einfach immer über über ganz normale Sachen eigentlich geredet und das ist/ war uns tatsächlich auch nicht immer so bewusst, dass wir jetzt gerade nicht Deutsch reden, sondern das kam irgendwie automatisch. Genau.

Hierbei erfolgen die schulischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit weniger aus einem argumentativen als mehr aus einem narrativen Modus. Kontrastierend zu den Schulerfahrungen B1s wird dabei von den mehrsprachigen Schüler:innen, zu denen sich B2 hinzuzählt („auf unserer Spra/Herkunftssprache“), recht schnell auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit abgehoben („Lehrkräfte uns teilweise auch verboten haben“). B2 gibt den Lehrkräften einen Vertrauensvorschuss („das war nicht böse gemeint“) und theoretisiert über mögliche Gründe zur Negierung des Zulassens anderer Sprachen. Dabei wird als Gegenhorizont zum Sprach- und Sprechverbot auf „normale“ Sprachpraktiken mehrsprachiger Personen abgehoben, in denen Code-Mixing und Code-Switching automatisiert ablaufen (vgl. MacSwan & Faltis 2019). Neben der Verbindung von „Kultur und Sprache“ rahmt B2 die Ablehnung dieser unbewussten und damit ‚natürlichen‘ mehrsprachigen Sprachpraxis letztlich als künstlich und nicht nachvollziehbar. Die antizipierte Angst der Lehrkräfte, etwas nicht verstehen zu können, zeigt die Selbstbezogenheit der Lehrkräfte, die nach B2 keinen Raum für freie Sprachwahl zuließe. Auch B3 scheint den Erfahrungsraum zu teilen:

B3: #00:02:03-9# Ja, also bei uns, also ich war jetzt auch eine der wenigen in meiner Klasse, die mehrsprachig auch aufgewachsen ist und deswegen war das/ ich hatte auch keine andere Person in der Klasse, die die gleiche Sprache, vielleicht eine andere zweite Sprache beherrscht hat hat wie ich, deswegen war das nie ein Problem. Aber ähm in der Grundschule gab es bei uns viele, zum Beispiel die auch Türkisch gesprochen haben, und da weiß ich auch noch, dass es immer äh nicht so willkommen heißen wurde. Aber ähm vor allem, weil viele von denen dann auch zum Deutschförderunterricht gegangen sind und ich glaub, das war dann irgendwie so eine Maßnahme, damit man halt auf eine einheitlichen Sprache äh miteinander spricht, aber auch ähm ich glaub, da wurde auch

so ein bisschen der Ansatz gepflegt, dass die eine Sprache von der anderen wegnimmt, was wir ja eigentlich wissen heute, dass es nicht so ist, zumindest wurde das noch nie so bewiesen. Aber ich glaub schon, dass viele Lehrkräfte auch immer noch das Bild davon haben und deswegen versuchen, andere Sprachen auszublenden.

B3 übernimmt zwar die zuvor aufgemachte problematisierende Rahmung von Lehrkräften im Umgang mit Mehrsprachigkeit („deswegen war das nie ein Problem“), grenzt dies jedoch aufgrund von mangelnden Gelegenheiten der Sichtbarmachung mehrsprachiger Sprachpraktiken ein und relativiert diese („keine andere Person in der Klasse, die die gleiche Sprache“). Durch das kontrastierende Beispiel der Grundschülerfahrung zeigt sich jedoch, dass sich B3 vom erlebten Umgang mit Mehrsprachigkeit und der damit einhergehenden impliziten Defizitorientierung und monolingualen Vereinheitlichungsstrategie der Lehrkräfte – verstanden als negativer Gegenhorizont zum eigenen Handeln – abzugrenzen versucht („dann auch zum Deutschförderunterricht gegangen sind [...] eine einheitliche Sprache [...] spricht“). Durch den Rückbezug auf wissenschaftliche Erkenntnisse („zumindest wurde das noch nie so bewiesen“) versucht B3 der Ablehnung solcher Zuschreibungs- und Handlungspraktiken mehr Nachdruck zu verleihen. Auch B4s Bericht von der eigenen Schulzeit bestätigt in der Eingangspassage die zuvor dargelegten Diskriminierungs- und Zuschreibungspraktiken, wobei hier nicht nur die sprachlichen Kenntnisse, sondern auch die „deutsche Kultur“ zeitgleich mitangesprochen werden („weil ich die deutsche Kultur zu lernen habe.“), sodass auch die Dimension Mehrsprachigkeit auch mit der Dimension Migration und Kultur verbunden wird.

B4: #00:03:01-8# Bei mir war das so, also meine Eltern haben versuchen/ versucht, mich mit zwei Sprachen zu erziehen, aber in der äh Grundschule, aber auch im Kindergarten hat man dann immer gesagt, dass man zuhause aufhören soll, (unv.) in meiner Muttersprache zu sprechen und sich nur wirklich auf Deutsch konzentrieren soll, weil es sonst mit der Sprachentwicklung der deutschen Sprache schaden könnte und weil ich die deutsche Kultur zu lernen habe. (.) Cool (lacht).

Das nachgeschobene „Cool“ in Verbindung mit dem Lachen zeigt einen reflektierten, wenn auch ernüchterten Umgang mit den wahrgenommenen Lehrkräftepraktiken an, von dem sich letztlich alle Teilnehmenden der Gruppendiskussion implizit abzuwenden versuchen. Dies zeigt sich auch im weiteren Diskursverlauf als über neu zugewanderte und geflüchtete Mitschüler:innen gesprochen wird:

B3: #00:37:39-8# Also [...] dann so nach zwei Jahren hatten wir zwei oder drei geflüchtete Schüler:innen bei uns Kla/ in der Klasse und ähm ich hatte immer das Gefühl, dass das/ dass die nicht so wirklich miteinbezogen wurden. Also irgendwie waren die einfach immer nur da, aber es wurde nie wirklich auf die eingegangen und irgendwie wurde jetzt erwartet, die machen jetzt mit. Aber wenn die jetzt zum Beispiel die Hausaufgaben nicht mithatten, dann wurde das irgendwie gar nicht angesprochen, sondern einfach ignoriert ähm also diese Inklusion bei uns/ war überhaupt nicht gegeben, würde ich so sagen. Und irgendwann waren die dann einfach auch nicht mehr bei uns auf der Schule. Also ich glaube schon, dass es da so Abgrenzungen nach unten geht und auch einer bestimmten Schulform ‚Ach, das verstehen die eh nicht, das gehört auf die Hauptschule‘ so ganz nach dem Motto.

Der durchgängig geteilte individuell-schulbezogene Erfahrungsraum verdeutlicht auch hinsichtlich der Dimension Flucht, dass sich von unterrichtlichen Praktiken abzugrenzen versucht wird. So wird der unterrichtliche Umgang mit neu zugewanderten Mitschüler:innen kritisch beschrieben („nie wirklich auf

die eingegangen wird [...] einfach ignoriert [...]“) und lässt sich unter dem Begriff der *Nichtbeachtung* zusammenfassen. Der positive Gegenhorizont B3s wird letztlich durch die unbewusste Rahmung „also diese Inklusion“ deutlich, in der im Sinne des Zugzwangs des Erzählens versucht wird auszudrücken, dass die Art und Weise der unterrichtlichen Berücksichtigung geflüchteter Schüler:innen für B3 retrospektiv nicht angemessen erscheint. Verbunden ist dies für B3 auf expliziter Ebene mit einem klassistischen Denken und Abgrenzung bzw. Ausschlussphänomenen („das gehört auf die Hauptschule“).

B2: #00:38:40-2# Ich war ein Jahr auf einer Realschule/ [...] also wir hatten dann auch irgendwann ähm Schüler ähm Schüler:innen, die geflüchtet sind und bei uns wurden die sehr stark mit in den Unterricht integriert ähm wir sollten uns auch, ich glaube, die hatten auch alle so eine/ so einen Paten oder eine Patin und ähm ich habe mich dann auch um eine gekümmert. Ich konnte zwar nicht die Sprache, also ähm das waren zwei Schülerinnen aus Albanien und es war zwar schwierig, aber wir haben dann irgendwie mit Gestiken und so// (unv.)

B2 bekräftigt und illustriert daraufhin – im Sinne eines positiven Gegenhorizonts zur Nichtbeachtung neu zugewanderter Schüler:innen – einen möglichen produktiven Umgang mit geflüchteten Mitschüler:innen. Zwar spricht B2 hier nicht von Inklusion sondern Integration, jedoch wird unabhängig der begrifflichen Unschärfe deutlich, dass direkte Erfahrungen mit den Mitschüler:innen und die Orientierung am Erfolg der Kommunikations- und Unterrichtssituation für B2 handlungsleitend sind („aber wir haben dann irgendwie mit Gestik und so //“); somit also auch in Anschluss an B3 der produktive Umgang im Mittelpunkt steht.

4.2 Nach dem Praktikum: Teilhabeorientierung zwischen Sprachbildungsbedarfen und individuellen Sprachbildungsbedürfnissen

Auch wenn die Studierenden beider Seminar- und Praktikumsgruppen nach dem Feldaufenthalt in der Schule zwar nicht unmittelbar den selben Erfahrungsraum teilen (Regelklasse vs. Internationale Förderklasse), so teilen sie dennoch Praxiserfahrungen in Schule und Unterricht, die aus der gemeinsamen Perspektive angehender Lehrkräfte hervorgehen. An dieser Stelle kann mit Blick auf die weitere Ergebnisdarstellung für beide Gruppen vorweggenommen werden, dass grundlegende gruppenspezifische Akzentuierungsverschiebungen in den Orientierungsgehalten der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht (Abschnitt 4.1) nicht rekonstruierbar sind, was hinsichtlich der Ausgangsfrage letztlich die theoretisch umschriebene Trägheit handlungsleitender Orientierungen bestätigen würde (vgl. Bischoff 2017). Jedoch kann in Erweiterung dargestellt werden, wie spezifische Praxiserfahrungen (in Regel- oder internationalen Förderklassen) auf die eingangs rekonstruierten Orientierungsfiguren einwirken. So zeigen sich beide Studierendengruppen in der Gruppendiskussion nach dem Praktikum *teilhabeorientiert*, welches im Sinne der Praktikumerfahrungen und damit verbundenen Beobachtung von Unterrichtspraktiken und Passungsverhältnissen in Lehr-Lern-Prozessen naheliegend ist. Die Teilhabeorientierung ist jedoch unterschiedlich akzentuiert und entfaltet sich einerseits stärker entlang curriculärer Bildungsbedarfe und andererseits entlang individueller Bildungsbedürfnisse, die letztlich mit den unterschiedlichen Orientierungsgehalten in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht in Verbindung stehen.

4.2.1 Gruppe „PROMPT! – In der Regelklasse“

Die für die Gruppe Regelklasse rekonstruierbare Orientierung an curricularen Bildungsbedarfen zeichnet sich bereits in den Einstiegserzählungen ab. Auf die Einstiegsfrage der interviewenden Person, wie Mehrsprachigkeit im Rahmen des Praktikums, d. h. im Unterricht und in der Lerngruppe generell erlebt

wurde, berichtet B3 von der (mehr-)sprachlichen Ausgangslage der Klasse und wie diese in Verbindung zum inhaltlichen Lernen des Unterrichts stand.

B3: #00:04:10-4# Ähm also bei mir [...], das ist ja so, dass die waren irgendwie um die, ich glaub 26 Schüler in der Klasse und das ist eine Grundschule. Die sind jetzt in die zweite Klasse gekommen und ähm da ähm hat halt kein Kind die Muttersprache Deutsch, sondern die haben halt alle eine andere Muttersprache, was ich halt auch sehr spannend finde und mir ist aber aufgefallen, dass es gar nicht so berücksichtigt wurde, ABER es liegt auch daran, dass die viel mit so ähm fertigen Büchern arbeiten und da hat eine Lehrerin auch mit mir drüber geredet und die meinte, dass sie selbst die Aufgabenstellungen in diesen Büchern echt blöd findet, ähm aber die arbeiten halt mit diesen vorgegeben Büchern und müssen damit arbeiten.

In der Art und Weise, wie die Situation geschildert wird, wird einerseits deutlich, dass Mehrsprachigkeit in Form „eine[r] andere[n] Muttersprache“ nach Auffassung von B3 einer expliziten Berücksichtigung bedarf („aufgefallen, dass das gar nicht so berücksichtigt wurde“). Andererseits bleibt nicht weiter expliziert, wie B3 an die Informationen zur mehrsprachigen Lernausgangslage, die zudem nicht weiter nach Spracherwerbstypen (doppelter L1-Erwerb oder L2-Erwerb des Deutschen) differenziert wird, gelangt ist. Auch wenn damit vorerst noch offen ist, in welcher Form die Stelle zu deuten ist, zeichnet sich in der weiteren Elaboration ab, dass hier – ähnlich zum ersten Erhebungszeitpunkt – Mehrsprachigkeit mit fehlenden Deutschkenntnissen verbunden wird. Dies wird durch die implizit beschriebene Nicht-Passung zwischen Sprachfähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch und dem Arbeitsmaterial weiter ausgeführt. Die letztlich bilanzierte Notwendigkeit an dem vorgegebenen Lehr-Lern-Material festzuhalten ohne etwaiges Infragestellen der Unterrichtsaufbereitung („müssen damit arbeiten“) verdeutlicht an dieser Stelle die Orientierung an den curricularen Bildungsbedarfen, die sich durch die Schulbücher letztlich materialisieren.

Der Fokus auf die (sprachlichen) Bildungsbedarfe im Kontext mehrsprachiger Lerngruppen zeigt sich auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion entlang defizitärer Differenzkonstruktionen. So wird einerseits über Sprachpraktiken und Sprechgebote verhandelt, um mehrsprachige Lernenden zu ermöglichen „ins Deutsch zu kommen.“ Andererseits werden mehrsprachige Lernende als Leidtragende bzw. Opfer ihres mehrsprachigen Aufwachsens viktimisiert. Im Rahmen des Austausches über erlebte Sprach- und Sprechverbote im Rahmen des Praktikums kommen die Studierenden letztlich zu dem Punkt über alternative Umgangsformen zu sprechen. Die (hypothetischen) Beschreibung von produktiven Sprachpraktiken, die durch Argumentationen und Bewertungen durchzogen sind, dienen hierbei der Abgrenzung vom negativen Gegenhorizont der erlebten Sprechverbote.

B4: #00:12:46-6# Ja und anstatt [...] halt die Lehrer und Lehrerinnen halt schult, dass sie halt da sensibel sind und da den Druck rausnehmen, weil ich find die Regel gut, dass nur Deutsch gesprochen wird im Klassenraum, vielleicht kann man das in der Pause oder so ja auch nochmal überdenken, ob man da nicht auch, damit die Freunde sich auch untereinander finden können, weil ist ja Quatsch dann denen komplett zu verbieten, "ja, ihr dürft jetzt eure Sprache nicht mehr sprechen", aber in der Schule, in dem Gebäude vielleicht schon sehr sinnvoll. Aber halt NUR, wenn halt alle dann dieselben Möglichkeiten haben sich auszuprobieren und ins Deutsch zu kommen [...].

Der mit Sprechverboten einhergehende „Druck“ auf Seiten der mehrsprachigen Lernenden könnte nach B4 vorgebeugt werden, indem die Sprach(en)wahl in informelleren Settings („in der Pause oder so“) geöffnet

wird und Lernende selbstständig entscheiden dürfen. Dennoch zeigt sich in der Konklusion bzw. Bilanzierung der Passage, dass die Orientierung am Deutschen, die als sprachliche Norm stellvertretend für eine Orientierung an curricularen Bildungsbedarfen fungiert, unmittelbar mit Zugängen zu Teilhabe in Bildung verbunden werden. Dass dies letztlich als gemeinsame Orientierungsfigur der Gruppe verstanden werden kann, zeigt die unmittelbare Bezugnahme durch B3.

B3: #00:13:52-0# Ja, hast du Recht. dass man gutes Klima sozusagen setzt, weil sonst sind die Kinder, die halt eben nicht, sich nicht so trauen Deutsch zu sprechen, weil sie es nicht so gut sprechen, dann sprechen die nachher gar nicht und in ihrer Muttersprache würden die sich schon mit Leuten unterhalten, aber dann sind die ganz still, sitzen einfach so in der Ecke oder ja, da hast du auf jeden Fall Recht, dass man so ein gutes Arbeitsklima aufbaut, damit die halt sich trauen zu sprechen und denen auch zu zeigen, "hey, es ist gar nicht schlimm, wenn du Fehler machst", weil 1. lernt man ja genau aus diesen Fehlern und 2. keiner kann eine Sprache von Grund auf perfekt und dann auch noch ne Sprache, die nicht mal die Muttersprache ist, das find ich, glaub ich auch ganz wichtig, den Kindern dann zu zeigen, jo, dass das eigentlich voll krass ist.

Die wiederholte Zustimmung („Ja, hast du Recht“, „da hast du auf jeden Fall Recht“) im Rahmen des gemeinsamen hypothetischen Austausches über mögliche Alternativszenarien zu Sprach- und Sprechverboten zeigt auch für B3 die mehrsprachigkeitsbezogenen Differenzkonstruktionen. Die Etikettierung mehrsprachiger Lernender als passive, „nicht so gut[e]“ Deutschsprecher:innen („sind die ganz still, sitzen einfach so in der Ecke“), die „sich nicht so trauen Deutsch zu sprechen“, verdeutlicht wiederholt die Viktimisierung und unterreflektierte Absprache von sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen („dann auch noch ne Sprache, die nicht mal die Muttersprache ist“).

4.2.2 Gruppe „PROMPT! – In der internationalen Förderklasse“

Auf den gleichen Eingangsimpuls zum erlebten Umgang mit Mehrsprachigkeit im Praktikum bzw. Unterricht zeigt sich die Gruppe IFK stärker an individuellen (sprachlichen) *Bildungsbedürfnissen* der Lernenden orientiert.

B1: #00:00:37-7# Also bei mir war der Umgang sehr gut, wie ich fand. In der gesamten Klasse hingen Plakate oder ähm sonstige oder sonstige Zettelarten, Hinweise auf die Übersetzung bestimmter Begriffe standen. Zum Beispiel bei einem Beistelltisch stand Tisch und auf einem Zettel dann noch die ukrainische oder russische Übersetzung, weil die Förderklasse eigentlich hauptsächlich aus Ukrainerin bestand. [...]. Ähm (...) ja (...) Wir hatten auch Wörterbücher. Für die meisten Sprache vorhanden, außer für portugiesisch. Was ich sehr schade fand, da wir einen portugiesischen Jungen in der Klasse hatten, der halt niemanden zum sprechen hatte. Die anderen Sprachgruppen, eigentlich nur Perser und Ukrainer, hatten immer andere mit denen sie sprechen konnten und die sich gegenseitig helfen konnten. [...] Zum Glück war die Klasse aber sehr gut mit Tablets ausgestattet. Das heißt, dass ähm oder auch mit dem Whiteboard. Die Klasse war sehr modern. Ähm ja, ich wurde auch deswegen hauptsächlich dazu eingesetzt diesen portugiesischen Jungen im 1. zum Unterricht etwas zu unterstützen.

So zeigt sich bereits am ersten Erfahrungsbericht durch B1 die Relevanz und Fokussierung einer auf die Lerngruppe individuell ausgerichteten Klassenraumgestaltung, die wiederum auf die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und mit mitgebrachten Sprachkenntnissen der Lernenden eingestellt ist („weil die Förderklasse eigentlich hauptsächlich aus Ukrainerin bestand“). Dass trotz der rein quantitativ unterschiedlichen Sprachverteilung bestimmter Herkunftssprachen der individuelle Blick auf Lernende beibehalten wird, verdeutlicht sich in der weiteren Elaboration, in der B1 auch auf die Bedeutung der unterrichtlichen Berücksichtigung von weiteren Sprachen eingeht, die teilweise auch nur von einzelnen Lernenden gesprochen werden („da wir nur einen portugiesischen Jungen in der Klasse hatten“). Die damit implizit erfahrene Zielperspektive des Unterrichts, individuelle Bildungs*bedürfnisse* mit Bildungsbedarfen (hier dem vordergründigen Ziel den L2-Erwerbsprozess anzuregen und zu begleiten) harmonisieren zu wollen, wird auch an der damit in Zusammenhang stehenden ‚Einsatzplanung‘ und begründeten Konklusion des:der Studierenden („ich wurde auch deswegen hauptsächlich dazu eingesetzt diesen portugiesischen Jungen im 1 zu 1 Unterricht etwas zu unterstützen.“) als relevant markiert. Das damit in Verbindung stehende Empowerment mehrsprachiger Lernender zeigt sich auch an Elaborationen anderer Studierenden der Gruppe IFK. Hier wird neben gemischtsprachlichen Sprachpraktiken auch die eigene Mehrsprachigkeit in Migrationssprachen sowie das Zulassen der Herkunftssprachen in Lehr-Lern-Prozessen als produktive Möglichkeit für schulisch-unterrichtliches Lernen wahrgenommen. So auch im Fall B3:

B3: #00:06:58-8# Ja bei uns war das so/ also wir hatten halt zwei Vorbereitungsklassen und die waren geteilt in Niveaus. Und äh die Kommilitonin, die mit mir an der Schule war, sie konnte auch ukrainisch mit den Kindern sprechen, und es waren hauptsächlich Ukrainer, zumindest bei mir in der Klasse. Ich war in der VK2. Das war sozusagen das höhere Niveau an Deutsch. Und das andere das waren die Kinder. Da waren schon noch gemischte Nationalitäten mit dabei. Aber bei jetzt bei mir waren es hauptsächlich Ukrainer*innen. Und ähm bei mir war das schon so, dass es immer zugelassen wurde, dass sie miteinander sprechen. Halt auf ihrer Sprache und auch untereinander kommunizieren. Ähm auch wenn es oft nicht um Schule ging, [...] aber ich hab auch selbst/ also mit der Mehrsprachigkeit, ich hab auch versucht, halt dieses äh (.) durchs Sprechen, also das Ukrainische auch zuzulassen. Weil also meine persönliche Meinung ist, dass es nichts bringt, das zu verbieten, weil es dann in dem Moment die einzige Sprache ist, in der sie miteinander sprechen können.

Auch wenn in dieser Passage Mehrsprachigkeit mit Nationalitäten und sprachbezogenen Differenzkonstruktionen („Halt auf ihrer Sprache...“) verwoben werden, stellt dies mehr ein Vehikel und ein letzliches Abbild der Realität in internationalen Förderklassen dar, um über die differierenden sprachlichen Lernausgangslagen der einzelnen Klassen und den damit verbundenen Umgang mit unterschiedlichen Herkunftssprachen berichten zu können („dass es immer zugelassen wurde, dass sie miteinander sprechen“). Die Elaboration im Modus der Narration mit Hintergrundkonstruktion der Argumentation und Bilanzierung verdeutlicht für B3 ebenfalls eine Orientierung an den (sprachlichen) Bildungs*bedürfnissen* der Lernenden, die in diesem Fall über die soziale Notwendigkeit der Nutzung von Herkunftssprachen relevant gemacht wird („also das Ukrainische auch zuzulassen“) und letztlich in Form der Anerkennung der aktuellen Lebensrealitäten (sprach-)pädagogisch begründet wird („weil es dann in dem Moment die einzige Sprache ist, in der sie miteinander sprechen können“). Damit werden (sprachliche) Bildungs*bedürfnisse* im direkten Vergleich zur Gruppe RK nicht entlang teilhabebezogener Integrationsperspektiven in die deutschsprachige Gesellschaft als Erfordernis verstanden. Dies dokumentiert sich unter anderem auch in dem Bedürfnis der Gruppe Vorurteile aufzubrechen. So entfaltet

sich die Thematisierung von Praktikumserfahrungen in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht im Verlauf der Gruppendiskussion zunehmend mehr entlang diskriminierungs- und rassismuskritischer Perspektivierung, wodurch die Gruppendiskussion an sich schon fast als eine Art Professionalisierungsmoment reflexiver Fachlichkeit fungiert. So sind narrative Elemente in Form von Beobachtungen und Feststellungen aus dem Praktikum unmittelbar mit reflexiven Argumentationen, Bilanzierungen und Konklusionen verwoben.

B3: #00:35:47-2# Ja. Bei uns, also bei uns in der Klasse war das auch so, dass viele Schüler*innen auch diese Motivation zum Lernen nicht hatten, weil die noch im Kopf hatten, dass die wieder zurück möchten in ihr Herkunftsland UND zusätzlich hatten die immer Wochenendschule, also online, oder manchmal auch nachmittags. Und äh dann kann man auf jeden Fall auch nachvollziehen, dass die die Schule hier nicht ernst nehmen, ne? Also wenn ich denke, ich gehe wieder zurück und ich hab sowieso meine richtige Schule erst am Wochenende, dann würde ich mich halt auch nicht anstrengen für diese Vormittagsbeschäftigung, nenne ich es jetzt mal. Und ich weiß halt auch nicht, ob das ist, kann man ja auch nicht erwarten von 13-, zwölf-, 14-jährigen Jugendlichen, dass die von morgens bis abends und auch noch am Wochenende bereit sind zu lernen oder in der Schule zu sitzen. Da hätte ich damals auch keinen Bock gehabt. Auch jetzt nicht.

So versetzt sich B3 unmittelbar nach der Beschreibung der wahrgenommenen Motivationslosigkeit einiger Lernender („Motivation nicht hatten“) in die Lage der Schüler:innen und versucht durch den metareflexiven Blick die beobachtete Unlust einerseits rational über Ursachen und Sachzusammenhänge zu erklären („UND zusätzlich hatten die immer Wochenendschule, also online“); andererseits sich in Form von Perspektivenübernahmen in die Gefühlslage der Lernenden hineinzusetzen. Die Art und Weise der kritisch-reflexiven aber auch empathischen Auseinandersetzung wirkt sich unmittelbar auf die weiteren Redebeiträge der Kommiliton:innen aus, die in dem gleichen Modus weitere Praktikumsbeobachtungen einfließen lassen.

B4: #00:36:37-1# Das was du sagst, hab ich dann irgendwie von den Lehrenden zu hören bekommen, sowas wie: „Ja, wir wissen ja nicht, ob die jetzt wieder zurückgehen, deswegen hmmm, vielleicht kann man sich ja jetzt um die anderen Kinder kümmern.“ Und es war dann auch irgendwie schwierig zu sehen, dass man sich bei bestimmten Kindern mehr Mühe gegeben hat als bei anderen. Weil (.) man ja auch nicht vorher sagen kann, ob die jetzt wirklich zurück gehen oder nicht. Und du schätzt das jetzt einfach nach deinem eigenen Ermessen ein und vernachlässigst ihn oder sie.

B6: #00:37:05-0# Ich hab mir das gleiche bei den äh bei den Ukrainern auch gedacht, weil ich dachte mir für manche ist dann gerade wenn es denen schwer fällt Deutsch zu lernen, dann ist das auch irgendwie ein schweres Eingeständnis, wenn man sagt es lohnt sich deutsch zu lernen bedeutet das ja, dass man ja davon ausgeht, dass man tatsächlich noch länger hier ist (Zustimmung von anderen Studierenden) und ich kann mir vorstellen, dass das für manche halt irgendwie ne hartes auch Aufgeben wäre, wenn man sagen würde, „ok der Krieg wird entweder zu viel zerstören oder er wird einfach zu lange gehen oder wird eben verloren werden, ich hab meine Heimat tatsächlich verloren und deswegen lohnt sich es wirklich sich hier zu engagieren.“

So zeigen sich aufbauend auf der Fortführung schulischer Beobachtungen in dieser Passage („hab ich dann irgendwie von den Lehrenden zu hören bekommen“) auch für die Fälle B4 und B6, dass Praxiserfahrungen über die gemeinsame reflexive Auseinandersetzung diskriminierungs- und rassistisch-kontextualisiert werden („Und es war dann auch irgendwie schwierig zu sehen, dass man sich bei bestimmten Kindern mehr Mühe gegeben hat als bei anderen.“). Die Gruppe orientiert sich in einem univok-einstimmigen Modus an den Lernenden. Zeitgleich spricht der Detaillierungsgrad der reflexiven Auseinandersetzung für eine Orientierung am Empowerment mehrsprachiger Schüler:innen und wendet sich gegen verkürzte Urteile oder Zuschreibungen, die den mehrsprachigen Schüler:innen entgegengebracht werden. Dies steht in Einklang mit den Orientierungsgehalten, die bereits vor dem schulischen Praktikum in der IFK rekonstruiert werden konnten.

4.3 Verbindende Betrachtung und Gruppenvergleich

Aufbauend auf den kontrastierenden Rekonstruktionen können in der verbindenden Betrachtung die Orientierungsgehalte beider Gruppe gegenübergestellt werden (Tabelle 2). Hierbei fällt zusammenfassend auf, dass sich grundlegende Veränderungen in den Orientierungsfiguren in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht nicht rekonstruieren lassen (vgl. Abschnitt 4.1 und 4.2).

Tabelle 2: Gruppenvergleich und Gegenüberstellung der Orientierungsgehalte in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht

	Gruppe Regelklasse (RK)	Gruppe Internationale Förderklasse (IFK)
Erhebung 1 (vor dem Praktikum)	Feldzugang über Umwege (Suchbewegung), fehlender Erfahrungsraum ⇒ gesellschaftlich-abstrakt und Diskurs im divergent-oppositionellen Modus	Feldzugang unmittelbar , geteilter Erfahrungsraum sowohl individuell als auch schulisch ⇒ schulbezogen-konkrete Ausgestaltung und Diskurs im univok-einstimmigen Modus
	Geteilter Erfahrungsraum als nicht-mehrsprachige Person (Außenperspektive) ⇒ Orientierung am Deutschen ⇒ <i>Besonderung</i> mehrsprachiger Praktiken	Geteilter Erfahrungsraum als mehrsprachige Person (Innenperspektive) ⇒ Orientierung am Individuum ⇒ <i>Normalisierung</i> mehrsprachiger Praktiken
Erhebung 2 (nach dem Praktikum)	Normorientierung ⇒ Teilhabe als Ziel (durch Anpassung an Normen, hier die dominante Umgebungs- und Schulsprache Deutsch) ⇒ Etikettierung und Viktimisierung von mehrsprachigen Lernenden ⇒ Differenzkonstruktionen ⇒ Fokus (sprachliche) <i>Bildungsbedarfe</i> ⇒ Perspektivierung über: gesellschaftliche Integration	Subjektorientierung ⇒ Teilhabe als Ausgangspunkt (auf Basis individueller (mehr-)sprachlicher Ressourcen, die anerkannt werden) ⇒ Empowerment über diskriminierungs- und rassistisch-kontextualisierung ⇒ Aufbrechen von Vorurteilen ⇒ Fokus (sprachliche) <i>Bildungsbedürfnisse</i> ⇒ Perspektivierung über: individuelle Lehr-Lern-Biografie

So zeigt sich für die Gruppe „Regelklasse“ in der ersten und zweiten Gruppendiskussion ein unklares Wording hinsichtlich der Beschreibung mehrsprachiger Schüler:innen, welches in Differenzkonstruktionen und *Othering* mündet. Mehrsprachigkeit ist für die Gruppe unmittelbar mit der Dimension Migration und Flucht verbunden – obwohl dies nicht der ausgeflaggte Seminarfokus ist – und übersetzt sich im Kontext Schule mit fehlenden Deutschkenntnissen. Die nicht geteilten schulischen Erfahrungsräume im Umgang mit Mehrsprachigkeit führen innerhalb der ersten Gruppendiskussion zu einer Abstraktion des Themenfelds auf gesellschaftlicher Ebene, was mit einem zunehmend argumentativ-bilanzierenden Modus im Diskursverlauf und einer Viktimisierung mehrsprachiger und geflüchteter Personen einhergeht. Die übergreifend rekonstruierbare *Orientierung am Deutschen als Zugang* zu Teilhabe in Bildung und Gesellschaft entfaltet sich wiederum entlang der Verhandlung von Mehrsprachigkeit als Hindernis bzw. Defizit. Dies setzt sich auch in der zweiten Gruppendiskussion (nach dem Praktikum) fort. Auch hier zeigt sich die für die Gruppe RK rekonstruierbare Normorientierung an den curricularen Sprachbildungsbedarfen ausgerichtet, die wiederum mit der Orientierung am Deutschen als sprachliche Zugangs- bzw. Integrationsvoraussetzung korrespondiert. Die übergeordnete Orientierungsfigur der Gruppe „Regelklasse“ lässt sich somit als eine normative Fokussierung auf Deutsch als Schlüssel zur Bildungsteilhabe fassen. Teilhabe wird dabei als Ziel konzipiert, das über sprachlich-kulturelle Anpassungsleistungen erreicht werden kann. Dagegen zeigt sich für die Gruppe „Internationale Förderklasse“ in der ersten Gruppendiskussion ein bedachter Umgang hinsichtlich der Beschreibung mehrsprachiger Schüler:innen, welches auf einen reflektierten Umgang mit Begrifflichkeiten hindeutet. Mehrsprachigkeit ist für die Gruppe nicht unmittelbar mit der Dimension Migration und Flucht verbunden – obwohl dies der ausgeflaggte Seminarfokus ist – und wird auch nicht unmittelbar mit fehlenden Deutschkenntnissen gleichgesetzt. Der zum einen schulisch geteilte Erfahrungsraum zum Umgang mit Mehrsprachigkeit gründet hierbei auch auf dem geteilten Erfahrungsraum als mehrsprachige Person und vergleichbaren Diskriminierungserfahrungen im unmittelbaren persönlichen Umfeld, was mit einem Aufbrechen von Vorurteilen und Kausalattributionen einhergeht. Die *Orientierung am Individuum* im Rahmen bildungsbezogener und gesellschaftlicher Teilhabe verdeutlicht wiederum die Abwendung von Zuschreibungspraktiken und Ausgrenzung im Kontext von Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht. Dies setzt sich auch in der zweiten Gruppendiskussion (nach dem Praktikum) fort. Auch hier zeigt sich die für die Gruppe IFK rekonstruierbare Subjektorientierung an den individuellen Sprachbildungsbedürfnissen ausgerichtet, die wiederum mit der Orientierung an den Lernenden und deren Lernausgangslagen korrespondiert. Die übergeordnete Orientierungsfigur der Gruppe „Internationale Förderklasse“ lässt sich als Subjektorientierung fassen: Teilhabe wird nicht primär als Ziel verstanden, das durch sprachliche Anpassung zu erreichen ist, sondern als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns, das an den individuellen Ressourcen, Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Lernenden ansetzt. Dies geht mit einer relationalen Perspektive auf Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht einher, die Zuschreibungen und Ausgrenzung aktiv entgegenwirkt. Beide Fokusgruppen bewegen sich somit innerhalb eines teilhabebezogenen Rahmens, aber mit unterschiedlichen Zugängen, Prämissen und Handlungsmustern.

5. Einordnung und Diskussion

Ausgangspunkt der vorliegenden Studie war die Frage, inwieweit der Besuch von projektbezogenen Praxisveranstaltungen im Eignungs- und Orientierungspraktikum des Lehramtsstudiums zu (möglichen) Akzentuierungsverschiebungen in themenspezifischen Orientierungsfiguren der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht führt bzw. auf diese einwirkt.

Auch wenn entlang der exemplarisch dargelegten Rekonstruktionen letztlich festgestellt werden kann, dass sich keine grundlegenden Akzentuierungsverschiebungen durch das projektspezifische Praktikum und die dazugehörigen Begleitveranstaltungen ergeben, wirken diese dennoch auf die Orientierungsfiguren ein. Dabei zeigt sich für beide Gruppen zwar eine gemeinsame Rahmung im Sinne einer Teilhabeorientierung, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung: Für die Gruppe der Regelklasse dominiert eine *normorientierte Figur*, in der Teilhabe als Ziel erscheint, das über sprachlich-kulturelle Anpassung – insbesondere über Deutschkenntnisse – zu erreichen ist. Demgegenüber lässt sich bei der Gruppe der Internationalen Förderklasse eine *subjektorientierte Figur* rekonstruieren, bei der Teilhabe als Ausgangspunkt pädagogischen Handelns verstanden wird – im Sinne einer anerkennungs-basierten Perspektive, die an individuellen Ressourcen, Erfahrungen und Lernausgangslagen anknüpft. Diese beobachtbaren Differenzen lassen sich auch in Zusammenhang mit den strukturell und didaktisch unterschiedlich akzentuierten Begleitseminaren lesen, die im Rahmen des Projekts PROMPT! nicht nur theoriegeleitete Grundlagenvermittlung leisten, sondern durch reflexive Formate auch bewusst auf implizite Deutungsmuster der Studierenden zielen. Gerade hier entfalten die Seminare ihren irritierenden Impuls, der – wenn auch nicht transformationstheoretisch – doch im Sinne der Professionalisierungslogik als Verunsicherung und Neuverhandlung eigener Haltung gedeutet werden kann. Damit lassen sich handlungsleitende Orientierungen im Sinne Bourdieuscher Habitus-theorie zwar nicht unmittelbar verändern, wohl aber situativ in Frage stellen, was wiederum die Bedeutung reflexiv angelegter hochschuldidaktischer Settings unterstreicht (Niehaus 2024b, Niehaus & Cantone 2024). Zugleich sind die unterschiedlichen Ausprägungen der Orientierungsfiguren weniger verwunderlich, wenn man weiter davon ausgeht, dass sich die Studierenden einerseits explizit für ein Projektseminar im Rahmen von PROMPT! entschieden haben – und somit ihr Praktikum in spezifischen, explizit teilhabebezogenen Seminarkontexten absolvieren wollten; andererseits im Praktikumsort Schule insbesondere Unterricht unter dem Fokus passgenauer Lehr-Lern-Prozesse beobachtet und erlebt haben. In diesem Sinne lässt sich argumentieren, dass es gerade die Kombination aus Praxiserfahrung und seminaristischer Reflexion ist, die eine situative Reorganisation vorhandener Orientierungsfiguren überhaupt erst ermöglicht; etwa durch Kontrastierung eigener Haltungen mit strukturellen Spannungsfeldern oder erlebten Widersprüchen in pädagogischem Handeln.

Auch wenn die Ausgangsfrage somit beantwortet werden konnte, stellen sich im Nachgang doch weiterführende Fragen, die sich mit Blick auf die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften aus hochschuldidaktischer Sicht ergeben und letztlich auch für die Begleitevaluation und Adaption von Seminarkonzepten anderer Hochschulstandorte von Interesse sein können. So stellt sich die Frage, welchen Einfluss die universitätsinterne Projekt(ber)werbung, die mediale Darstellung und Aufbereitung des Projektes PROMPT! im Allgemeinen (Internetpräsenz, Flyer etc.) sowie der einzelnen Projektseminare im Speziellen auf die Ausformung möglicher Orientierungsfiguren nimmt bzw. den Modus Operandi der Gruppendiskussion sogar vorbestimmt. So wäre im Sinne einer Vorauswahl denkbar, dass sich Studierende (un)bewusst aufgrund des Passungsverhältnisses zwischen Projektbeschreibung und ihren individuellen Erfahrungen für eins der beiden Seminarangebote entscheiden. Eine dokumentarische Analyse dieser weiteren Datensätze müsste aus Sicht des Projektteams noch nachträglich erfolgen, um die Rekonstruktionsergebnisse umfassender bewerten zu können. Damit einher geht auch die Frage, welches Teilhabeverständnis letztlich durch die Projektseminare, der jeweiligen Seminarkonzeption und den Dozierenden selbst, den beobachteten und begleiteten Lehrkräften im Schuldienst impliziert bzw. evoziert wird, in welcher Passung dies zu der Seminarerausflagung und letztlich den individuellen Orientierungen der Studierenden in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht steht. Ein weiterer Diskussionspunkt ergibt sich hinsichtlich der Zusammenstellung des Samples (Abschnitt 3) und der Frage, ob und wenn ja, wie die eigenen Erfahrungen als mehrsprachige Person in Relation zu einer stärkeren

bedürfnisorientierten Orientierung am Individuum stehen. Hier zeigt sich die aktuelle Forschungslage uneins: So zeichnen Studien einerseits die Ablehnung einer zugeschriebenen Expert:innenrolle entlang des Attributs ‚Lehrkraft mit Migrationshintergrund‘ nach (vgl. Fabel-Lamla & Klomfaß 2014; Rotter 2014), andererseits weisen andere Studien darauf hin, dass insbesondere Diskriminierungserfahrungen als migrationsbedingt mehrsprachige Person durchaus Auswirkungen auf handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit intersektionaler Bildungsbenachteiligung haben können (vgl. Niehaus 2024a). Die vorliegende Studie zeigt, dass ‚Mehrsprachigkeit‘ als Attribut nicht alleine ausschlaggebend für die Praktikumswahl ist oder sich Vorhersagen über die Orientierungsgehalte in der Intersektion treffen lassen. Vielmehr scheint eine reflexive Auseinandersetzung mit eigener gesellschaftlicher Positionierung und Benachteiligungserfahrung als mehrsprachige Person und angehende Lehrkraft zentral für die beobachteten subjektorientierten Deutungsmuster zu sein.

Unabhängig dieser weiteren offenen und noch zu klärenden Fragen bleibt abschließend festzuhalten, dass projektspezifische Seminare stärker darauf ausgerichtet müssen, die schulischen Realitäten und den erlebten (unsicheren) Umgang mit migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit einzufangen und inhaltliche Professionalisierungsfelder zielgenau auszurichten. Auch wenn eine einzelne Veranstaltung somit nicht in der Lage zu sein scheint, Orientierungsfiguren grundlegend zu verändern (vgl. Bischoff 2017), so lässt sich ihr Beitrag zur Initiierung reflexiver Irritationsmomente und differenzierter Auseinandersetzung mit schulischer Teilhabe als zentrales Element universitärer Lehrer:innenbildung herausstellen. Für das Projekt „PROMPT! – Bildungsteilhabe stärken“ kann positiv resümiert werden, dass sowohl das Praktikum als auch die begleitenden Seminare differenziert auf Orientierungsfiguren in der Intersektion Mehrsprachigkeit, Migration und Flucht einwirken und insbesondere eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Teilhabeverständnissen befördern können.

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006). Stichwort: professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Becker-Lenz, Roland & Müller, Silke (2009). Funktion und Bildung des professionellen Habitus als Teil des Gesamthabitus. Konzeptionelle Bestimmung des professionellen Habitus in einer Untersuchung zur Professionalisierung Sozialer Arbeit. In: Thomas Scheffer & Michaela Pfadenhauer (Hrsg.), *Profession, Habitus und Wandel* (S. 95–116). Frankfurt a. M.: Peter-Lang.
- Bischoff, Stefanie (2017). *Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, Ralf (2018). *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Stuttgart: utb.
- Bohnsack, Ralf (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), S. 550–570.
- Bourdieu, Pierre (1974). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Di Venanzio, Laura & Niehaus, Kevin (2023). "Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder." Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(1), DOI: 10.21248/QfI.89

- Dirim İnci & Khakpour, Natascha (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In: İnci Dirim & Paul Mecheril (et al.) (2018), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 201–226). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Eigenverlag.
- Fabel-Lamla, Melanie & Klomfaß, Sabine (2014). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Habitussensibilität als bildungspolitische Erwartung und professionelle Selbstkonzepte. In: Tobias Sander (Hrsg.), *Habitussensibilität* (S. 209–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (2020). *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (2011). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Münster/New York: Waxmann.
- Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlungen von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 & Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015.
- Hradil, Stefan (1987). Die “Neuen Sozialen Ungleichheiten” — und wie Man mit Ihnen (Nicht) Theoretisch Zurechtkommt. In: Bernhard Giesen & Hans Haferkamp (Hrsg.), *Soziologie der sozialen Ungleichheit. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung* (S. 115–144). Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-322-88691-0_6](https://doi.org/10.1007/978-3-322-88691-0_6)
- Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In: Merle Hummrich, Nicolle Pfaff, İnci Dirim & Christine Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, Rolf-Torsten (2019). Auf die richtige Haltung kommt es an? Zum Konzept des Lehrerhabitus und zu Implikationen für seine absichtsvolle Gestaltung. In: Caroline Rotter, Carsten Schülke & Christoph Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln – eine Frage der Haltung?* (S. 30–52). Weinheim/München: Juventa.
- Kramer, Rolf-Torsten & Pallesen, Hilke (2019) (Hrsg.). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lange-Vester, Andrea; Teiwes-Kügler, Christel & Bremer, Helmut (2019). Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: Rolf-Torsten Kramer & Hilke Pallesen (Hrsg.), *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs* (S. 27–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lewalter, Doris; Diedrich, Jennifer; Goldhammer, Frank; Köller, Olaf & Reiss, Kristina (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Loos, Peter; Nohl, Arnd-Michael; Przyborski, Aglaja & Schäffer, Burkhard (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen: Budrich Verlag
- MacSwan, Jeff & Faltis Christian J. (2019). *Codeswitching in the Classroom. Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*. London: Routledge
- Mannheim, Karl (1964). *Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk [1921–1922]*. München: Luchterhand

- Massumi, Mona & Dewitz, Nora v. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Massumi, Mona; Verlinden, Karla; Berninger, Ina (2022). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext aktueller Migration – Die Entwicklung von Einstellungen gegenüber geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. *beiEDUCATION Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung*, 8(2022), S. 207–238.
- Niehaus, Kevin (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf. Theoretische Verbindungen und rekonstruktive Studienergebnisse zur Handlungskompetenz angehender Lehrkräfte*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: [10.1007/978-3-658-46460-8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8)
- Niehaus, Kevin (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. Kasuistische Lehrkräftebildung im Handlungsfeld Inklusion im Fach Deutsch als Zweitsprache. *die hochschullebre*, 10(2024). DOI: [10.3278/HSL2427W](https://doi.org/10.3278/HSL2427W)
- Niehaus, Kevin & Cantone, Katja F. (2024). „Man sollte bei Sprachbildung doch mehr zusammenarbeiten...“ – Zum sprachbildungsbezogenen Selbstverständnis im Kontext inklusiver Schulentwicklungsprozesse. In: Jennifer Bertram, Katja F. Cantone, Kevin Niehaus, Petra Scherer & Günther Wolfswinkler (Hrsg.), *Lehrkräfteprofessionalisierung für die Vielfalt in der Metropolregion Rhein-Ruhr* (S. 93-110). Münster: Waxmann. DOI: [10.25656/01:30757](https://doi.org/10.25656/01:30757); [10.31244/9783830998617](https://doi.org/10.31244/9783830998617)
- Nohl, Arnd-Michael (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode: Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rotter, Carolin (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schroedler, Tobias; Rosner-Blumenthal, Hannah & Böning, Caroline (2022). A mixed-methods approach to analyzing interdependencies and predictors of pre-service teachers' beliefs about multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 20(1), S. 11–30.
- Sturm, Tanja (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Reinhardt Verlag.

Autor:innenangaben

Kevin Niehaus, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Universität Duisburg-Essen)
Sprachbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Lehrkräfteprofessionalisierung

Teresa Frank, Zentrum für Lehrer*innenbildung (Universität zu Köln)
Bildungsgerechtigkeit, Universitäre Praxisphasen, rekonstruktive Forschung,
Lehrkräfteprofessionalisierung

Mara Dittmann, Zentrum für Lehrer*innenbildung (Universität zu Köln)
Sprachdidaktik, Mehrsprachigkeit, Bildungsgerechtigkeit, Lehrkräfteprofessionalisierung