

Drumm, Sandra

Die Entwicklung professioneller Rollenbilder bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lehramtsstudierenden

Journal for educational research online 17 (2025) 1, S. 102-134



Quellenangabe/ Reference:

Drumm, Sandra: Die Entwicklung professioneller Rollenbilder bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lehramtsstudierenden - In: Journal for educational research online 17 (2025) 1, S. 102-134 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346853 - DOI: 10.25656/01:34685; 10.31244/jero.2025.01.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346853>

<https://doi.org/10.25656/01:34685>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work 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. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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

Sandra Drumm

Die Entwicklung professioneller Rollenbilder bei migrationsbedingt mehrsprachigen Lehramtsstudierenden

Abstract

Lehramtsstudierende, die migrationsgeschichtlich bedingt mehrsprachig sind, werden in Schule und Studium mit unterschiedlichen Zuschreibungen konfrontiert. Zum einen sind sie selbst als Angehörige der im gesellschaftlichen Diskurs als problembelastet kategorisierten Gruppe der ‚DaZler:innen‘ durch die eigene Schulzeit gegangen, zum anderen werden von der Mehrheitsgesellschaft Erwartungen an sie herangetragen, die auf positive Effekte für mehrsprachige Schüler:innen fokussieren. Wie entwickelt sich das Rollenbild der betreffenden Studierenden in diesem Spannungsverhältnis? In sechs narrativen Interviews erzählen Studierende ihre Geschichte. Zentrale Aspekte des Rollenbildes sind Erfahrungen von Othering und Rassismus, aber auch von persönlichem Erfolg und Zugang zu Schüler:innen. Die Universität spielt hier eine wichtige Rolle beim Aufbrechen der erlernten Andersheit, doch gleichzeitig erweist es sich als umso dramatischer, wenn hier erneut negative Zuschreibungen passieren.

Schlagwörter: Migrationsgeschichte, Lehramtsstudierende, Rollenbild, Othering

The development of professional role perceptions among multilingual teacher training students with a migration background

Abstract

Multilingual student teachers are confronted with different attributions during their school and university studies. On the one hand, they have gone through their own school years as members of the group of second language learners, which is categorized as problematic by the majority society; on the other hand, expectations that focus on positive effects for multilingual students are attributed. How

Prof. Dr. Sandra Drumm, Universität Kassel, Fachgebietsleitung »Deutsch als Zweitsprache«, Kurt-Wolters-Straße 5, 34125 Kassel
E-Mail: drumm@uni-kassel.de, ORCID: 0000-0002-5299-1657

does the role image of the students concerned develop in this situation? In six narrative interviews students tell their story. Central aspects of the role image are experiences of Othering and racism, but also of personal success and access to students. The university plays an important role here in breaking down learned otherness, but at the same time it proves to be all the more dramatic when negative attributions happen here again.

Keywords: migration background, students in teacher training, role image, Othering

1. Einleitung

In der Diskussion darüber, wie man der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Kontext von Schule entgegenwirken kann, taucht zwischen 2000 und 2010 vermehrt die bildungspolitische Forderung auf, mehr Lehrende mit Migrationsgeschichte für den staatlichen Schuldienst zu gewinnen (vgl. z. B. BAMF, 2009). Dies wird mit einer zugeschriebenen „größeren kulturellen Nähe“ (Deutsches PISA-Konsortium, 2002) zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen mit Migrationsgeschichte begründet (Strasser & Steber, 2010; Rotter, 2014). Es ist von Interesse, welche Dynamiken sich im Lehramtsstudium ergeben, wenn aufgrund des Ressourcen-Etikettierung-Dilemmas in DaZ-Seminaren erneut Zuschreibungen gemacht werden (Winter et al., 2021): Die Bezeichnung suggeriert bereits, dass es ein (DaZ-spezifisches) Problem gibt. Aber welche Formen von Zuschreibungen können identifiziert werden? Einerseits muss es darum gehen, nachzuzeichnen, welche schulischen Erfahrungen das Selbstkonzept prägen, andererseits inwiefern Hochschulbildung dazu beitragen kann, bestimmte Bilder und Begriffe zu verfestigen oder aufzubrechen (Winter et al., 2021). Um die Situation näher zu beleuchten, geht die vorliegende Studie folgender Fragestellung nach: Welche Zuschreibungen erfahren migrationsgeschichtlich bedingt mehrsprachige Lehramtsstudierende in Schule und Universität und welche Rolle spielen diese Erfahrungen bei der Herausbildung der beruflichen Rolle. Migrationsgeschichte sei hier definiert in Anlehnung an den Mikrozensus 2005 als „in Deutschland Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2021), während Mehrsprachigkeit durch eine oder mehrere Familiensprachen, die nicht Deutsch sind, charakterisiert ist. Im Fokus stehen Studierende, die selbst das deutsche Bildungssystem als Schüler:innen durchlaufen haben.

2. Zuschreibungen

Zuschreibungen begleiten Lehramtsstudierenden mit Migrationsgeschichte von ihrer Schulzeit bis in den Beruf. Sie sind damit konfrontiert, dass ihnen die Zugehö-

rigkeit zu einer spezifischen Gruppe unterstellt wird, der im öffentlichen Diskurs Förderbedürftigkeit und Benachteiligung zugeordnet werden. Die Studierenden machen Erfahrungen mit Rassismus, Diskriminierung und Othering. Da Selbstkonzepte und Rollenbilder sich nicht nur als interne Prozesse des individuellen psychischen Aufwachsens entwickeln, sondern auch in sozialen Kontexten, entweder durch positive Identifikation, aber auch durch Ablehnung (Velho & Thomas-Olalade, 2011), lässt sich davon ausgehen, dass migrationsbedingt mehrsprachige Studierende, die ihre Bildungsgeschichte in Deutschland durchlaufen haben, solche Erfahrungen mit in die universitäre Ausbildung und den Beruf tragen (Rotter, 2014, S. 115). In Bezug auf die Ausbildung der professionellen Rolle stellt sich zudem die Frage, welche Auswirkungen es bspw. hat, wenn Deutsch-sein mit bestimmten Kategorien verknüpft ist, Deutsch ganz selbstverständlich als unmarkierte Sprache „hierarchisch ganz oben“ (Tankir, 2018, S. 8) steht und den Begriffen Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) eine defizitäre Position innezuwohnen scheint (Dirim & Mecheril, 2017).

Zuschreibungen müssen nicht immer negativ ausgedrückt werden, so werden Lehrpersonen mit Migrationsgeschichte z. B. eine höhere Kompetenz im Umgang mit Kindern unterstellt, die ebenfalls eine Migrationsgeschichte haben. Unterschiedliche Förder- und Rekrutierungsprogramme für Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund werden ins Leben gerufen (Syring et al., 2019, S. 203). Dennoch basieren diese Zuschreibungen nicht auf der individuellen Lebensgeschichte, der erworbenen oder mitgebrachten Kompetenz, sondern sie wird aufgrund eines nicht beeinflussbaren Merkmals unterstellt. Es handelt sich in der Regel um eine phänotypisch wahrgenommene Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu den ‚Migrations-Anderen‘ (vgl. Mecheril, 2004). Zuschreibungen im Kontext von Migration und Minderheiten sind immer ein Ausdruck von Macht und Ohnmacht, da sie in der Regel in einem Machtgefälle stattfinden und sich darin stereotypisierende Aspekte zeigen. Im Kern basieren sie auf Rassismus, selbst wenn sie von den Zuschreibenden nicht ‚böse gemeint‘ sind, es sind jedoch Abstufungen zu verzeichnen.

Rassismus ist eine Ideologie, nach der Menschen aufgrund äußerlicher Merkmale oder negativer Fremdzuschreibungen, die übertrieben, naturalisiert oder stereotypisiert sind, als Ethnie kategorisiert und ausgegrenzt werden (Fredrickson, 2004). Hierbei werden Verhaltensweisen für ein Resultat einer wie auch immer gearteten ethnischen Abstammung gehalten und durch die machthabende Mehrheit abgewertet (Kalpaka, 2015). Es entstehen gesellschaftliche Hierarchien: „Der Rassismus ist die verallgemeinerte und verabsolutierte Wertung tatsächlicher oder fiktiver Unterschiede zum Nutzen des Anklägers und zum Schaden seines Opfers, mit der seine Privilegien oder seine Aggressionen gerechtfertigt werden sollen“ (Memmi, 1992). Unter Rassismus können Prozesse und Strukturen auf der Ebene von Individuen oder Gruppen gefasst werden, die an der Reproduktion ethnischer Ungleichheit beteiligt sind (Collins, 2018). Systemischer Rassismus liegt vor, wenn diese Strukturen oder Prozesse von systemischen Gruppen mit Machtbefugnissen wie Regierungen, Unternehmen oder Schulen aufrechterhalten werden. *Rassistische Diskriminierung*

bedeutet in diesem Zusammenhang aus einer Machtposition heraus eine Person aufgrund bestimmter realer oder unterstellter Eigenschaften ungleich zu behandeln oder zu benachteiligen. Zwei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit von rassistischer Diskriminierung zu sprechen ist: Zum einen müssen die zugeschriebenen ethnischen Eigenschaften der unterlegenen Person/engruppe aus Sicht der Machtposition diskreditierbar und zum anderen muss ein Legitimationsanspruch für ein solch diskriminierendes Verhalten vorhanden sein (Hinnenkamp, 1999). Diskriminierung aufgrund von Migration basiert in der Regel auf Rassismus. Es handelt sich um institutionelle rassistische Diskriminierung, wenn Personen aufgrund der genannten Faktoren durch die Funktionsweise einer Institution und deren Mechanismen diskriminiert werden. Weit weniger auffällig als Rassismus und offene Diskriminierung ist *Othering*, es basiert aber ebenfalls auf ungleichen Machtverhältnissen zwischen Mitgliedern der Gesellschaft. Der von Said (1978) geprägte Begriff basiert auf dem *Orientalismus*, der umfassenden kulturellen Produktion abwertender Bilder vom sog. Orient durch den Westen. *Othering* kann definiert werden, als ein Prozess diskursiver Praktiken, in der Minderheiten als ‚anders‘ im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft konstituiert werden. Dies geschieht in Form von Stereotypen, die einer Gruppe, häufig aufgrund äußerlicher Merkmale (Sprache/Sprechweise, Haut- und/oder Haarfarbe, Kleidung) zugeschrieben werden (Velho & Thomas-Olalde, 2011). Diese dichotomisierenden und hierarchisierenden Bilder und Diskurse sind eingebettet in koloniale Wissensproduktionen, doch die Abwertung durch *Othering* geschieht in oft subtilen, nicht offen gewalttätigen Formen, die bei den Adressat:innen das Gefühl auslösen, auffällig und nicht-zugehörig zu sein. Charakteristisch ist, dass die Individuen mit Zuschreibungen, die in der Regel aus Stereotypisierungsprozessen hervorgehen als Merkmalsträger:innen wahrgenommen werden (Rotter, 2014). *Othering* kann von Angehörigen der Minderheit übernommen und internalisiert werden, indem sie sich selbst als fremd zu begreifen beginnen (vgl. Knappik & Dirim, 2021, 91f.). Keine Zuschreibung in dem Sinne ist der Aspekt des *White Privilege*. Dieses Konzept basiert auf der Konstruktion von Weißen als einer Gruppe, die im Mehrheitsdiskurs als ‚normal‘ dargestellt wird und außerhalb rassifizierender Dynamiken steht (Velho & Thomas-Olalde, 2011, S. 40). *White Privilege* wird dadurch aufrechterhalten, dass sich weiße Menschen in einer mehrheitlich weißen Gesellschaft nicht bewusst sind, dass sie mehr Vorteile haben als nicht-weiße Personen. Dies bedeutet, dass weiße Menschen eher positiven Darstellungen ihrer Gruppe in den Medien begegnen, wahrscheinlicher in gesellschaftlichen Situationen als Individuen behandelt werden und nicht als Vertreter:innen (oder Ausnahmen) einer stereotypen rassistisch-gelesenen Gruppenidentität. In der Regel werden sie im Zweifelsfall bevorzugt und emphatisch behandelt (Collins, 2018). Personen aus Minderheiten werden die gleichen Privilegien zugeschrieben, auch wenn sie nicht darüber verfügen, was eine Form von Benachteiligung darstellt. Bezogen auf die deutsche Schule bedeutet dies, dass weiße Schüler:innen und Lehrkräfte aus der Mittelschicht ohne Migrationshintergrund als ‚Normalfall‘ markiert sind (Rotter, 2014, S. 83).

3. Forschungsstand

Seit den 1980er Jahren entstehen qualitativ ausgerichtete Studien, die beforschen, wie *minority teachers* sich selbst als Lehrer:innen sehen und welche Rolle für sie die eigene ethnische Zugehörigkeit, bei der Ausbildung der eigenen professionellen Identität spielen.

Studierende mit Migrationsgeschichte fühlen sich mitunter Kindern aus Zuwandererfamilien näher und begreifen sich als Teil der Community (Karakaşoğlu, 2000). Ihre Berufsmotivation unterscheidet sich nicht grundlegend, aber sie nennen häufiger die Motivation, sich im Kontext Zuwanderung engagieren zu wollen (Karakaşoğlu, 2011). Ferner zeigen sich bei der letztgenannten Gruppe vermehrt Brüche und Umwege im Bildungsverlauf, die bis zur Einstellungspraxis von Schulen reichen (Karakaşoğlu, 2011). Die selbsterlebten sozialen Verhältnisse zu ändern ist Teil ihres beruflichen Selbstkonzepts. Ein negatives Image der Schule als Institution der Mehrheitsgesellschaft kann bei Angehörigen kultureller Minderheiten auch dazu führen, dass Angehörige dieser Minderheiten den Lehrberuf gar nicht ergreifen wollen (Su, 1997). Die Erfahrung, dass das Schulsystem v. a. der Majorität dient und Angehörige von Minderheiten systematisch benachteiligt werden ist auch in anderen Studien ein wichtiger Faktor für die berufliche Entscheidung (Klassen & Carr, 1997) und mit der Hoffnung verbunden, dieser Situation entgegenwirken zu können. Dies kann als Grund dafür interpretiert werden, dass für Schüler:innen aus ethnischen Minderheiten die Lehrperson eine weitaus wichtigere Rolle für die Entwicklung des Lebensweges einnimmt als dies für Angehörige der Majorität der Fall ist (vgl. Irvine, 1989).

In Bezug auf den Umgang mit Heterogenität lassen sich Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte den gleichen Typen zuordnen wie ihre Kolleg:innen ohne Zuwanderungsgeschichte (aner kennend, individuell-sprachorientiert, kooperativ-sprachorientiert, individuell-synergieorientiert und kooperativ-synergieorientiert, jedoch nicht abgrenzend-distanziert; vgl. Edelmann, 2008), jedoch erhöht ein eigener durch Migration geprägter Hintergrund die Chancen, Heterogenität als Chance zu begreifen. Sie weisen demnach günstigere Einstellungen (geringere Vorstellungen zu Kosten, weniger negative Emotionen, höhere intrinsische Motivation und wahrgenommene eigene Kompetenz) in Bezug auf soziale, ethnisch-kulturelle und leistungsbezogene Heterogenität auf (Syring et al., 2019). In Bezug auf Selbstverständnis und Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden mit Migrationsgeschichte zeigt sich jedoch, dass nicht alle Lehrkräfte die Funktion des Rollenvorbilds automatisch annehmen, sondern die an sie gestellten Erwartungen mitunter auch kritisch sehen bzw. für ihre professionelle Arbeit wertgeschätzt werden wollen, nicht (nur) für ihre persönliche Geschichte (Georgi et al., 2011).

Die professionelle Identität scheint eng mit der personalen Identität der befragten Lehrpersonen verwoben zu sein und sich im Kontext der sozialen und kulturellen Erfahrungen, die sie innerhalb ihrer Familien und Communities machen, herauszubilden (Strasser & Steber, 2010, S. 105). Außerdem basieren Erfahrungen

ebenso darauf, dass die Lehrpersonen als Schüler:innen Benachteiligung ausgesetzt waren (Aaron & Powell, 1982; Simpson & Erickson, 1983; für den dt. Kontext Gommolla & Radtke, 2002; Allemann-Ghionda et al., 2006). Die Ergebnisse der Befragungen legen nahe, dass viele Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland Bildungskarrieren durchlaufen, die nicht ihrem tatsächlichen Potential entsprechen. Personen mit Migrationshintergrund, die erfolgreich eine Bildungskarriere absolviert haben, berichten dementsprechend von negativen Einschätzungen und Empfehlungen durch Lehrende (Strasser & Steber, 2010). Eigene Diskriminierungserfahrungen nehmen in den Berichten der Befragten eine zentrale Rolle ein, z. B. in Bezug auf phänotypische Merkmale, des ethnisch-kulturellen Hintergrunds, der Sprachbeherrschung und Religionszugehörigkeit (Georgi et al., 2011).

Das Ausmaß, in dem Studierende in Bildungsinstitutionen anerkannt werden bzw. sich als Mehrsprachige anerkannt fühlen ist Thema neuerer Studien im deutschen Sprachraum: Thoma (2018) geht der Frage nach, wie mehrsprachige Germanistikstudierende ihre Sprachbiographien konstruieren und welche sprachbezogenen Erfahrungen sie an Bildungsinstitutionen machen. Die Autorin führt narrative Interviews durch und zeichnet die Biografien der Befragten mit Fokus auf Sprache in den Bildungseinrichtungen nach. Sie kommt zu dem Schluss, dass Subjekte hinter typisierten Gruppen verschwinden. Ihnen zugeschriebene soziale Merkmale werden von den Mehrheitsangehörigen als unvereinbar mit ‚perfektem Deutsch‘ gedacht (Thoma, 2018). Dobutowitsch (2020) betrachtet die sprachliche Vielfalt von Studierenden, die Bedeutung eines lebensweltlich erworbenen Sprachbesitzes und wie sich schulische Erfahrungen mit der eigenen Mehrsprachigkeit an der Hochschule fortsetzen. Die Schulzeit ist gekennzeichnet von Konfrontation mit einer an Einsprachigkeit orientierten Norm, der Umgang damit reicht von Anpassung, bis hin zur Entwicklung eigener Haltungen, die ggf. konträr laufen. An der Hochschule erleben die Studierenden Mehrsprachigkeit als mitunter gewinnbringend, jedoch ist der Fakt ggf. einen Akzent zu haben, problematisch: Native-speakerism bleibt ein Anlass für Othering-Prozesse in der Hochschulgemeinde. Besonders Studierende of color und Studierende, die äußerlich als ‚muslimisch‘ wahrgenommen werden, erleben eine Reduktion auf eine vermeintliche Herkunft (Dobutowitsch, 2020).

Der Forschungsstand zeigt, dass migrationsgeschichtlich bedingt mehrsprachige Lehramtsstudierende sich selbst als besondere Gruppe wahrnehmen, möglicherweise, weil ihnen eine solche Zugehörigkeit aber auch zugeschrieben wird. Es stellt sich die Frage, welche Art von Zuschreibungen sie in Schule und Universität erfahren und wie sich dies auf die Herausbildung der beruflichen Rolle auswirkt.

4. Studie

4.1 Setting und Sampling

Insgesamt haben neun Studierende an der Studie teilgenommen, wobei die Daten von sechs Studierenden in die folgende Analyse eingehen (s.u.). Befragt wurden

fünf Frauen und ein Mann. Alle sind in Deutschland geboren und mehrsprachig aufgewachsen, beide Elternteile der Befragten weisen einen Zuwanderungshintergrund auf. Drei der befragten Personen bezeichnen Türkisch als ihre Erstsprache, jeweils eine Person nennt Italienisch, Aramäisch und Tamilisch. Alle studieren Deutsch, wobei sich die Schulformen von Grundschule über Haupt-/Real-/Gesamtschule bis Berufsschule verteilen, keine:r der Befragten studiert für die Schulform Gymnasium. Alle befinden sich im Lehramt am Ende des Bachelors oder zu Beginn des Masters und definieren sich selbst als mehrsprachig. Die Teilnehmer:innen der Studie wurden auf unterschiedliche Weise erreicht: Auf die Anfrage für ein Interview zum Thema Mehrsprachigkeit im Lehramtsstudium über einen zentralen E-Mail-Verteiler der Universität kam kein Kontakt zu Stande, was darauf zurückzuführen sein kann, dass es sich um sehr persönliche, zum Teil mit negativen bzw. belastenden Erfahrungen behaftete Themen handelt. Daraufhin wurde die Anfrage an ehemalige Teilnehmende eines Seminars zum Thema Spracherwerb, gesendet, da davon auszugehen war, dass aufgrund des Seminarbesuchs die Forschende bekannt und vertrauenswürdig war². Dies bedeutet aber, dass die Stichprobe in Bezug auf Interesse an und Vorwissen zu den Themen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit vorselektiert ist. Es haben sich die sechs Personen zur Teilnahme bereiterklärt, deren Daten für diesen Beitrag ausgewertet wurden. Eine der befragten Personen fungierte damit als Türöffnende für drei weitere Studierende (vgl. Reinders, 2016), die jedoch, da sie die Forscherin nicht persönlich kannten, gemeinsam interviewt werden wollten. Es konnte nur ein Gruppeninterview realisiert werden. Da das narrative Interview zwar auch bei Gruppen- oder Paar-Konstellationen angewandt werden kann, jedoch nur, wenn dabei auch als Gruppe oder Paar erlebte Prozesse im Zentrum stehen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014), sind diese Daten nicht in die folgende Datenauswertung eingeflossen.

4.2 Datengewinnung und -aufbereitung

Das narrative Interview basiert auf sprach-soziologischen Vorstellungen von Schütze (u.a. 1983), der davon ausgeht, dass sich die inneren Wirkmechanismen von kommunikativen Interaktionen, insbesondere in spontanem, unvorbereitetem Erzählen von Geschichten in Face-to-Face-Situationen, zeigen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Das narrative Interview erhebt den Anspruch, besonders authentische Angaben über die Orientierungsstrukturen von Personen bezüglich ihres Handelns und Erlebens zu erheben (vgl. Küsters, 2009). Entscheidend ist, dass der zu erforschende Gegenstand eine Prozessstruktur hat, die Erzählende aus seiner persönlichen Perspektive rekonstruieren können (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Der Aufbau der Erzählung im Interview wird durch die Interaktion zwischen Befragten und Befragenden bestimmt und durch deren aktive Gesprächsarbeit aus-

2 Kritisch zur Rolle der Interviewerin im Rahmen machthierarchischer Prozesse vgl. Thoma (2018: 83-87).

geformt (vgl. Wiedemann, 1986). Das narrative Interview folgt einer Struktur, die den Befragten möglichst große Freiheit in ihrer Erzählung einräumen soll, um diese nicht zu lenken, aber den Befragenden die Gelegenheit gibt, Aspekte zu ergänzen (vertiefend hierzu vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Küsters, 2009):

Ein klärendes Vorgespräch dient dazu, die Interviewform zu besprechen und auf die jeweiligen Erwartungen einzugehen. Außerdem kann hier eine positive, wertschätzende Atmosphäre aufgebaut werden. Das eigentliche narrative Interview beginnt im Anschluss mit einem allgemein gehaltenen Erzählstimulus – im vorliegenden Fall, wie es dazu kam, dass ein Lehramtsstudium ergriffen wurde und wie sich dieses entwickelt hat bzw. welche Rolle Sprache dabei spielt. Dem folgt die narrative Eingangserzählung der Interviewten. Die Forscherin bleibt in dieser Phase möglichst in der Rolle der aufmerksamen ZuhörerIn, die lediglich Rückmeldeverhalten einsetzt. Im Vorfeld wird vereinbart, dass die erzählende Person an einer Stelle explizit signalisiert, dass die Erzählung beendet ist. Ausgehend von den Notizen, die während dem Zuhören angefertigt werden, schließt ein zweiteiliger Nachfrageteil an, in dem weitere narrative Sequenzen angezielt werden. Hier ist wichtig, dass im ersten Teil die Nachfragen, wenn möglich, immanent an das anschließen, was bereits genannt ist, statt neue Aspekte einzubringen. Im zweiten Teil können exmanente Fragen zu deduktiv festgelegten Aspekten gestellt werden. Abgeschlossen wird das narrative Interview mit der Frage, ob noch etwas zu ergänzen ist und wie das Interview empfunden wurde. Damit soll sichergestellt werden, dass sich die Befragten mit der Erzählung wohl und aufgenommen fühlen. Im Anschluss an das Interview protokolliert die Forscherin Eindrücke und Gefühle zur befragten Person und dem Interviewverlauf, was später die Analyse stützen kann.

Für die Aufbereitung narrativer Interviewdaten sind nicht nur die dargestellten Inhalte aufschlussreich, sondern auch die Art der Darstellung selbst. In Stehgreiferzählungen folgt diese der Ordnung der Erfahrungsaufschichtung, wie sie im Erleben der befragten Person entstanden ist (vgl. Hermann, 1984). Aus diesem Grund muss bei der Transkription darauf geachtet werden, möglichst viel von der Art und Weise, wie das Erleben dargestellt wird, zu erhalten. (Küsters, 2009). Die Transkripte wurden pseudonymisiert, indem Namen aus dem betreffenden Sprachenkreis (z. B. Türkisch) vergeben wurden, die mit A beginnen. Aufgrund der intimen Gesprächssituation, in der sich geduzt wurde, sind dies Vornamen.

4.3 Datenauswertung

Für die Auswertung in Bezug auf die Fragestellung des vorliegenden Beitrags wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt, der Vorannahmen anhand der bisher aufgeführten theoretische Konstrukte berücksichtigt, gleichzeitig aber offen für neue Facetten des untersuchten Gegenstands ist. Bei der Analyse wurden zunächst die eigentlich narrativen Elemente der Interviews betrachtet (vgl. Küsters, 2009, S. 78). Zustandsänderungen des Erzählten im Verlauf der Geschichte konnten durch Ereignisfolgen und -verkettungen dargestellt werden (vgl. Hermann, 1984).

Die identifizierten Erzählpassagen wurden anschließend in Segmente unterteilt in dem Rahmenschaltelemente (*und dann ...*), Markierer (*ähm*) und Themenwechsel identifiziert wurden (Küsters, 2009).

Anschließend an Thoma (2018) wurden die Interviews zunächst einer Grob-analyse unterzogen, die Ablauf und die angesprochenen Themen festhielt. Hierbei wurden die aus der Literatur übernommenen Kategorien (Rassismus usw. als Orientierung herangezogen, um zentrale Aspekte der Narration zu identifizieren und einzuordnen. Danach folgte eine chronologische Übersicht der biographischen Eckdaten und die Abfolge zentraler lebensgeschichtlicher Ereignisse, besonders bezogen auf Wechsel der Bildungsinstitutionen (vgl. Thoma, 2018). Für jeden Einzelfall entstand so der Nachvollzug der Erzählung, der als Einzelfalldarstellung verschriftlicht wurde.

5. Ergebnisse

5.1 Adriana

Adriana, eine Studentin mit italienischen Wurzeln, erzählt, dass die Tatsache, dass sie Italienisch als Erstsprache spricht, ausreichte, um ihre Bildungschancen einzuschränken. Trotz selbst als gute empfundener Sprachkenntnisse in Italienisch und Deutsch, erhält sie am Ende der Grundschule die Hauptschulempfehlung. Da der Bruder ebenfalls die Hauptschule besucht und dort soziale Probleme hat, entscheidet sich die Familie, sie entgegen der Empfehlung aufs Gymnasium zu schicken. Sie erzählt, dass sich die Zeit auf dem Gymnasium zunächst positiv entwickelt, bis sie in der achten Klasse aufgrund ihrer Erstsprache Italienisch erneut abgewertet wird:

Adriana: [...] und äh da bekam ich ne Lehrerin (.) die der Meinung war tatsächlich und das hat sie mir auch genauso zurückgemeldet (.) ähm dass sie mir eigentlich keine (.) gute Deutschnote geben könnte (.) weil meine Erstsprache ja eine andere ist und (.) gab mir eine fünf (lacht) Und äh für mich war das dann halt damals so okay (.) ich hatte äh im Prinzip (.) äh (.) nicht die Möglichkeit (.) mich zu verbessern [...] ich kann mich noch so sehr anstrengen (.) ich werde immer diese fünf haben ähm aufgrund meiner Herkunft.

Adrianas Aussage zeigt, dass sie sich während der Schulzeit der Meinung der Lehrkraft unterwirft. Zwar hatte die Familie einen Moment, wo sie gegen ein solches Urteil aufbegehrt (Hauptschulempfehlung im Anschluss an Erfahrung des Bruders), doch dies kann nicht durchgehalten werden. In der weiterführenden Schule empfindet Adriana das Urteil zwar nicht als gerecht, aber dennoch als stehende Realität, gegen die sie nicht ankommen kann. Die Lehrerin *kann* ihr aufgrund der Herkunft keine andere Note geben. Die eigentliche Sprachkompetenz bleibt dabei, wie weitere Interviewstellen zeigen, eine undefinierte Größe: Trotz dessen, dass Adriana sich in beiden Sprachen sicher fühlt, scheint das Merkmal Nicht-Erstsprachlich-Deutsch

die ganze Schulzeit über ihr zu schweben und wird immer wieder aktualisiert. Die rassistische Lehrerinnen-Aussage trifft auf kaum Widerstand. Adriana beschließt, das Gymnasium zu verlassen.

5.2 Angelika

Es zeigt sich, dass das Gefühl des Anders-Seins in den Erzählungen stets präsent und Ausgangspunkt der Reflexion der eigenen Rolle ist. Angelika berichtet, dass ihre Eltern allen Kindern „typisch deutsche Vornamen“ zum arabischen Nachnamen gegeben haben.

Angelika, bei der aufgrund einer Herzerkrankung in der frühen Kindheit die Sprachentwicklung verzögert beginnt, erzählt, dass sie Probleme mit der deutschen Aussprache hat, weil der Familie empfohlen wurde, nicht die Erstsprachen Aramäisch und Arabisch zu sprechen. So fand in der Familie ein defizitärer Spracherwerb des Deutschen statt. Problematisch wird dies ihr zufolge jedoch erst im Kontext Universität. Sie berichtet von zwei besonderen Erlebnissen:

Angelika: (Kommilitonin) meinte dann auch zu mir ähm (.) dass ich doch einen ähm sehr interessanten Slang habe (.) (lacht) habe ich so gesagt (.) okay (.) danke! Ähm ... Weil da das Interessante war (.) wir hatten auch in der Schule- in der Uni hatten wir auch so ähm das Thema Dialekte und sie meinte irgendwie du hättest so irgendein (.) ich weiß nicht (.) ob sie Ghetto-Slang gesagt hat oder Slang (.) so okay (.) Danke! Wir könnten nicht alle aus dem äh tollen Familienhaus kommen (.) wie äh du (.)

Zum anderen erzählt Angelika aufgewühlt von einem Erlebnis mit einem Dozenten:

Angelika: man soll ja Kinder nicht fragen (.) ob sie in Deutschland geboren sind (.) und ähm (.) ICH wurde das gefragt (..) em nach meinem Referat (.) ob ich hier geboren wurde (.) weil mein Deutsch halt wahrscheinlich so schlecht ist (.) und dann habe ich auch. Also huh (atmet aus) es ist also es ist sehr hart [...] Ich weiß nicht ob es an meinem Deutsch lag oder was das was das Anliegen war aber es war halt mega hart (.) weil er mich diese Fragen gestellt hat

Angelika bezieht diese Anders-Markierung ihrer Sprache auf ihr Elternhaus und den dortigen Umgang mit Sprache. Sie haftet ihr an, ohne dass sie sich davon befreien kann. Auch, wann und wo sie darauf angesprochen wird, liegt im Ermessen der Mehrheitsmitglieder und drückt Machtverhältnisse aus. Das als auffällig Herausgehoben-werden belastet sie emotional sehr. Gleichzeitig grenzt Angelika diese Erfahrung klar von anderen sprachbezogenen Rückmeldungen durch Dozierende ab:

Angelika: ich hatte das Vergnügen mit Frau (Dozentin) [...] Und dann hat sie auch gesagt ähm Frau (Angelika). Ähm Sie müssen an ihrer Fachsprache arbei-

ten (.) und ihr Fachwissen müssen sie noch ähm mit der Fachsprache besser ausdrücken und hat mir dann zwei Tage später auch noch eine E-Mail geschrieben (.) ich weiß nicht. Es war sehr also es war sehr schön (.) dass sie an mich gedacht hat [...] Und das war so emotional (.) weil ehm man das nicht nur in der an der Universität ähm lehrt (.) sondern auch auslebt.

Die Dozentin meldet sich bei Angelika und gibt ihr bezogen auf eine absolvierte Prüfung Ratschläge (Fachsprache), auf der Basis der Anerkennung von Angelikas Kompetenzen (Fachwissen), was diese als bereichernd und fürsorglich empfindet. Im Interview wird deutlich, wie sehr sich Angelika emotional berührt fühlt und wie stark sie dies als wegweisend für ihr Handeln im Studium erlebt. Hier wird der Bezug zur eigenen Vorstellung einer Lehrkraft deutlich: Vorbildhaft zu agieren. Korrektur wird von Angelika in diesem Kontext nicht als Othering erlebt, da die Dozentin die Fortentwicklung fachsprachlicher Fähigkeiten im Sinn hat, statt aufgrund vermeintlicher sprachlicher Schwierigkeiten Aussagen über ihre Herkunft zu treffen.

5.3 Ashlan

Rassistische Diskriminierung bezogen auf die Erstsprache taucht in den Erzählungen auch transgenerational auf. Ashlan besucht eine Grund- und Realschule in einem Bezirk, der durch Migration gekennzeichnet ist und wechselt dann auf die benachbarte Oberstufe. Als sie zum ersten Mal überlegt, Lehrerin zu werden, informiert sie sich über das Lehramt für Türkisch, da sie die Sprache mag und während ihrer Schulzeit durchgehend als Fremdsprache lernt. Der Vater rät ihr davon jedoch ab. Ebenso rät er dem Bruder Türkischkenntnisse nicht zu erwähnen:

Ashlan: als mein Bruder sich auch für eine Ausbildungsstelle beworben hat (.) habe ich ihn halt auch mit der Bewerbung geholfen (.) weil ich das kann schon gewusst (.) wie das geht. Und dann hatten wir halt geschrieben unter den Sprachen (.) die man halt angegeben hat (.) was er halt Muttersprachler ist. Türkische halt- in der türkischen Sprache. Und dann meinte mein Vater: nehmt das lieber raus. Also wir habens wirklich rausgenommen danach (.) weil er das nicht wollte. Er meinte braucht ihr nicht da stehen haben.

Hieran zeigt sich, dass sprachbezogene/rassistische Diskriminierung für Ashlan etwas ist, was ihr selbst bisher kaum begegnet, doch transgenerational in der Familie präsent und jederzeit möglich ist. Der Vater spricht die Gegebenheiten nicht im Detail an, versucht aber seine Kinder vor solchen Erfahrungen zu schützen, indem er ihnen rät, die Familiensprache – die mehrheitsgesellschaftlich nicht als Kompetenz, sondern als Makel besetzt ist – nicht zu erwähnen.

Ashlan erzählt, dass sie in der Universität nicht mit Diskriminierung konfrontiert wird. Sie kommt gut zurecht und findet schnell Freunde, die auch alle Türkisch als Erstsprache sprechen. Gerade der letztgenannte Aspekt ist Ausgangspunkt für

Reflexion für Aslıhan. Sie fragt sich, ob und wenn ja, warum sie und ihre Kommilitonen hier eine geschlossene Gruppe bilden und ob dies eine Form von Ausgrenzung von anderen Studierenden ist, die nicht sowohl Deutsch als auch Türkisch sprechen können. Dies verbleibt jedoch spekulativ. In Aslıhans Aussagen kommt immer wieder die transgenerationale Diskriminierung zum Ausdruck, z. B., wenn sie berichtet, wie unsicher sie bei der Bewerbung auf eine Hilfskraft-Stelle war:

Aslıhan: Dann denkst du immer so okay. Kommt das gut an [Kontext Bewerbung als Hilfskraft an der Uni] mit meinem Namen meiner Herkunft sozusagen in meiner türkischen Herkunft? Oder ist das dann doch irrelevant? Also (.) da hat man schon mal ein paar Hintergedanken. Aber bis jetzt hab ich halt ne nichts Negatives erlebt (.) also ist es eher so (.) dass es im Hintergrund schwebt? Genau das könnte passieren (.) aber es ist mir noch nicht passiert. Genau (.) es liegt auch daran (.) dass mein Vater das sagt.

Sie reflektiert sehr klar, dass die Befürchtungen des Vaters in ihre Sorgen hineinspielen, die sie selbst als im Hintergrund schwebend bezeichnet. Markierungen als ‚türkisch‘, die sie nicht ablegen kann und will, können gefühlt jederzeit problematisch werden.

5.4 Aygül

Aygül erzählt, dass sie durch die Erfahrung, ohne nennenswerte Deutschkenntnisse in den Kindergarten zu kommen eine sehr introvertierte, sprachlich zurückhaltende Art entwickelt hat. In der Grundschule verbessert sich die Situation aufgrund ihrer größeren Deutschkenntnisse, doch die plötzliche Abwertung der Erstsprache durch ein Sprechverbot ist problematisch:

Aygül: da habe ich mich auch immer, wie (..) ja, wie so ein Ausländer wie so eine Ausländerin gefühlt. Also ich hatte immer diese, also (.) (ausatmen) wie soll ich sagen. Also dadurch, dass ich mehrsprachig bin und einen Migrationshintergrund habe war das auch immer bei mir verbunden mit so ner Identitätskrise. Also ich wusste nie, bin ich jetzt deutsch oder türkisch, weil eigentlich lebe ich ja in Deutschland. Ähm (..) Aber erst konnte ich die türkische Sprache. Hm ...

Solche Erfahrungen ziehen sich durch die Biografie von Aygül. Sie entwickelt kein türkisch-deutsches Selbstbild, sondern empfindet ihre Identität als in der Krise, weil ein Teil von ihr keine Berechtigung hat. Damit gewinnt die Frage der Herkunft etwas entweder-oder-haftes: Entweder kann sie Deutsch sein, oder sie kann türkisch sein – beides ist nicht vorgesehen. Die Situation verschärft sich: Aygül erzählt, dass aufgrund der Tatsache, dass sie wenig spricht, ihr Deutsch als problematisch eingestuft und von einem Wechsel auf das Gymnasium abgeraten wird, obwohl ihre schriftlichen Leistungen ausreichen. Generell sind die Lehrkräfte in der Erzählung

von Aygöl eher unkritisch der eigenen Rolle gegenüber, was die sprachliche Unterstützung mehrsprachiger Schüler:innen angeht.

Aygöl: Ähm ich hatte einfach auch Angst, Deutsch zu sprechen, weil man dann auch zwischendurch immer wieder verbessert wurde. Aber das nicht auf so einer netten Weise, sondern so, das ist FALSCH so du musst das richtig können.

Türkisch wird verboten, Aygöl wird für die Nutzung kritisiert und entwickelt Angst zu sprechen, was dann als Grund für die Nicht-Empfehlung für das Gymnasium herangezogen wird.

Die Othering-Erfahrungen, die sich anhand der Abwertung der türkischen Sprache durch die Biografie von Aygöl ziehen, zeigen sich in unterschiedlicher Weise wirksam. Zum einen wird die Universität als anders als die Schule erlebt, weil dort viele Menschen mit Migrationshintergrund Lehramt studieren, Aygöl ist also Teil einer größeren Gruppe. Dennoch bleibt diese Gruppe für Aygöl als ‚anders‘ konnotiert als die Studierenden ohne Migrationshintergrund, sie teilen dieselben Erfahrungen (Mehrsprachigkeit) und Sorgen (bin ich Rassismus ausgesetzt oder bin ich zu sensibel?). Die eigene Situation wird an der Universität weiterhin als Besonderheit erlebt, aber positiver gewertet (an interkulturellen Themen mehr teilhaben, ein Vorbild sein, sensibler mit Lernenden sein usw.). Diese positive Bewertung ist aber auch fragil und Aygöl fürchtet weitere Othering-Erfahrungen in Bezug auf ihre zukünftige Rolle:

Aygöl: Hm (.) Ja, also, da hatte ich öfter den Gedanken, mögen die mich jetzt oder akzeptieren die mich als Lehrerin überhaupt und dann noch als Deutschlehrerin auch (.) wenn ich hier selbst ein Migrationshintergrund hab und dass er auch so eindeutig ist sag ich mal.

Gleichzeitig ist das Thema Sprache und Akzeptanz für Aygöl sehr emotional besetzt und die Erfahrungen der eigenen Schulzeit werden im Praktikum als stark wirksam erlebt:

Aygöl: die haben auch immer gefragt. Ja, ähm, woher kommen Sie eigentlich? Dann habe ich gesagt, ja ich bin hier geboren. Aber Sie sind doch nicht deutsch. Ich so nee (lachende Stimme). Dann haben wir uns so ein bisschen darüber unterhalten. Die haben mir erzählt, aus welchen Ländern sie kommen, und ähm (.) das lief dann wirklich ganz gut.

Aygöl, die in Deutschland geboren ist, wird das Deutsch-sein weder von Mehr- noch von Minderheitenangehörigen zugestanden, was von ihr als normal empfunden wird. Sie scheint die Perspektive des eigenen Selbst als ‚anders‘ an der Universität jedoch mehr integrieren zu können, in dem Sinne, dass sie hier anderen Studierenden mit Migrationshintergrund begegnet, die auch Deutsch studieren, was sie sich selbst zuerst kaum traute, zuzugestehen.

5.5 Aysel

Aysel wuchs in einer Kleinstadt ohne andere Migrant:innen auf und empfindet besonders das Deutsch-Gebot an Schulen als problematisch, spricht diesem aber auch Berechtigung zu. *Aysel*:

In der Grundschule weiß ich jetzt nicht so genau (.) aber in der weiterführenden Schule (.) ich war auf einer Gesamtschule (.) und da war das immer so (.) ja (.) hier wird (.) also in der Klasse auch habe ich das öfter mitbekommen (.) wir sind hier in Deutschland (.) hier wird Deutsch (.) hier soll Deutsch gesprochen werden.

Interessant ist, dass obwohl Aysel in einem Umfeld mit wenig migrantischen Schüler:innen aufwächst, die Schule die Sprachen dieser wenigen Kinder als Bedrohung auffasst und sanktioniert.

Aysel: Ich finde jede Kultur oder jede Sprache sollte das gleiche Ansehen haben. Und ich finde die Sprache gehört ja auch zu der Kultur eines Menschen und die sollte (.) finde ich auch beachtet werden. Also ich als Lehrerin würde auf jeden Fall später nicht solche Gebote aufstellen oder verbieten (.) eine Sprache zu sprechen. Also ich finde es schon gut (.) dass die Kinder (.) also die deutsche Sprache beherrschen sollten. Das ist ja sehr wichtig (.) aber ich glaube (.) so in der Pause oder so würde ich das nicht verbieten. Also im Unterricht vielleicht schon eher würde ich schon vielleicht darauf achten und sagen hey (.) wir wollen das alle jetzt verstehen (.) nicht (.) dass sich hier irgendwelche Leute irgendwie angesprochen fühlen oder ja (.) nicht wissen (.) was Sache ist.

Für die Schülerin bleibt ein vages Gefühl des Abgewertet-seins, wenn man ein bestimmtes Merkmal zeigt. Aysel erklärt, dass sie Sprachenge- und Verbote nicht gut findet, beschränkt dies aber auf die Pause, im Unterricht soll Deutsch gesprochen werden, damit sich niemand ausgrenzt oder ausgegrenzt wird. Identität, Gruppe, und Familie werden bei Aysel als Kultur bezeichnet, ein vager Begriff für die Anders-Markiertheit, die auch sie als in der Sprache repräsentiert sieht. Aysel erzählt, dass sie von einer deutschen Nachbarin nicht nur Hilfe bei den Hausaufgaben erhalten, sondern auch viel über deutsche Kultur und Geschichte gelernt habe, Museen besucht usw. Dies wird von ihr als zentral für den schulischen Erfolg beschrieben:

Aysel: Die deutsche Kultur [...] ich konnte viel mitreinbringen (.) was ich so auch von meiner Nachbarin gelernt habe. Auch weltliches Wissen oder das (.) was die Politik oder die Geschichte angeht (.) konnte ich sehr viel beitragen (.) auch im Unterricht (.) in (.) im Geschichtsunterricht (.) Politikunterricht (..) und die Lehrer und Lehrerinnen (.) die sehen ja auch (.) ja (.) okay (.) sie ist zwar türkischstämmig und da wissen wir auch so ungefähr (.) wie die Familie ist (.) die meisten Lehrer und Lehrerinnen und können dann sagen (.) oh ja (.) aber sie kennt sich aber aus.

Aysel konnte durch den engen Kontakt zu den deutschen Nachbarn dem Bild entsprechen, dass von ihr gefordert war. Sie beschreibt die Nachbarin mit großer Zuneigung, ebnete sie ihr doch den Weg, um in der Schule zurecht zu kommen, was Aysel besonders dem Faktor Kultur zuschreibt. Sie erlebt ihre Familie(nkultur) als anders und nicht-vorbereitend für den Diskurs in der Schule – man muss sich auskennen, um Wissen zu verknüpfen und erfolgreich an Bildung in Deutschland zu partizipieren.

5.6 Anil

Anil wurde in Deutschland geboren, lebte aber die ersten zehn Jahre in einer Asylunterkunft, in der die Familie nach der Flucht aus dem Heimatland untergebracht war. Er beschreibt im Laufe seiner Schulzeit keine stark erlebten Ausgrenzungen, dennoch lässt sich an seiner Erzählung ein Gefühl der Fremdheit erkennen:

Anil: also bei mir war das halt meistens so das Problem dadurch (.) dass ich mich halt nicht so gut ausdrücken konnte (.) damals (.) hatte ich mich auch teilweise auch nicht getraut (.) mich zu melden und was zu sagen. Und als Lehrkraft wurde mir damals (.) das wurde dann halt so (.) wie so sage ich wie ein normaler Schüler behandelt (.) sage ich mal (.) dass gesagt wurde (.) okay (.) das ist ein schüchterner Junge (.) so und so. Aber da wurde auch nicht so (.) sag ich mal so (.) gefragt wo liegt denn das Problem?

Die Vertreter:innen der Mehrheitsgesellschaft verhalten sich in seiner Erzählung Schüler:innen mit seiner Geschichte gegenüber eher uninformiert als ablehnend. Problematisch ist, dass Anil wie alle anderen behandelt wird und seine besondere Situation keine Berücksichtigung findet. Seine Unsicherheit wird nicht analysiert und auf seine Situation bezogen, sondern als Persönlichkeitsmerkmal attribuiert und so im Bildungsprozess nicht aufgegriffen.

Anil: Und aber diese Lehrerrolle das hat ich irgendwie so (.) immer so als Wunschvorstellung gehabt (.) also es wäre doch schön (.) wenn man Kinder was beibringen könnte (.) und ich habe das irgendwie (.) das war so eine Parallelwelt.

Eine Bildungskarriere bleibt für Anil lange Zeit etwas Unwirkliches, dass er auch so sehen ‚muss‘, um sich und sein Selbstbild zu schützen. Es ist ein Wunsch, der zwar immer wiederkehrt, aber in einer anderen Welt angesiedelt ist, als der in der Anil lebt. Im Verlauf des Interviews beschreibt er, wie langsam und in kursorischen Prozessen der ‚Traum‘ Lehrer zu werden langsam auf der Basis positiver Bildungserfahrungen in denkbare Nähe rückt. Dies ist zum einen die tamilische Schule, die er jeden Tag im Anschluss an den Regelunterricht besucht, zum anderen die Tatsache, dass er sich langsam im System immer weiter bewährt. Die Schule empfindet er zunächst als ‚Höllenbad‘, macht den Realschulabschluss und dann eine Ausbildung.

Nach ein paar Jahren im Beruf wird der Wunsch es doch als Lehrer zu versuchen so stark, dass Anil das Abitur nachholt. Erneut zeigt sich, dass der Berufswunsch Lehrer zunächst unter Vorbehalt steht, was eine psychologische Sicherungsstrategie darstellt:

Anil: Aber ich habe mir dann wirklich so wie gesagt (.) dann auch wirklich so (.) dann Gedanken gemacht und gesagt es ist noch nicht zu spät. Versuchs einfach so. Also ich habe es auch diese (.) dieses Studium (.) so sage ich mal (.) am Anfang so als Projekt gesehen.

Ein Projekt hat etwas Vorläufiges, etwas was neben dem eigentlichen Beruf stattfindet. Ein Scheitern ist im Projekt nicht so schlimm und hat mehr privaten Charakter. So kann Anil sich auf das Lehramtsstudium einlassen. Anil erzählt, dass er überrascht war, wie viele Studierende im Lehramt selbst mehrsprachig sind. Er findet hier Freunde und schließt daraus einen der zentralen Faktoren, die ihn im Studium unterstützen – Gemeinschaft mit Studierenden, die dieselben Erfahrungen gemacht haben und mit denselben Unsicherheiten kämpfen. Anil berichtet nicht von Diskriminierung oder Othering an der Universität, seine Erfahrungen finden aber hier auch keinen Widerhall außer in der peer-group, was erneut auf *White Privilege* zurückgeführt werden kann. Es wird angenommen, Anil und seine Kommiliton*innen haben dieselben Ausgangsbedingungen wie alle anderen.

6. Diskussion

Die Abwertung der Erstsprache stellt die zentrale rassistische Diskriminierung dar. Sie ist Teil von dem, was als ethnische Kennzeichnung erfahren wird (vgl. Thoma, 2018). Bei Studierenden mit dunkler Hautfarbe und nicht-Deutsch klingendem Namen kommen weitere Aspekte hinzu, die Sprache ist für die Lehrpersonen jedoch der Hauptansatzpunkt, an dem z. B. Zurückstufung vermeintlich logisch argumentiert werden kann. Aspekte von Zuschreibungen wie Rassismus, Diskriminierung, Othering und White Privilege lassen sich in allen Interviews in unterschiedlicher Gestalt finden und nehmen Einfluss auf die Rollenbilder der Befragten. Es zeigt sich, dass der Erfolg der Studierenden – sie sind diejenigen, die es ‚geschafft‘ haben – oft auf die überdurchschnittliche Initiative einzelner zurückzuführen ist, sowie auf überdurchschnittliche Selbstfähigkeiten (Ehrgeiz, Intelligenz, Durchsetzungskraft), selten auf die Unterstützung durch die Schule. Lehrer:innen treten in den Erzählungen eher als negativ in Erscheinung. Zwei Befragte kommen aus einem mehrheitlich durch Migration geprägten Umfeld. Schule und Universität spielen hier unterschiedliche Rollen: Schule ist etwas, dem die Befragten sich ausgeliefert fühlen und wo viele erlebte Situationen erst im Nachhinein reflektiert werden, wenn das negative Selbstbild durch positive Erlebnisse ein Stück weit abgestreift wird. Zwar ist auch die Universität monolingual orientiert (vgl. Dobutowitsch, 2020), wird von den Befragten aber dennoch als offener, breiter, heterogener wahr-

genommen. Gerade diejenigen die in Umfeldern ohne andere Minderheiten aufwachsen, erleben sich hier als Teil einer relevanten Gruppe, weniger als Migrations-Andere. Gleichzeitig spielt Mehrsprachigkeit an der Universität, abgesehen als thematischer Inhalt vereinzelter Seminare, keine Rolle. Es bleibt zu fragen, ob Zuschreibungen an der Universität subtiler wirken, ganz frei scheint dieser Bildungsort davon nicht zu sein. Möglicherweise ist der Faktor des Ausgeliefertseins nicht so wirksam, da ein Studium freier gestaltbar ist – Dozierenden, denen man negative Vorbehalte unterstellt, können leichter gemieden werden. Wenn dann aber doch offene Benachteiligung aufgrund von Sprache oder Migration auftaucht, stellt dies für die Befragten einen heftigen Schlag dar, denn gerade hier hatten sie gehofft ‘es geschafft’ zu haben, ‘angekommen’ zu sein und für das, was sie geleistet haben, akzeptiert zu werden. Die Erzählungen geben Hinweise darauf, dass die soziale Gruppe der Studierenden nicht frei von Zuschreibungen ist: So geben fast alle Befragten an, sich vermehrt in Gruppen anderer mehrsprachiger Studierender aufzuhalten – eine Gruppe, der sie früh selbst zugewiesen wurden (vgl. Thoma, 2018). Inwieweit dies auf aktuelles Othring durch hegemoniale Studierende zurückzuführen ist oder aufgrund größerer Nähe zueinander durch geteilte Erfahrungen während der Schulzeit und inwieweit die Universität sich selbst mehr als mehrsprachige Einrichtung begreifen kann, bleibt ein Desiderat. Aufgrund der kleinen und stark selektierten Stichprobe kann nur gemutmaßt werden, wie sich die Situation für andere Studierende darstellt. Zu beachten ist, dass alle Befragte zu den Bildungserfolgreichen gehören, die sich an Erwartungen des Bildungssystems angepasst haben (Neumann et al., 2011). Die Geschichten sind individuell, sehr persönlich und verknüpft mit Familiengeschichte und der Entwicklung des eigenen Selbst. Traumata, Ängste und fragile Aspekte des Selbstkonzepts können dabei aufkommen, weshalb Feingefühl und Respekt seitens der Forschung gegeben sein muss.

7. Zusammenfassung und Fazit

Gerade der Umgang mit Deutsch als übergeordnete Sprache hinterlässt Spuren in den Erlebnissen der Befragten. Das Gefühl der Fremdheit ist für die Befragten zentral, besonders, wenn sie nicht in migrantischen Communities aufwachsen. Gerade sprachbezogenes Othring nimmt einen zentralen Stellenwert in den Erzählungen ein. Institutionelle Diskriminierung tritt in der Regel als Deutschgebot bzw. Verbot anderer Sprachen im Unterricht und auf dem Schulhof auf. An der Universität fühlen die Befragten sich zu Studierenden mit ähnlichen Erfahrungen hingezogen und berichten von einer Peer-Group, die vollständig aus migrationsgeschichtlich Mehrsprachigen besteht.

Besonders der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule ist gekennzeichnet durch problematische Zuschreibungen, die sich verschärfen, wenn wenig Mehrsprachige in der Schule sind. Gerade bei Studierenden, die diese Erfahrungen machen, ist die Bildungskarriere geprägt von Unsicherheiten und zum

Teil langen Umwegen, ehe das Ziel, Lehrer:in zu werden, erreicht wird. Hier geht es weniger um Othering und offene Diskriminierung, sondern um Privilegien, die andere Studierende haben, welche aber den mehrsprachigen Studierenden fehlen. Die Universität als Bildungseinrichtung hat – wie häufig bei Studierenden, die nicht aus Akademikerhaushalten stammen – einen besonderen Stellenwert. Zu studieren ist der Inbegriff des Bildungserfolgs. Gleichzeitig gilt die Universität als offener als die Schule, die Befragten machen hier positive Erfahrungen, weil sie andere Studierende treffen, die ebenfalls mehrsprachig sind. Erfahrungen von Othering und Diskriminierung erweisen sich als zentrale Aspekte des professionellen Rollenbildes, dieses ist aber auch von persönlichem Erfolg und einem als besonders erlebten Zugang zu Schüler:innen im Rahmen von Praktika geprägt. Insgesamt haben die Befragten ein positives Selbstbild als zukünftige Lehrkraft und sehen sich als besser geeignet, mit Mehrsprachigen umzugehen, wobei nur Anil auch auf Flucht und Asyl eingeht. Sprachangebote werden von den Studierenden reflektiert beschrieben (Deutsch ist wichtig, aber Erstsprachen sollten zugelassen und gefördert werden, wenn sie einen Nutzen für die Kinder haben, z. B. um Lernenden Sicherheit zu geben, Verstehen zu erleichtern usw.). Hier sehen die Befragten eine ihrer zentralen Kompetenzen, besonders, wenn sie selbst in durch Migration geprägten Umfeldern aufgewachsen sind. Generell betrachten die Befragten Heterogenität als Qualität und nicht als Hindernis.

Literatur

- Aaron, R., & Powell, G. (1982). Feedback practices as a function of teacher and pupil race during reading group instruction. *The Journal of Negro Education*, 51(1), 50–59. <https://doi.org/10.2307/2294649>
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., & Grabbe, H. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 250–266). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7367>
- Collins, C. (2018). *What is white privilege, really?* <https://www.learningforjustice.org/magazine/fall-2018/what-is-white-privilege-really>
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske + Budrich.
- Dirim, İ., & Mecheril, P. (2017). Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen. In K. Fereidooni & M. El (Hrsg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen* (S. 447–462). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14721-1_26
- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule: Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Waxmann.
- Edelmann, D. (2006). *Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. LIT.
- Fredrickson, G. M. (2004). *Rassismus: Ein historischer Abriss*. Hamburger Edition.
- Galindo, R. (1996). Reframing the past in the present: Chicana teacher role identity as a bridging identity. *Education and Urban Society*, 29, 85–102.

- Georgi, V. B., Ackermann, L., & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hinnenkamp, V. (o. J.). *Rassismus und Diskriminierung in Alltagsdiskursen*. https://www.hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/Leseproben/Hinnenkamp_Sprache_und_Diskriminierung_in_Alltagsdiskursen.pdf
- Irvine, J. J. (1989). Beyond role models: An examination of cultural influences on the pedagogical practices of Black teachers. *Peabody Journal of Education*, 66, 51–63. <https://doi.org/10.1080/01619568909538662>
- Kalpaka, A. (2015). „Wir behandeln alle gleich“: Zwischen Gleichheitsanspruch und Diskriminierungswirklichkeit. Prozesse der Auseinandersetzung mit Diskriminierung im Hochschulalltag. In I. Attia, S. Köbsell & P. Nivedita (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded: Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen* (S. 255–268). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839430613-019>
- Karakaşoğlu, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen*. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrerinnen, Lehrer und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund: Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Waxmann.
- Klassen, T. R., & Carr, P. D. (1997). Different perceptions of race in education: Racial minority and White teachers. *Canadian Journal of Education*, 22, 67–81.
- Knappik, M., & Dirim, İ. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen: Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer* (S. 89–94). VS Verlag.
- Küstners, I. (2009). *Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace and Freedom July 1989*, 10–12. Verfügbar unter https://med.umn.edu/sites/med.umn.edu/files/2022-12/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf (12.02.2023).
- Memmi, A. (1992). *Rassismus*. Europäische Verlagsanstalt.
- Neumann, U., Gogolin, I., & Kopischke, A. (2011). *Förderungsbedarfe BA-Studierender mit und ohne Migrationshintergrund an der Universität Hamburg*. Universität Hamburg.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: Ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04322-3_2
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). Oldenbourg.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden* (3., überarb. u. erw. Aufl.). De Gruyter.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag: Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03817-5>
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Vintage.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.

- Simpson, A.W., & Erickson, M.T. (1983). Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender, and student race. *American Educational Research Journal*, 20(2), 183–198.
<https://doi.org/10.2307/1162593>
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2021*.
<https://www.destatis.de>
- Strasser, J., & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule: Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92108-2>
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13, 325–340.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00021-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00021-2)
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C., & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 201–219.
<https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4>
- Tankir, M.F. (2018). Sprache und Individuum: Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. *mitSPRACHE – Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 50(3), 5–14.
- Thoma, N. (2018). *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft: Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudentinnen**. transcript.
- Velho, A., & Thomas-Olalde, O. (2011). Othering and its effects: Exploring the concept. In H. Niedrig & C. Ydesen (Hrsg.), *Writing postcolonial histories of intercultural education* (S. 27–50). Peter Lang.
- Wiedemann, P.M. (1986). *Erzählte Wirklichkeit: Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Beltz. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23241>
- Winter, C., Maahs, I.-M., & Goltsev, E. (2021). Dinge beim Namen nennen? Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrerinnenbildung*, 3*(1), 213–234.
<https://doi.org/10.18716/OJS/KON/2021.1.10>

Anhang

Einzelfalldarstellungen der Befragten

1.1 Interviewpartnerin 1: Adriana

Die Bildungsbiografie von Adriana ist geprägt durch ein empfundenes hin und her von Abwertung und Unterstützung seitens der Bildungsinstitutionen. Trotz fehlerloser Diktate und ausgefeilter Geschichten, sowie umfangreicher Spracherfahrungen in Italienisch und Deutsch, erhält sie nach der Grundschule die Hauptschulempfehlung. Da der Bruder ebenfalls die Hauptschule besucht und dort soziale Probleme (Ausgrenzung wegen besserer Leistungen) hat, entscheidet sich die Familie Adriana doch, sie aufs Gymnasium zu schicken. Adriana erzählt, dass sich die Zeit auf dem Gymnasium zunächst positiv entwickelt, bis sie in der achten Klasse aufgrund ihrer Erstsprache erneut abgewertet wird:

Adriana: [...] und äh da bekam ich ne Lehrerin (.) die der Meinung war tatsächlich und das hat sie mir auch genauso zurückgemeldet (.) ähm dass sie mir eigentlich keine (.) gute Deutschnote geben könnte (.) weil meine Erstsprache ja eine andere ist und (.) gab mir eine fünf (lacht) Und äh für mich war das dann halt damals so okay (.) ich hatte äh im Prinzip (.) äh (.) nicht die Möglichkeit (.) mich zu verbessern [...] ich kann mich noch so sehr anstrengen (.) ich werde immer diese fünf haben ähm aufgrund meiner Herkunft.

Für Adriana ist das rassistische Urteil der Lehrerin unabänderlich. Es wird gekleidet in eine vermeintlich sachliche Argumentation (andere Erstsprache) und ist damit nicht diskutierbar. Adriana mag es als unfair empfinden, aber es scheint keine Möglichkeit zu geben, sich dagegen aufzulehnen. Hier spiegelt sich die Machtlosigkeit gegenüber einer Vertreterin der Institution. Die Erstsprache erfüllt die Rolle eines Markers, der Andersheit und in diesem Fall, unabänderliche, verringerte Kompetenz mit sich bringt. Die Schülerin hat keinen Handlungsspielraum. Adriana verlässt das Gymnasium und besucht die Realschule. Dort passiert, was Adriana schon im Anschluss an die Grundschulempfehlung erzählt: Die Notengebung und der Wechsel auf die Realschule sorgt bei den dortigen Lehrenden für Verwunderung und kann nicht nachvollzogen werden. Dieser Mechanismus – Abwertung aufgrund nicht näher spezifizierter sprachlicher Probleme und, nach dem Wechsel nach unten, Verwunderung seitens der Lehrenden – wiederholt sich bei Adriana immer wieder bis sie die Ausbildung zur Erzieherin abgeschlossen hat. Durch die Anleitung von Auszubildenden wird ihr bewusst, dass sie sich selbst eher in der Lehre sieht. Der Wunsch selbst Lehrerin zu werden entsteht und sie entschließt sich für das Lehramt Berufsschule. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei der Fächerwahl zu:

Adriana: Genau (.) jetzt bin ich hier. Und heute studiere ich tatsächlich Deutsch (.) (lacht) Deutsch Lehramt.

Das Zitat zeigt, wie stark sich das Selbstbild ‚schwach in Deutsch‘ zu sein für Adriana eingeprägt hat. Dieses Fach zu studieren, Expertise darin zu haben, in jenem System in dem sie selbst aufgrund ihrer Erstsprache abgelehnt wurde, ist auch als Erwachsene immer noch etwas, das als überraschend markiert wird und betont werden muss.

Die gemachten Erfahrungen spiegeln sich auch in der Definition der Lehrer-Rolle von Adriana:

Adriana: Weil ähm ich ja die Erfahrung gemacht habe (.) wie es nicht gehen sollte (.) und weiß (.) dass ich es besser machen will und kann und ähm (.) reagiere (.) glaube ich (.) auf ähm andere Erstsprachen erstens sensibler und zweitens wertschätzender (.) weil ähm ich genau weiß (.) was es bedeutet (.) ähm wenn ne Erstsprache (.) im Prinzip abgewertet wird. Und man fühlt sich dann als Person sehr abgewertet.

Adriana sieht in ihrer Erfahrung nun einen Schatz, der sie befähigt anders mit Kindern umzugehen, die ebenfalls eine andere Erstsprache haben. Ob es dem Erleiden von Rassismus bedarf, um selbst antirassistisch zu handeln, bleibt unthematisiert. An der Erzählung von Adriana zeigt sich jedoch welche Auswirkungen Rassismus und die sprachbezogene Abwertung haben und dass es immer wiederkehrender positiver Rückmeldungen bedarf, um sich irgendwann dem entgegenzusetzen und doch noch ein höheres Bildungsziel zu verfolgen. Umwege sind die Folge.

1.2 Interviewpartnerin 2: Angelika

Angelikas eigene Sprachentwicklung ist von Schwierigkeiten geprägt. Aufgrund eines angeborenen Herzfehlers muss sie früh in ärztliche Behandlung und beginnt in der Folge erst mit vier Jahren zu sprechen. Die Sprachentwicklung bleibt nach eigener Aussage verzögert, weshalb Angelika in eine Sprachheilschule eingeschult wird. Dort wird die Entwicklung individuell gefördert und Angelika zeigt gute Leistungen in Mathematik. Sie wird in Klasse vier in die Grundschule überführt. Angelika erzählt, dass sie in einer Großstadt in einem Viertel mit mehrheitlich migrantischer Bevölkerung aufgewachsen ist, weshalb in Grund- und weiterführender Schule die Mehrheit der Schüler:innen mehrsprachig war.

Angelika: In der Grundschule haben wir nicht so viel Rassismus ähm (.) begegnet (.) weil wir halt ALLE Ausländer waren also alle mehrsprachig aufgewachsen sind da konnte man halt nicht (.) also (.) niemanden ausgrenzen (.) weil alle so waren (.) also alle waren anders

Die zugeschriebene Anders-heit wird von Angelika zwar empfunden, jedoch als wenig problematisch gesehen, weil es eben jeden betrifft. Der Fakt mehrsprachig zu sein, wird mit ausländisch-sein, gleichgesetzt. Im Anschluss besucht Angelika eine

Gesamtschule in einem Brennpunktviertel. Dort ist nach eigener Aussage ebenfalls die große Mehrheit der Kinder "ausländisch". Angelika erlebt diese Zeit als nicht benachteiligt, es ist zu vermuten, dass seitens der Schule Offenheit und Bewusstsein für die Herausforderungen mehrsprachiger Lernender besteht, weil diese die Norm sind. Angelika berichtet nicht über Diskriminierung oder Othering durch Lehrer:innen, im Gegenteil, es stehen Förderangebote bereit. Diese Förderung bezieht sich aber ausschließlich auf Deutsch, eine Einbeziehung der sprachlichen Ressourcen fand. Angelika führt ihre sprachlichen Probleme nicht auf die Migration der Eltern zurück, sondern auf die eigene Krankheitsgeschichte und den mangelnden Zugang zur Erstsprache Aramäisch, nachdem den Eltern geraten wurde, mit den Kindern Deutsch zu sprechen. Othering begegnet Angelika erst im Studium:

Angelika: man soll ja Kinder nicht fragen (.) ob sie in Deutschland geboren sind (.) und ähm (.) ICH wurde das gefragt (.) em nach meinem Referat (.) ob ich hier geboren wurde (.) weil man Deutsch halt wahrscheinlich so schlecht ist (.) und dann habe ich auch. Also huh (atmet aus) es ist also es ist sehr hart [...] Ich weiß nicht ob es an meinem Deutsch lag oder was das was das Anliegen war aber es war halt mega hart (.) weil er mich diese Fragen gestellt hat.

Angelika bezieht diese Anders-Markierung ihrer Sprache auf ihr Elternhaus und den dortigen Umgang mit Sprache. Sie haftet ihr an, ohne dass sie sich davon befreien kann. Auch, wann und wo sie darauf angesprochen wird, liegt im Ermessen der Mehrheitsmitglieder und drückt Machtverhältnisse aus. Das als auffällig Herausgehoben-werden belastet sie emotional sehr. Gleichzeitig grenzt Angelika diese Erfahrung klar von anderen sprachbezogenen Rückmeldungen durch Dozierende ab:

Angelika: ich hatte das Vergnügen mit Frau (Dozentin) [...] Und dann hat sie auch gesagt ähm Frau (Angelika). Ähm Sie müssen an ihrer Fachsprache arbeiten (.) und ihr Fachwissen müssen sie noch ähm mit der Fachsprache besser ausdrücken und hat mir dann zwei Tage später auch noch eine E-Mail geschrieben (.) ich weiß nicht. Es war sehr sehr also es war sehr schön (.) dass sie an mich gedacht hat [...] Und das war so emotional (.) weil ehm man das nicht nur in der an der Universität ähm lehrt (.) sondern auch auslebt.

Die Dozentin meldet sich bei Angelika und gibt ihr bezogen auf eine absolvierte Prüfung Ratschläge (Fachsprache), auf der Basis der Anerkennung von Angelikas Kompetenzen (Fachwissen), was diese als bereichernd und fürsorglich empfindet. Im Interview wird deutlich, wie sehr sich Angelika emotional berührt fühlt und wie stark sie dies als wegweisend für ihr Handeln im Studium erlebt. Hier wird der Bezug zur eigenen Vorstellung einer Lehrkraft deutlich: Vorbildhaft zu agieren. Korrektur wird von Angelika in diesem Kontext nicht als Othering erlebt, da die Dozentin die Fortentwicklung fachsprachlicher Fähigkeiten im Sinn hat, statt aufgrund vermeintlicher sprachlicher Schwierigkeiten Aussagen über ihre Herkunft zu treffen.

Im Gegensatz zu den anderen Befragten berichtet Angelika durchaus von Othering-Erfahrungen durch andere Studierende, möglicherweise, weil sie als einzige der Befragten in der mehrheitlich heterogenen Schulzeit keine negativen Erfahrungen gemacht hat und offen auf alle zugegangen ist, egal ob diese einen Migrationshintergrund haben. Sie erzählt:

Angelika: Sie meinte dann auch zu mir ähm (.) dass ich doch einen ähm sehr interessanten Slang habe (.) (lacht) habe ich so gesagt (.) okay (.) danke! Ähm ... Weil da das Interessante war (.) wir hatten auch in der Schule. In der Uni hatten wir auch so ähm das Thema Dialekte und sie meinte irgendwie du hättest so irgendein (.) ich weiß nicht (.) ob sie Ghetto-Slang gesagt hat oder Slang (.) so okay (.) Danke! Wir könnte nich alle aus dem äh tollen Familienhaus kommen (.) wie äh du.

Hier begegnet Angelika nach eigener Aussage zum ersten Mal dem Othering durch peers aufgrund ihrer Sprache. Das Wort Slang, bzw. Ghetto-Slang verortet Angelika für die Sprecherin in einem entsprechenden Milieu, ein sprachlicher Ausweis einer bestimmten, unterprivilegierten Herkunft, die Angelika nicht für sich in Anspruch nimmt. Besonders der implizite Bezug, der ihre Familie diskreditiert, trifft sie. Es löst bei ihr eine abwehrende Haltung, jedoch auch Unsicherheit aus, die sie in weiteren Situationen wie den oben beschriebenen begleitet. Angelika, die im Auslandsjahr ohne Probleme Spanisch lernte, empfindet ihr Deutsch als unabänderlich mangelhaft, ein Kennzeichen, dass auf eine problematische Herkunft verweist, ohne, dass sie dies beeinflussen kann. Die Mehrheitsgesellschaft nimmt für sich in Anspruch darauf hinzuweisen, ablehnend oder helfend.

1.3 Interviewpartnerin 3: Aslıhan

Aslıhan besucht Grund- und Realschule in einem Bezirk, der durch Migration gekennzeichnet ist und wechselt dann auf die benachbarte Oberstufe, auf die auch ihre Mitschüler:innen gehen, die zum Abitur fortschreiten. Im Gegensatz zu anderen Befragten hat Aslıhan auch selbst Lehrerinnen mit Migrationshintergrund, doch diese nicht zwingend als Vorbildhaft empfunden, sondern einfach als normalen Teil der Schulrealität. Sie erzählt, dass an wichtigen Stellschrauben in ihrer Biografie Unterstützung und Ressourcen zur Hand waren. Die Lehrenden in der Grundschule sind mit mehrsprachigen Kindern vertraut, und bemängeln nicht unhinterfragt die deutschen Sprachkenntnisse, sondern empfehlen Hilfen, weshalb sie in den Hort geht. Durch den Zugang zur Bibliothek kann Aslıhan das Hobby Lesen entwickeln und so ihren Sprachschatz erweitern. Die Herkunftssprache wird zunächst nur in der Familie gefördert, Türkisch kann auf der weiterführenden Schule aber als Fach belegt werden.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass Aslıhan ihre Geschichte als frei von Diskriminierung schildert, dies scheint jedoch transgenerational geprägt. Als sie zuerst über-

legt Lehrerin werden zu wollen, informiert sie sich über das Lehramt für Türkisch, da sie die Sprache mag und während der Schulzeit durchgehend als Fremdsprache hatte. Der Vater rät ihr jedoch ab, ebenso wie dem Bruder, wenn es um das Türkische geht:

Aslıhan: Als mein Bruder sich auch für eine Ausbildungsstelle beworben hat (.) habe ich ihn halt auch mit der Bewerbung geholfen (.) weil ich das kann schon gewusst (.) wie das geht. Und dann hatten wir halt geschrieben unter den Sprachen (.) die man halt angegeben hat (.) was er halt Muttersprachler ist. Türkische halt- in der türkischen Sprache. Und dann meinte mein Vater (.) nehmt das lieber raus. Also wir habens wirklich rausgenommen danach (.) weil er das nicht wollte. Er meinte braucht ihr nicht da stehen haben.

Hieran zeigt sich, dass sprachbezogene/rassistische Diskriminierung für Aslıhan etwas ist, was ihr selbst bisher kaum begegnet, doch transgenerational in der Familie präsent und jederzeit möglich ist. Der Vater spricht die Gegebenheiten nicht im Detail an, versucht aber seine Kinder vor solchen Erfahrungen zu schützen, indem er ihnen rät, die Familiensprache – die mehrheitsgesellschaftlich nicht als Kompetenz, sondern als Makel besetzt ist – nicht zu erwähnen.

Aslıhan: Dann denkst du immer so okay. Kommt das gut an [Kontext Bewerbung als Hilfskraft an der Uni] mit meinem Namen meiner Herkunft sozusagen in meiner türkischen Herkunft? Oder ist das dann doch irrelevant? Also (.) da hat man schon mal ein paar Hintergedanken. Aber bis jetzt hab ich halt ne nichts Negatives erlebt (.) also ist es eher so (.) dass es im Hintergrund schwebt? Genau das könnte passieren (.) aber es ist mir noch nicht passiert. Genau (.) es liegt auch daran (.) dass mein Vater das sagt.

Sie reflektiert sehr klar, dass die Befürchtungen des Vaters in ihre Sorgen hineinspielen, die sie selbst als im Hintergrund schwebend bezeichnet. Markierungen als ‚türkisch‘, die sie nicht ablegen kann und will, können gefühlt jederzeit problematisch werden.

Aslıhan erzählt, dass sie in der Universität nicht mit negativen Erfahrungen konfrontiert wird. Sie kommt gut zurecht und findet schnell Freunde, die auch alle Türkisch als Erstsprache sprechen. Gerade der letztgenannte Aspekt ist Ausgangspunkt für Reflexion für Aslıhan. Sie fragt sich, ob und wenn ja, warum sich hier eine geschlossene Gruppe gebildet hat, ob dies eine Form von Ausgrenzung von Studierenden ist, die nicht sowohl Deutsch als auch Türkisch sprechen können. In Bezug auf den Einfluss der eigenen Migrationsgeschichte auf ihrer Lehr-Rolle bleibt Aslıhan eher vage:

Aslıhan: Und ich kann mir vorstellen (.) dass später vorteilhaft ist (.) vor allem als DaZ Lehrerin (.) vielleicht so in dem Sinne (.) dass man da halt vielleicht ja so ein bisschen (.) ähm (.) nachvollziehen kann (.) dass die Schüler und Schülerinnen nicht alle Begriffe kennen und (.) dass man da vielleicht auch mit visuellen

Sachen arbeiten sollte (.) weil sie es halt kennen (.) so sie wissen (.) was das ist. Aber sie kennen halt die Begriffe nicht. Und dann (.) kam ich kann mir vorstellen (.) dass das Vorteile bringt. Ich bin mir aber nicht sicher (.) wie man damit also so wie man damit umgehen sollte.

Sollte sie später mit Neuzugewanderten zu tun haben, empfindet Aslıhan ihre Herkunft und Erfahrung als möglichen Vorteil, um Verständnis für lexikalische Probleme zu haben. Sie kennt Techniken, um Wortschatz zu vermitteln und trennt mangelndes Sprachwissen von allgemeiner Kompetenz der Lernenden. Unsicherheit zeigt sie, vielleicht aufgrund mangelnder praktischer Erfahrung, bei der Überlegung, wie sie den Unterricht passend gestalten kann, was darauf zurückzuführen ist, dass sie selbst in Deutschland geboren ist, die Zuwanderungssituation also gar nicht selbst erlebt hat. Heterogenität ist für Aslıhan eine normale Kategorie von Schule, nicht so sehr etwas, was aufgrund von Sprache passiert. Auch Deutsch als Fach an der Schule oder jetzt im eigenen Studium hat nicht denselben Stellenwert wie für andere Befragte, es ist einfach etwas, wofür sie sich entschieden hat. Diskriminierung und Othering begegnet Aslıhan eher als vage Sorge, die transgenerational angelegt ist.

1.4 Interviewpartnerin 4: Aygül

Aygül erzählt, dass sie durch die Erfahrung ohne nennenswerte Deutschkenntnisse in den Kindergarten zu kommen eine sehr introvertierte, sprachlich zurückhaltende Art entwickelt. In der Grundschule wurde es insofern besser, dass Aygül hier mehr Deutsch kann und mehr versteht aber die plötzliche Abwertung der Erstsprache durch ein Verbot ist problematisch:

Aygül: da habe ich mich auch immer, wie (..) ja, wie so ein Ausländer wie so eine Ausländerin gefühlt. Also ich hatte immer diese, also (.) (ausatmen) wie soll ich sagen. Also dadurch, dass ich mehrsprachig bin und einen Migrationshintergrund habe war das auch immer bei mir verbunden mit so ner Identitätskrise. Also ich wusste nie, bin ich jetzt deutsch oder türkisch, weil eigentlich lebe ich ja in Deutschland. Ähm (..) Aber erst konnte ich die türkische Sprache. Hm ...

Solche Erfahrungen ziehen sich durch die Biografie von Aygül. Sie entwickelt kein türkisch-deutsches Selbstbild, sondern empfindet ihre Identität als in der Krise, weil ein Teil von ihr keine Berechtigung hat. Damit gewinnt die Frage der Herkunft etwas entweder-oder-haftes: Entweder kann sie Deutsch sein, oder sie kann türkisch sein – beides ist nicht vorgesehen. Die Situation verschärft sich: Aygül erzählt, dass aufgrund der Tatsache, dass sie wenig spricht, ihr Deutsch als problematisch eingestuft und von einem Wechsel auf das Gymnasium abgeraten wird, obwohl ihre schriftlichen Leistungen ausreichen. Generell sind die Lehrkräfte in der Erzählung

von Aygül eher unkritisch der eigenen Rolle gegenüber, was die sprachliche Unterstützung mehrsprachiger Schüler:innen angeht.

Aygül: Ähm ich hatte einfach auch Angst, Deutsch zu sprechen, weil man dann auch zwischendurch immer wieder verbessert wurde (.) aber das nicht auf so einer netten Weise, sondern so, das ist FALSCH so du musst das richtig können.

Türkisch wird verboten, Aygül wird für die Nutzung kritisiert und entwickelt Angst zu sprechen, was dann als Grund für die Nicht-Empfehlung für das Gymnasium herangezogen wird.

Aygül: Und dann dachte ich hm.. also Lehramt wollte ich schon immer studieren. Und dann dachte ich hm.. Ähm vielleicht wäre so ein Deutschstudium cool (.) aber wie soll ich das denn machen (lachende Stimme) ich bin ja gar nicht deutsch (.) und bin türkisch aufgewachsen, das klappt bestimmt nicht. Und dann habe ich mich nicht getraut, Deutsch ähm Muttersprachlern zu unterrichten [...] Aber (.) dann am Ende, als ich dann zusagen wollte, dachte ich so nee also, ich mache jetzt einfach das, was mir gefällt (.) wenns nicht klappt, klappt, dann klappt es nicht (.) dann höre ich auf, aber ich probier es.

Das aus Othering resultierende fragile Selbstkonzept von Aygül benötigt Sicherungsstrategien: Auch, wenn sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, benennt sie sich eindeutig als nicht-deutsch, sondern als türkisch aufgewachsen – und schließt daraus, dass sie es im Lehrberuf, besonders im Fach Deutsch, nicht schaffen kann, wie z. B. die eingeschlagene Richtung nur erst als vorläufigen Versuch zu betrachten

Die Othering-Erfahrungen, die sich anhand der Abwertung der Türkischen Sprache durch die Biografie von Aygül ziehen, zeigen sich in unterschiedlicher Weise wirksam. Zum einen wird die Universität als anders als die Schule erlebt, weil dort viele Menschen mit Migrationshintergrund Lehramt studieren, Aygül ist also Teil einer größeren Gruppe. Dennoch bleibt diese Gruppe für Aygül als ‚anders‘ konnotiert als die Studierenden ohne Migrationshintergrund, sie teilen dieselben Erfahrungen (Mehrsprachigkeit) und Sorgen (bin ich Rassismus ausgesetzt oder bin ich zu sensibel?). Die eigene Situation wird an der Universität weiterhin als Besonderheit erlebt, aber positiver gewertet (an interkulturellen Themen mehr teilhaben, ein Vorbild sein, sensibler mit Lernenden sein usw.). Diese positive Bewertung ist aber auch fragil und Aygül fürchtet weitere Othering-Erfahrungen in Bezug auf die zukünftige Rolle:

Aygül: Hm ... Ja, also, da hatte ich öfter den Gedanken, mögen die mich jetzt oder akzeptieren die mich als Lehrerin überhaupt und dann noch als Deutschlehrerin auch (.) wenn ich hier selbst ein Migrationshintergrund hab und dass er auch so eindeutig ist sag ich mal.

Aygül scheint es schwierig zu finden sich selbst als ‚mit Migrationshintergrund‘ zu bezeichnen, denn es ist das einzige Mal im Interview, wo eine solche Äußerung durch einen abschwächenden Markierer (sag ich mal) begleitet wird: Wenn sie davon spricht ‚türkisch‘ oder ‚nicht-deutsch‘ zu sein, fehlen solche Markierer. Es stellt sich die Frage ob der Begriff Migrationshintergrund durch die öffentliche Debatte so negativ besetzt ist, dass Aygül diesen für sich nicht in Anspruch nehmen will. Sie identifiziert sich nicht mit den Menschen, denen im breiten Diskurs ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Erneut ist diese Zuschreibung verbunden mit erschwertem Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen, hier dem Platz als Deutschlehrerin.

Gleichzeitig ist das Thema Sprache und Akzeptanz für Aygül sehr emotional besetzt und die Erfahrungen der eigenen Schulzeit werden im Praktikum als stark wirksam erlebt:

Aygül: Die [Schüler:innen im Praktikum] haben auch immer gefragt. Ja, ähm, woher kommen Sie eigentlich (.) dann habe ich gesagt, ja ich bin hier geboren. Aber Sie sind doch nicht deutsch. Ich so nee (lachende Stimme) (..) dann haben wir uns so ein bisschen darüber unterhalten (.) die haben mir erzählt, aus welchen Ländern sie kommen, und ähm (.) das lief dann wirklich ganz gut.

Aygül, die in Deutschland geboren ist, wird das Deutsch-sein weder von Mehr- noch von Minderheitenangehörigen zugestanden, was von ihr als normal empfunden wird. Sie nutzt die eigene Perspektive als zugeschriebene andere, um eine Beziehung zu den Schüler:innen herzustellen. Sie scheint die Perspektive des eigenen Selbst als ‚anders‘ an der Universität jedoch mehr integrieren zu können, in dem Sinne, dass sie hier anderen Studierenden mit Migrationshintergrund begegnet, die auch Deutsch studieren, was sie sich selbst zuerst kaum traute, zuzugestehen.

Aygül: Und ähm wenn ich nervös bin, dann mache ich auch sprachliche Fehler (.) aber ich bekomme das auch von ich sage mal Deutschen mit, also die machen das auch.

Es wird ihr, vielleicht durch gestiegenes Selbstbewusstsein anhand der eigenen Leistung, möglich, sprachliche Fehler auch bei ‚Deutschen‘ zu entdecken.

In Bezug auf die Universität als Bildungseinrichtung zeigt sich bei den Ausführungen von Aygül das, was für first generation academics häufig ist, nämlich ein großer Respekt gegenüber der Institution an sich, Stolz, es geschafft zu haben, und Sorge, hier zu versagen. Wir haben es hier mit mehrfacher Benachteiligung zu tun, da Aygül als türkischstämmig gelesene Frau bereits verstärkt Benachteiligung ausgesetzt sein kann. Zu dem tritt der familiäre Hintergrund aus einer Familie ohne akademische Vorerfahrung, weshalb die Leistung, dennoch gut voran zu kommen, stark zu werten ist.

Interessant ist die Verwendung des Begriffs Identität. Dieser wird bei Aygül wiederholt im Konstrukt *Identitätskrise* verwendet:

Aygül: Also Türkisch sprechen zeigt mir, dass ich ne Türkin bin (.) so (.) also das ist halt alles verbunden mit dieser Identitätskrise finde ich, die man hat, ähm mit dieser Frage was bin ich eigentlich.

Die Sprache in der Familie fungiert als zugeschriebene (nationale/kulturelle) Identität. Hier offenbart sich die Frage, ob man Dinge, die einem selbst widerfahren eventuell erst kognitiv reflektieren und einordnen kann, wenn man einen Begriff dafür hat. Sicherlich hat Aygül auch in der Schulzeit schon rassistische Erfahrungen gemacht, aber Othering wirkt besonders deshalb so stark, weil es internalisiert wird. Aygül berichtet, dass sie an der Universität mit Begriffen wie Othering und *Identitätskrise* vertraut wurde und findet diese Aspekte in der eigenen Biografie. Dass Aygül immer den Begriff *Krise* so wie gelernt verwendet, kann ein Hinweis darauf sein, dass sie diese Kategorie für sich erst durch die Beschäftigung mit interkultureller Literatur gewonnen hat.

1.5 Interviewpartnerin 5: Aysel

Aysel erzählt, dass sie in einer Kleinstadt ohne andere Migrant:innen aufwuchs. Mit sechs Jahren lernen die beiden älteren Kinder der Familie die deutschen Nachbarn am angrenzenden Grundstück näher kennen, die aufgrund der eigenen familiären Situation keine Kinder bei sich haben. Besonders die Nachbarin beginnt die Mädchen zu unterstützen und baut eine innige Beziehung zu ihnen auf. Dieser Kontakt ist für Aysel auch heute noch sehr wichtig:

Aysel: ich muss sagen (.) dass sie und ihr Mann mich extrem auch geprägt haben (.) was die deutsche Kultur angeht und die deutsche Sprache auch (.) also seit der Grundschule haben die meiner älteren Schwester und mir immer geholfen (.) was die Schule angeht (.) was Hausaufgaben und so weiter (..) angeht und ähm (.) haben auch so ein bisschen den Druck und die Last von meinen Eltern auch so ein bisschen genommen sage ich mal (.) weil die das halt nicht so gut konnten.

Die Situation in der Familie wird von Aysel in der Rückschau als belastend erlebt, da die Eltern mit wenig Kontakt zu anderen Zugewanderten, kaum Hilfe bei sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten haben. Die Nachbar:innen treten hier als Unterstützung ins Bild, die hauptsächlich den Kindern, aber auch den Eltern Hilfestellung geben. Den Kontakt zur Nachbarin beschreibt Aysel als ausschlaggebend für den Berufswunsch Lehrerin:

Aysel: Meine Nachbarin war auf jeden Fall auch ausschlaggebend ähm für die Auswahl des Lehrerberufs (.) weil sie mich einfach auch gelehrt hat (..) aber jetzt nicht nur (.) was schulische Dinge angeht (.) sondern auch einfach so kulturelle Dinge auch was die Geschichte Deutschlands angeht (.) also sie war auch sehr gebildet und ihr Mann auch (.) und wir waren zusammen in Museen (.) und solche Sachen haben wir halt auch gemacht.

Die Nachbarin und ihr Mann haben Vorbildfunktion für Aysel, sie sind gebildet und kümmern sich um die Kinder der zugewanderten Nachbar:innen. Sie stehen für positive Aspekte der Mehrheitsgesellschaft und vermitteln Wissen explizit (Geschichte) und implizit (Museumsbesuch). Für Aysel ist die Sprache nicht allein ausschlaggebend für die Benachteiligung von Lernenden mit Migrationshintergrund. Gerade die Einblicke in ‚deutsche Kultur‘ wird von ihr als hilfreich für die schulische Entwicklung beschrieben:

Aysel: Die deutsche Kultur [...] ich konnte viel mitreinbringen (.) was ich so auch von meiner Nachbarin gelernt habe. Auch weltliches Wissen oder das (.) was die Politik oder die Geschichte angeht (.) konnte ich sehr viel beitragen (.) auch im Unterricht (.) in (.) im Geschichtsunterricht (.) Politikunterricht (..) und die Lehrer und Lehrerinnen (.) die sehen ja auch (.) ja (.) okay (.) sie ist zwar türkischstämmig und da wissen wir auch so ungefähr (.) wie die Familie ist (.) die meisten Lehrer und Lehrerinnen und können dann sagen (.) oh ja (.) aber sie kennt sich aber aus.

Aysel verwahrt sich damit ein Stück weit vor der Zuschreibung des Anders-seins durch die Schule. Sie ist ‚zwar türkischstämmig [...] aber sie kennt sich aus‘. Das was von Seiten der Familie mitgebracht wird, ist im Bildungssystem von geringem Wert: Aysel nimmt an, dass die Lehrer:innen sie aufgrund der Familie abwerten (‚da wissen wir auch so ungefähr (.) wie die Familie ist‘) und dann aber anerkennen müssen, dass sie sich besser auskennt, als erwartet.

Aysel bezeichnet diesen Einfluss als „Perspektiven aufzeigen“, was sie selbst in ihrer Tätigkeit als Lehrerin anstrebt. Es zeigt sich, dass dies viel mit dem Einblick in die deutsche Kultur verbunden, als kulturelles Kapital und schulisches Hintergrundwissen assoziiert ist.

Aysel berichtet nicht von offen rassistischen Erlebnissen, die sie persönlich aufgrund ihrer Herkunft oder Mehrsprachigkeit betreffen. Ein sich wiederholendes Deutschgebot an der Grund- und weiterführenden Schule wird von ihr jedoch thematisiert, und zwar einmal als etwas, was sie beeinflusste, als auch etwas, was sie später in Teilen anders machen will:

Aysel: In der Grundschule weiß ich jetzt nicht so genau (.) aber in der weiterführenden Schule (.) ich war auf einer Gesamtschule (.) und da war das immer so (.) ja (.) hier wird (.) also in der Klasse auch habe ich das öfter mitbekommen (.) wir sind hier in Deutschland (.) hier wird Deutsch (.) hier soll Deutsch gesprochen werden. Oder so was (.) kam dann auch mal (.) ähm ich glaube (.) das ist auch so ein bisschen Prestigesache. Das hatten die bei Ihnen auch gelernt im Seminar Spracherwerb. Ähm (.) ich glaube (.) Türkisch hat einfach nicht so ein Ansehen (.) wie zum Beispiel andere Sprachen (.) Englisch (.) Französisch oder so. Glaube eher (.) hätte ich da in dem Moment Französisch gesprochen (.) da würde man Wow! sagen (.) sie kann fließend Französisch sprechen (.) das ist echt cool. Aber ähm (.) ja (.) im Türkischen ist es glaube ich nicht so der Fall (.) was ich traurig finde (.).

Aysel positioniert sich hier eher vorsichtig (vor allem im Vergleich zu anderen Interviewpartner:innen) zum Deutschgebot, was durch Heckenausdrücke (*öfter; bisschen; Ich glaube*). Sie beruft sich auf die Lehrveranstaltung zum Spracherwerb, um ihren Eindruck zu untermauern – erneut ein Hinweis darauf, dass einige schwierige Erlebnisse sich erst fassen lassen, wenn sie thematisiert werden. Sie erklärt, dass sie Sprachenge- und Verbote nicht gut findet, schränkt dies aber ein auf die Pause, im Unterricht soll Deutsch gesprochen werden, damit sich niemand ausgrenzt oder ausgegrenzt wird. Dies – Gruppenbildung durch Sprachenwahl – ist für Aysel ein wichtiges Thema:

Aysel: Ich finde jede Kultur oder jede Sprache sollte das gleiche Ansehen haben. Und ich finde die Sprache gehört ja auch zu der Kultur eines Menschen und die sollte (.) finde ich auch beachtet werden. Also ich als Lehrerin würde auf jeden Fall später nicht solche Gebote aufstellen oder verbieten (.) eine Sprache zu sprechen. Also ich finde es schon gut (.) dass die Kinder (.) also die deutsche Sprache beherrschen sollten. Das ist ja sehr wichtig (.) aber ich glaube (.) so in der Pause oder so würde ich das nicht verbieten. Also im Unterricht vielleicht schon eher würde ich schon vielleicht darauf achten und sagen Hey (.) wir wollen das alle jetzt verstehen (.) nicht (.) dass sich hier irgendwelche Leute irgendwie angesprochen fühlen oder ja (.) nicht wissen (.) was Sache ist.

Menschen, die eine andere Sprache sprechen, haben für Aysel auch eine andere Kultur. Diese darf gepflegt werden, jedoch besitzt die Mehrheitssprache ein besonderes Gewicht. Sie ist als *lingua franca* im Unterricht vorzuziehen. Dies geht einher mit dem vagen Ausdruck von Gruppen, die sich mit Sprache voneinander abgrenzen. Generell empfindet Aysel Gruppenbildung bei Menschen mit Migrationshintergrund als problematisch. Dieses sich Abgrenzen durch Sprachenwahl wird an mehreren Stellen im Interview von Aysel thematisiert, es scheinen diesbezügliche Sorgen und Ängste auf.

Aysel: Man wird ja dann auch so ein bisschen (.) was die Identitätsbildung angeht (.) beeinflusst dann durch die Lehrkraft oder durch das System einfach. Wenn man dann irgendwie so angehalten wird (.) eine bestimmte Sprache zu sprechen (.) dass man sich vielleicht vom Elternhaus oder von der Sprache auch so ein bisschen abwendet (.) das hatte ich auch so ein bisschen (.) als ich jünger war. Dass ich dann irgendwie dachte (.) ja (.) also nicht (.) ich habe mich nicht wirklich geschämt (.) aber trotzdem (.) das ist ein schlechtes Gefühl so (.) ich weiß gar nicht

Aysel befürchtet, dass wenn keine Gruppenbildung stattfindet, das Gegenteil durch Sprachverbote geschehen kann: Mehrsprachige beginnen sich von der Familie und der Herkunft abzuwenden. Erneut drückt sie sich hier vorsichtig aus. Ein unbestimmtes schlechtes Gefühl der eigenen Herkunft gegenüber entsteht durch die abwertende Zuschreibung, die dem Sprachgebot innewohnt. Es zeigt sich, dass das Thema Sprache für Aysel schwierig ist, da die Sprache der Familie Identität aber

auch Ausgrenzung bedeutet. Diese Erfahrungen balanciert in ihre spätere Tätigkeit einzubringen ist ihr wichtig.

1.6 Interviewpartner 6: Anil

Anil wurde in Deutschland geboren, lebte aber die ersten zehn Jahre in einer Asylunterkunft, in der die Familie nach der Flucht aus dem Heimatland untergebracht war. Der Berufswunsch Lehrer ist etwas, was Anil lange hegt, dem er aber zunächst nicht nachgeht:

Anil: Und aber diese Lehrerrolle das hat ich irgendwie so (.) immer so als Wunschvorstellung gehabt (.) also es wäre doch schön (.) wenn man Kinder was beibringen könnte (.) und ich habe das irgendwie (.) das war so eine Parallelwelt.

Eine Bildungskarriere bleibt für Anil lange Zeit etwas Unwirkliches, dass er auch so sehen ‚muss‘, um sich und sein Selbstbild zu schützen. Es ist ein Wunsch, der zwar immer wiederkehrt, aber in einer anderen Welt angesiedelt ist, als der in der Anil lebt. Im Verlauf des Interviews beschreibt er, wie langsam und in kursorischen Prozessen der ‚Traum‘ Lehrer zu werden langsam auf der Basis positiver Bildungserfahrungen in denkbare Nähe rückt. Dies ist zum einen die tamilische Schule, die er jeden Tag im Anschluss an den Regelunterricht besucht, zum anderen die Tatsache, dass er sich langsam im System immer weiter bewährt. Die Schule empfindet er zunächst als „Höllenbad“, macht den Realschulabschluss und dann eine Ausbildung. Nach ein paar Jahren im Beruf wird der Wunsch es doch als Lehrer zu versuchen so stark, dass Anil das Abitur nachholt. Erneut zeigt sich, dass der Berufswunsch Lehrer zunächst unter Vorbehalt steht, was eine psychologische Sicherungsstrategie darstellt:

Anil: Aber ich habe mir dann wirklich so wie gesagt (.) dann auch wirklich so (.) dann Gedanken gemacht und gesagt es ist noch nicht zu spät. Versuchs einfach so. Also ich habe es auch diese (.) dieses Studium (.) so sage ich mal (.) am Anfang so als Projekt gesehen.

Die Rollenvorstellung selbst ist bei Anil sehr eng mit den eigenen Erfahrungen verknüpft (Asyl usw.). Er berichtet von der schwierigen Anfangszeit, von der Orientierungslosigkeit der Eltern und wie abhängig sie von freiwilliger Hilfe waren. Dies scheint für Anil eine grundlegende Erfahrung seiner Kindheit zu sein.

Deutlich äußert er Kritik aus seiner kürzlich zurückliegende Erfahrung im Schulpraktikum. Anil beobachtet die Arbeit in einer Zugewandertenklasse und nimmt wahr, dass die Lehrer:innen keine rechte Lust darauf haben, diese Klasse zu unterrichten und die Schüler:innen dementsprechend auch nicht gut sind (stören usw.). Er benennt klar welche Probleme hier zutreffen:

Anil: Und ich könnte (...) dann auch vielleicht von meinen persönlichen Erfahrungen profitieren und auch den Schülern auch damit irgendwie auch helfen und unterstützen. Und dass sie sich dann auch verstanden fühlen und dass sie auch denken (.) dass die dann halt auch (.) dass ich versuche (.) den Zugang zu denen zu bekommen. Ich hatte das (...) auch (.) wo ich mein Praktikum gemacht hatte. Da hatte ein Lehrer teilweise überhaupt gar keine Lust auf diese Flüchtlingsklasse (.) sage ich mal so und da wurden sie teilweise so fertig gemacht (.) weil sie irgendwelche Antworten nicht kannten und die sind erst seit zwei (.) drei Wochen erst in Deutschland (.) Und die haben ja auch selber Probleme (.) auch jetzt diese ganze Zeit mit diesen Asylverfahren und so weiter. Die wissen gar nicht (.) ob die überhaupt hierbleiben dürfen.

Anil fühlt sich hier emphatisch die Situation der Lernenden ein, im Unterricht nicht die erwünschte Leistung bringen und überlegt, ob dies daran liegen kann, dass sie noch fremd sind und vielleicht auch außerschulisch ganz andere Sorgen haben, als in Deutschland geborene Schüler:innen. Er benennt Probleme, die auf die schulische Leistung einwirken und denen er als Lehrer anders – aufgrund der eigenen Erfahrung – begegnen will. Dies stellt einen stark kontrastierenden Gegenentwurf zu dem dar, was er im Praktikum durch andere Lehrer:innen erlebt hat (*fertig machen*).

Anil beschreibt im Rahmen seiner eigenen Schulzeit keine solch stark erlebten Abwertungen oder Ausgrenzung, dennoch lässt sich an seiner Erzählung ein Gefühl der Fremdheit erkennen. Es wirkt, als wären die Vertreter der Mehrheitsgesellschaft ihm eher uninformiert als ablehnend begegnet. Othering entsteht dadurch, dass Anil wie alle anderen behandelt wird und seine besondere Situation keine Berücksichtigung findet:

Anil: also bei mir war das halt meistens so das Problem dadurch (.) dass ich mich halt nicht so gut ausdrücken konnte (.) damals (.) hatte ich mich auch teilweise auch nicht getraut (.) mich zu melden und was zu sagen. Und als Lehrkraft wurde mir damals (.) das wurde dann halt so (.) wie so sage ich wie ein normaler Schüler behandelt (.) sage ich mal (.) dass gesagt wurde (.) okay (.) das ist ein schüchterner Junge (.) so und so. Aber da wurde auch nicht so (.) sag ich mal so (.) gefragt wo liegt denn das Problem?

Anil begegnet einer stereotypisierenden Erwartungshaltung, die seiner besonderen Situation keine Beachtung schenkt. Er wird in seiner Individualität nicht betrachtet und erhält so auch keine Hilfe in seiner ‚Sprachlosigkeit‘. Da er scheinbar nicht negativ auffällt, gilt er als schüchtern und fällt durch das Raster.

An der Universität berichtet Anil nicht von Diskriminierung oder Othering, seine Erfahrung findet hier aber ebenfalls keinen Widerhall, außer in der peer-group. Anil erzählt, dass er überrascht war, wie viele Studierende selbst mehrsprachig sind. Daraus leitet er einen der zentralen Faktoren ab, die ihn im Studium unterstützen – Gemeinschaft mit Studierenden, die dieselben Erfahrungen gemacht haben und mit denselben Unsicherheiten kämpfen.