

Denise Hornig

## Diskriminierende sprachliche Praktiken in heterogenen Bildungssettings

Durch sprachliche Zugehörigkeiten findet im Bildungskontext Diskriminierung statt und ermöglicht oder verunmöglicht so (sprachliche) Teilhabe. Lehrkräfte und Schüler:innen konstruieren mittels sprachlicher Praktiken eine soziale Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit als Problem betrachtet wird. Eine Dekonstruktion dieser Sichtweise zeigt, dass diskriminierende sprachliche Praktiken zugunsten eines mehrsprachigen Schulalltags zwar inzwischen vermehrt abgelehnt, aber eine wirklich multilinguale Schule vor allem noch durch institutionelle Vorgaben gebremst wird.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Diskriminierung, sprachliche Praktiken

## Discriminatory linguistic practices in heterogeneous educational settings

Discrimination takes place in the educational context through linguistic affiliations and thus enables or prevents (linguistic) participation. Teachers and students use linguistic practices to construct a social reality in which multilingualism is seen as a problem. A deconstruction of this view shows that although discriminatory linguistic practices are mostly rejected in favor of a multilingual everyday school life, a truly multilingual school is mainly held back by institutional guidelines.

Keywords: multilingualism, discrimination, linguistic practices

### 1 Einleitung

Deppermann, Feilke & Linke (2016) formulieren es als „Versprechen“, „Sprache, Text, Verhalten und Kommunikation neu zu denken“ (ebd., 1) und führen für den linguistischen Kontext aus, dass es sich bei sprachlichen Praktiken nicht um individuelle Sprachhandlungen, sondern um „routinisierte Gesprächspraktiken [...] als Grundbausteine der sozialen Interaktion“ (ebd.) handelt. Führt man sich vor Augen, dass Interaktionsprozesse in der Schule zumeist machthierarchisch organisiert sind, ist es umso problematischer zu akzeptieren, dass bestimmte bestehende Routinen beibehalten werden. Das Recht, überhaupt zu sprechen, sich des Rederechts (in einer selbst gewählten Sprache) zu bedienen, aber auch das Lernen von Sprache(n) muss einschließen, dass auch migrationsbedingt mehrsprachige Lernende hinreichend berücksichtigt werden. Außerdem gilt es herauszufinden, welche sprachlichen Praktiken im hierarchisierten Machtgefüge an Schulen zu Diskriminierungserfahrungen bei Schüler:innen führen (können), von wem diese ausgehen und wie diese wirkmächtig werden.

Nicht nur aufgrund der Tatsache, dass sprachlicher Erfolg in unmittelbarem Zusammenhang mit Bildungserfolg steht (vgl. Diefenbach 2007; Becker-Mrotzek, Schramm, Thrümann & Vollmer 2013), kommt Schulen die Aufgabe zu, sprachlichen Lehr-/Lernsituationen und der

Sprachbildung allgemein besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Aber auch weil Diskriminierungserfahrungen an Schule für die Betroffenen erhebliche Beeinträchtigungen bzgl. ihres Selbstbildes und ihrer (mentalen) Gesundheit haben können, ist es unumgänglich, sich mit (Neo-)Linguizismus (vgl. Dirim & Pokitsch 2018) an Bildungsinstitutionen zu beschäftigen. Dies wurde bereits an anderer Stelle getan (vgl. Hornig 2023) und es kann festgehalten werden, dass sprachbezogene Diskriminierung schulische Realität ist – und zwar mittels und aufgrund von Sprache (auch Rose 2012; Knappik 2018; Pokitsch 2022; Dirim & Pokitsch 2018; Büttner 2024; Binanzer & Jessen 2020; Khakpour 2023; Simon 2021).

Sprache fungiert als wirkmächtiges Werkzeug zur Machtetablierung und -sicherung in (heterogenen) Bildungssettings: Durch sprachliche Zugehörigkeiten und/oder Ausgrenzungen findet individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung statt und ermöglicht oder verunmöglicht so (sprachliche) Teilhabe. Das Gymnasium stellt noch heute eine Mittelschichtinstitution dar, zu der der Zugang und das Verweilen darin auf verschiedene Weisen geregelt wird. Bereits beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule findet institutionelle Diskriminierung statt, wenn Übergangsentscheidungen bestimmter Schüler:innen seitens ihrer Eltern oder Lehrkräfte nicht zugunsten des Gymnasiums getroffen werden (vgl. Gomolla & Radtke 2009): Beispielsweise wurde dort anhand einer Interviewsequenz gezeigt, „wie aufgrund von Deutschdefiziten ein Übergang aufs Gymnasium bei Kindern aus Migrantenfamilien nahezu kategorisch ausgeschlossen werden kann“ (ebd., 244). Und das galt auch, „wenn Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache vom ersten Schuljahr an in der Grundschule waren und gute Leistungen“ (ebd., 244) aufwiesen.

Nach einer begrifflichen Fixierung dessen, was hier unter sprachlichen Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit und institutioneller Diskriminierung aufgrund von/mittels Sprache zu verstehen ist (2), soll anhand von Datenmaterial, welches ich für mein Dissertationsprojekt erhoben habe, lehrkraft- und schüler:innenseitig dargestellt werden (3), welche sprachlichen Praktiken mit Bezug zum Mehrsprachigkeitsdiskurs am Gymnasium genutzt werden, wenn über Mehrsprachigkeit und/oder (das Lernen von) Sprache(n) gesprochen wird. Wie wird soziale Wirklichkeit in mehrsprachigen Lehr-/Lernsituationen konstruiert, die erst durch gemeinsames (sprachliches) Handeln hervorgebracht wird? Ein an die Zusammenfassung anschließender Blick auf die Relevanz der Thematik für die Deutschdidaktik findet im Fazit (4) statt.

## **2 Sprachlich-kommunikative Praktiken im Kontext von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und institutioneller Diskriminierung**

Nicht nur in schulischen Lehr-/Lernsituationen ist es in der Tat „wichtig, zu wissen, wie die Strukturen der Sprache funktionieren“ (Eichinger 2016, VIII). Mithilfe von standardisierten Testaufgaben kann ressourcenschonend überprüft werden, welche sprachlichen Strukturen eine Lerngruppe beherrscht. Wenn jedoch ein Agieren mit Sprache über die Systemgrenzen hinaus in tatsächlichen kommunikativen Situationen gefordert ist und unter Umständen zu Missverständnissen beispielsweise aufgrund von Störfaktoren führt, dann wird deutlich, dass

„systemgerechte Wohlgeformtheit“ (ebd.) nicht genügt. Ohne Wissen über „die Bandbreite der Praktiken“ (ebd.) und dessen, „was die medial bzw. konzeptionell bedingten Spezifika gesprochener Sprache ausmacht“ (Eichinger 2016, VIII; auch Koch & Oesterreicher 2007), sind die sprachlichen Kompetenzen gewissermaßen unvollständig.

Über die „Ausgestaltung des sprachlichen Teils von Praktiken“ (Eichinger 2016, VIII) hinaus wird Kenntnis über Muster von Situationen mit ihren entsprechenden sprachlichen Elementen benötigt und damit eben auch ein Wissen darüber, „wie bestimmte Strukturen mit interaktionalen Herausforderungen und Wendungen verbunden werden“ (ebd.).

In der Praxeologie definiert man jegliches soziales Verhalten als von Körpern ausgeführte Praktiken und löst sich damit von der Vorstellung, dass das Soziale ausgehend von Ideen, Werten oder auch sprachlicher Kommunikation gedacht wird. Wichtig sind vielmehr die (Sprach)Handlungen des Körpers und die Bedingungen der materiellen Umwelt, wenn es um die Frage geht, welche Praktiken zum Einsatz kommen. Dabei muss eine Praktik nicht bewusst intendiert sein, da Praktiken mitunter durch implizites Wissen, beispielsweise durch den Körper (Grüßen mit einem Kopfnicken) gesteuert werden und somit routiniert ablaufen. Hier wird dementsprechend auch eine Abgrenzung gegenüber subjektivistischen Theorien deutlich, da nicht bewusst Handelnde Ausführende der Praktiken sind.

Deppermann et al. (2016) behaupten, dass im linguistischen Bereich eine Praktik „ein beschreibungsbezogener und ontologisch adäquaterer Grundbegriff sei“ (Deppermann et al. 2016, 1) und sich von anderen Begriffen wie Handlung, Kognition, Text oder Medium abgrenze (vgl. ebd.). Für sprachlich-kommunikative Praktiken kann man festhalten, dass diese in einer überindividuellen Konzeption eben nicht kontextfrei nur den „Intentionen des Sprechers entspringen“ (ebd.), sondern sie „zeichnen sich durch den kontextsensitiven Einsatz von bestimmten sprachlich-kommunikativen Formen als Ressourcen zur Lösung grundlegender Aufgaben der Interaktionskonstitution und zur Herstellung bestimmter Handlungen aus“, weisen also eine Zielorientierung auf. (ebd.; auch Schegloff 1997; Heritage 2004). Weil die meisten Praktiken erlernt sind, geht die Praxeologie davon aus, dass sich Praktiken beständig wandeln und von gegenwärtigen Diskursen mitbestimmt sind.

Nicht nur Fiehler (2020) wählt ein weites Textverständnis, wenn „kommunikative Praktiken als Grundformen der Verständigung“ (ebd., 25) betrachtet werden, die „gesellschaftlich herausgebildete konventionalisierte Verfahren“ (ebd.) nutzen und somit als „Praktiken [...] das entscheidende Moment der kommunikationsbezogenen Variation des Sprachgebrauchs“ (Deppermann et al. 2016, 2) seien und nicht wie in der Forschung zur gesprochenen Sprache oft angenommen „medialitätsbezogene Differenzen“ (ebd., Koch & Oesterreicher 2007). Auch Androutsopoulos (2006) argumentiert, dass aus medienlinguistischer Sicht zwar unterschiedliche Kommunikationsformen medial determiniert sein können, aber nicht müssen, was an unterschiedlichen sprachlichen Praktiken innerhalb gleicher medialer Räume deutlich wird. Doch durch welche relevanten Merkmale zeichnen sich sprachlich-kommunikative Praktiken nun aus?

Deppermann et al. listen dazu „acht Bestimmungsstücke“ (Deppermann et al. 2016, 3), die sie als kennzeichnend für einen „linguistischen Praktikenbegriff“ (ebd.) erachten. Der Praktikenansatz kontextualisiert demnach (sprachliche) Aktivitäten in konkreten Situationen als „hörbare Äußerungen und als sichtbare, lesbare Texte“ (ebd., 4), d.h. hinsichtlich ihrer

*Materialität* (1) einerseits mit Bezug auf Körperlichkeit, d.h. „Sprache wird leiblich produziert und verstanden“ (Deppermann et al. 2016, 4) und andererseits sowohl in Bezug auf Räumlichkeit als auch auf Objekte. Die Position des Körpers im Raum und im Verhältnis zu anderen Körpern oder Objekten im Raum konstituieren so viele sprachliche Praktiken mit. Erst wenn die Lehrkraft vor der Klasse – also vor den Schüler:innen und vor der Tafel – steht, begrüßt sie die Lerngruppe.

Ogleich die *medialen Rahmenbedingungen* (2) nur bedingt direkten Einfluss auf sprachliche Praktiken haben, wie weiter oben bereits festgehalten, ist nicht zu leugnen, dass sprachliche Praktiken stets medial vermittelt werden, sei es technischer Art oder räumlicher Art und dass dabei oft weitere semiotische Elemente wie Bilder mitgelesen werden müssen. Dabei ist es interessant herauszufinden, inwiefern technische Entwicklungen sprachliche Praktiken beeinflussen können, z.B. Ausdruck von Emotionen mit Emoticons oder auch beim Einsatz von KI beim Schreiben von Texten.

Mit Bezug auf die *Beteiligungsstruktur* (3) gilt die Bedingung, dass das Benutzen von sprachlichen Praktiken einer gemeinsam geteilten sozialen Wirklichkeit bedarf. Durch die Sozialisierung in eine spezifische kulturelle Praxis hinein sind wir in der Lage, Praktiken kompetent, methodisch und virtuos in unbekannten und unvorhersehbaren Kontexten zur Anwendung zu bringen (vgl. Garfinkel 1967). Die Praktiken können dabei nicht von irgendeinem:r Akteur:in ausgeführt werden, sondern sie sind „oftmals an spezifische Rechte, Pflichten und soziale Positionen von Akteuren gebunden, die sie reflexiv mitkonstituieren und bestätigen helfen“ (Deppermann et al. 2016, 6). Hinzu kommt, dass insbesondere auch Nicht-Anwesende zu Kommunikationsbeteiligten gemacht werden können oder Akteur:innen explizit ausgeschlossen werden. Sprecher:innen können als Nicht-Verantwortliche konstruiert und „nicht-humane Agenten als Kommunikationspartner“ (ebd.) integriert werden. Dabei sind Praktiken in hohem Maße von ihren typischen Handlungsfeldern und gesellschaftlichen Gruppen determiniert, da sich dort spezifische gemeinsame Routinen ausgebildet haben.

Der *Handlungsbezug* (4) ist direkt im Praktikenverständnis angelegt, da diese immer in sozialen Handlungszusammenhängen auftreten. Aufgrund des Mediums der Sprache beim Einsatz der Praktik ist dieser im Vergleich zu rein körperlichen Praktiken ein Element der Reflexivität inhärent, da im Sinne des *praktischen Bewusstseins* (auch 4) von einer Selbstinterpretation der (Ausübung der) sprachlich-kommunikativen Praktik ausgegangen werden muss. Sprachliche Praktiken müssen interpretiert werden, weil wir sie mithilfe von sprachlichen Elementen ausüben. Das Stundenziel ist demnach erst dann erreicht, wenn eine neue sprachliche Struktur bewusst von den Lernenden wahrgenommen und in sprachliche Handlung überführt wurde.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für sprachlich-kommunikative Praktiken ist das der *Routinisierung* (5). In ihrer überindividuellen Konzeption können diese eben nicht einem:r Sprecher:in entstammen, sondern in ihrer Aufgabe der Interaktionskonstitution geht es um Handlungen zwischen mindestens zwei beteiligten Kommunikationsparteien. Durch die Routinisierung und damit einhergehender Wiederholbarkeit enthalten kommunikative Praktiken praktisches Wissen in schematischem Gewand (vgl. Deppermann et al. 2016, 9). Genutzt werden muss dieses Wissen aber in verschiedensten Situationen und kann dank der

*sozialsymbolischen Aufladung* (6) situationsspezifisch adaptiert werden. Praktiken sind dementsprechend durchaus „flexibel, sie werden situationssensitiv an aktuelle Kontexte angepasst“ (vgl. Deppermann et al. 2016, 9). Die indexikalisch-symbolische Aufladung einer sozialen Situation bedarf dann entsprechender sprachlich-kommunikativer Praktiken. „[B]loße Regelanwendung“ (Deppermann et al. 2016, 9) bzw. „Handlungsregelmäßigkeiten oder geregelte Handlungsmuster“ (Reckwitz 2003, 282) genügen nicht.

Bezüglich *Kontextbezug und Temporalität* (7) sind sprachliche Praktiken demzufolge „Muster, in die wir hineinwachsen“ (Eichinger 2016, X), da sie verlässlich sind und uns Orientierung in ihrer Musterhaftigkeit geben können, aber gleichzeitig auch mit Bezug auf die jeweilige Situation oder den Kontext variabel einsetzbar sind. Wir wählen stets aus einem Pool an Praktiken aus.

Die Verwendung von sprachlich-kommunikativen Praktiken ist an historische Epochen gebunden. Diese *Historizität* (8) bedeutet, dass es zu bestimmten Zeiten akzeptabel ist, bestimmte sprachliche Praktiken zu nutzen, zu anderen jedoch nicht. Die Veränderbarkeit von Praktiken hängt demnach mit dem Kontextbezug, aber auch mit „Veränderungen in ihrer medialen Realisierungsform“ (Deppermann et al. 2016, 10) zusammen. Wie demnach über (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit gesprochen wird, wird daher (auch) von den gesellschaftlichen Veränderungen beeinflusst, was man z.B. an den Kommentaren unter Social Media-Tweets sehen kann.

Schnitzer versteht in ihrer Dissertationsschrift Mehrsprachigkeit „als soziales Phänomen“ (Schnitzer 2017, 48f.) und schließt dabei an Heller (2007) an, die wiederum Sprache als Ressource und als soziales Konstrukt versteht und eben nicht als losgelöst von einzelnen Individuen (vgl. Heller 2007). Schnitzer behauptet, dass „mehrsprachige Praxis im Spannungsfeld zwischen individueller Mehrsprachigkeit als Ressource in sozialen Interaktionen statt[findet] und der Form bzw. den Bedingungen, unter denen sie in sozialen Situationen aktualisiert wird“ (Schnitzer 2017, 48). Ihr Interesse gilt dem Verhältnis von „Sprache(n) und Sprechenden in der alltäglichen Sprachpraxis der Jugendlichen sowie in ihrem Sprechen *über* Sprache(n)“ (ebd., Hervorhebung im Original). Dafür hat sie in einer ethnografischen Studie mehrsprachige Schüler:innen in (mehrsprachigen) unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen an einer bilingualen Bildungsinstitution in der Schweiz beobachtet und biografisch-narrative Interviews mit ihnen geführt. Indem Mehrsprachigkeit als „soziales Konstrukt betrachtet [wird], über das soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird“, ist sie im Datenmaterial rekonstruierbar. Der Fokus lag vorrangig auf dem Deutschen und Französischen, eventuelle Migrationssprachen der Schüler:innen an diesem exklusiven Gymnasium – wie im vorliegenden Text – fanden kaum Berücksichtigung.

Aber Sprache(n), das Sprechen in oder über bestimmte(n) Sprache(n) und sprachliche Zugehörigkeiten und Zuordnungen fungieren als „Mittel der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung“ (Dirim & Mecheril 2010, 100) oder eben diskriminierender Ablehnung. Die erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung hat sich zur Aufgabe gemacht, nicht nur die Bedingungen von institutioneller Ungleichheit zu ergründen und folglich herauszufinden, wie diese abzuschwächen seien, sondern allem voran anzuerkennen, dass „Diskriminierungsverhältnisse einen Bildungsraum eröffnen, der durch die Pole Superiorität und Inferiorität gekennzeichnet ist und in dem unterschiedliche Selbst-

und Weltverhältnisse bzw. Subjektpositionen nahegelegt sind und angeeignet werden“ (Heinemann & Mecheril 2017, 119). Institutionelle Diskriminierung verweist demnach auf von Individuen ausgeübte routinisierte sprachlich-diskriminierende Praktiken, die erst in sozialer Interaktion eine soziale Wirklichkeit des Lehrens und Lernens schaffen, die allerdings stets von Machtverhältnissen durchzogen ist. Dieses Über- und Untergeordnet-Sein wird den Individuen entweder von außen zugeschrieben oder sie wählen bestimmte Positionen selbst aus. Dass Schüler:innen dabei nicht beliebig wählen können, beschreibt Bjeđač (2020), wenn sie feststellt, dass „eine positiv besetzte Positionierung, die an einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit orientiert ist, von den Jugendlichen kaum vorgenommen werden kann, und dass auch die im Bildungskontext relevante Position als Deutschsprecher\*in für migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche nicht ohne Weiteres einnehmbar ist“ (Bjeđač 2020, 235).

Alle am Bildungsprozess Beteiligte nutzen Sprache(n) sowohl in unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Situationen, um über schulische oder außerschulische Belange zu sprechen. Tatsächlich spielt es dabei eine große Rolle, wer wie mit wem spricht (vgl. Pokitsch 2022). Analog zu Begrifflichkeiten im Diskriminierungsdiskurs wie Sexismus oder Rassismus existiert seit den 1980er Jahren auch der Begriff Linguizismus, der definiert werden könnte als „ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power (...) on the basis of language“ (Skutnabb-Kangas 1988, 13). Sprache ist also im Schulkontext nicht nur Kommunikationsmittel und Unterrichtsgegenstand, sondern auch ein sehr wirksames Mittel, um Individuen aufgrund von Sprache(n) auf- oder abzuwerten (vgl. Dirim 2010, 91f.). Unter dem Einfluss weiterer wissenschaftlicher Entwicklungen in diesem Bereich (z.B. der rassismuskritischen Perspektive) erweiterten Dirim & Pokitsch die linguistische Perspektive zum sogenannten Neolinguizismus, da heutige „Abwertungen und Ausgrenzungen mit Sprachbezug“ (Dirim & Pokitsch 2018, 22) viel subtiler stattfänden und „offene linguistische Aktionen wie die Verbrennung von Büchern nicht mehr vorkämen“ (ebd.). Gründe für Neolinguizismus lägen auch in einem „‘Bedürfnis’ der Identifizierung von ‚Schuldigen‘ – wie im Falle des schlechten Abschneidens in der PISA-Studie“ (Dirim 2010, 97).

Aus machtkritischer Perspektive existiert in Bezug auf Sprache(n) eine Rangordnung von Sprachen, die sich auf den Mehrsprachigkeitsdiskurs noch ausdehnt. So stellt Pokitsch im Ergebnisteil ihrer Dissertation drei Modellsjektpositionen vor, die sie aus ihrem Datenkorpus (Gruppendiskussionen mit Schüler:innen) entlang der Deutungsmuster Zugehörigkeit, Wertigkeit und Norm(alität) entwickelte und die von den Schüler:innen genutzt werden konnten: Es existiere erstens die minorisierte Subjektposition, die lebensweltlich mehrsprachig konstruiert sei (v.a. Migrationssprachen). Zweitens gäbe es die normalisierte Subjektposition, die normalisiert einsprachig (v.a. Deutsch) konstruiert sei und drittens die superiorisierte Subjektposition, die bildungsidealisiert (v.a. Englisch oder Französisch) mehrsprachig sei (vgl. Pokitsch 2022, 347). Und obwohl es sich dabei um „re- bzw. ko-konstruierte[...] sprachbezogene[...] Selbst-Positionierungen auf der Subjektebene [...]“ (ebd., 346) handele, wurde klar, dass auch die „Bildungsinstitution Schule [... nicht nur] Teil des situativen Kontextes“ (ebd., 348) war, sondern selbst „als sprachbezogene Subjektivierungs- und Normalisierungsinstanz“ (ebd.) vermehrt in den Blick rückte.

### **3 Konstruktion und Dekonstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem: Sprachliche Praktiken von Lehrkräften und Schüler:innen am Gymnasium re- und ko-konstruieren**

Laut einer Studie der Mercator-Stiftung, die sich schon jahrzehntelang u.a. für ein geeintes und friedliches Europa einsetzt, sind Lehrkräfte „nur unzureichend im Hinblick auf Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik in der Migrationsgesellschaft qualifiziert“ (Karakasoğlu, Wojciechowicz, Mecheril & Shure 2017), weswegen Schulen Gefahr laufen, „migrationsgesellschaftliche Ungleichheit fortzuschreiben oder gar zu fördern“ (ebd.). Untersucht wurden alle drei Phasen der Lehrkräfteaus- und -weiterbildung und es wurde deutlich, dass Gymnasiallehrkräfte die wenigsten Angebote bzgl. diskriminierungskritischer und sprachsensibler Unterrichts- und Schulgestaltung erhielten (vgl. ebd.).

Welche Rolle spielt folglich Mehrsprachigkeit, wenn (mehrsprachige) Schüler:innen am „monolingualen“ (Gogolin 1994) Gymnasium lernen? Dies soll anhand von Datenmaterial diskutiert werden, welches ich für meine laufende Dissertation mit der leitenden Forschungsfrage: *Wie wird Mehrsprachigkeit mittels sozialer Praktiken am postmigrantischen Gymnasium verhandelt?* (Arbeitstitel) erhoben habe. Aus dem Datenkorpus dieser schulethnografischen Erhebung werden hier eine Gruppendiskussion mehrsprachiger Abiturient:innen (G2), ein Einzelinterview (E2) und zwei Beratungsgespräche (B1 und B2) berücksichtigt. Aufgrund meiner damaligen Tätigkeit als Lehrkraft und Leiterin der Fachschaft Deutsch als Zweitsprache (DaZ) an diesem Gymnasium bildet die teilnehmende Beobachtung das Kernstück dieser Studie. Somit wurden die meisten Daten direkt im Feld erhoben. Die zuvor genannten Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert. Für die vorliegende Arbeit wurden die Daten mit dem Verfahren des offenen Kodierens aufgebrochen (vgl. Hülst 2010, 287) und in Forschungskolloquien oder Interpretationsgruppen interpretiert und Lesarten am und mit dem Material ko-konstruiert (vgl. Mecheril 2003, 43). Das Vorgehen orientiert sich dabei an der „selektiven Sequenzanalyse“ (Keller & Truschkat 2014, 306), was sich von anderen sequenzanalytischen Verfahren insofern unterscheidet, als dass der sogenannte Fall als Fall bereits vorausgesetzt wird, „aber seine Materialität und soziale Wirksamkeit [...] Gegenstand der Rekonstruktion“ (Bormann & Truschkat 2018, 272) ist.

#### **3.1 Konstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem mittels Routinisierung, Beteiligungsstruktur, Kontextbezug und Temporalität**

Alle an Bildung beteiligte Personen betrachten zusammen Mehrsprachigkeit im Schulkontext als ein „soziales Konstrukt [...], über das soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird“ (Schnitzer 2017, 50). Dabei steht die Konstruktion einer bestimmten Wirklichkeit, bei der Mehrsprachigkeit entweder als Hürde oder als Ventil für schulische Lernprozesse definiert wird, im Kontext der „jeweiligen sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmung“ (ebd.). Da unterschiedliche Diskurse zu unterschiedlichen Zeiten wirkmächtig sind, werden stets verschiedene Konstruktionen einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit vorgenommen.

Aus diesem Grund ist es möglich, diese konstruierte Wirklichkeit auch wieder zu dekonstruieren, was unter 3.2 gezeigt werden soll.

Entlang ausgewählter „Bestimmungstücke“ (Deppermann et al. 2016, 3) von sprachlichen Praktiken wird im Folgenden dargestellt, wie eine Deutschlehrkraft mittels sprachlicher Praktiken eine Wirklichkeit konstruiert, in der Mehrsprachigkeit bzw. das Nichtmuttersprachlerin-Sein eine feststehende Benachteiligungssituation für die Lernende(n) und ein Erschwernis für die Lehrkräfte bedeutet.

Zu Wort kommen neben der Deutschlehrerin Frau Schmidt noch Hafsa<sup>1</sup> (Schülerin der Abiturstufe) (in B1 und B2), anschließend weitere Schüler:innen der Abiturstufe (Ioana, Emily, Timo und Alexandra in G2 und E2). Die Schüler:innen stützen die Konstruktion einer Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit als Bildungshindernis wahrgenommen wird, deuten aber ebenfalls auf eine Dekonstruktion dieses Konzeptes hin.

### Routinisierung

Hafsa hatte sich mit einer Beschwerde wegen diskriminierenden Verhaltens seitens der Lehrkraft Frau Schmidt an mich gewendet (Beratungsgespräch B1). Sie benötigte ein weiteres Fremdurteil bzgl. ihrer Leistungen, da ihre Eigenwahrnehmung aufgrund der wiederkehrenden problematischen Erklärungsversuche ihrer Lehrkraft für ihre Ergebnisse im Deutschunterricht gestört war. Schüler:innen verlieren folglich nicht nur Punkte in einer Leistungsüberprüfung, sondern auch das Vertrauen in die Wahrnehmung ihrer eigenen Fähigkeiten und sind dem Fremdurteil der Lehrkraft ausgesetzt, wie Hafsa hier ausführt:

ja deswegen finde ich das so ein bisschen problematisch ja und ich weiß wirklich nicht ob (ähm) der Grund für meine schlechten Noten ob dass (ähm) dass ich wirklich also dass die Noten (...) halt nicht schlechter sind als das was ich kann (Hafsa, B1).<sup>2</sup>

Während die folgenden Aussagen (a-c, siehe unten) mit den Worten Hafsas wiedergeben, was diese immer, die ganze Zeit oder richtig oft als routinisierte Erklärungsmuster für ihre erreichten Leistungen von Frau Schmidt hört (in B1, jeweils einfach unterstrichen), zeigen anschließend die Aussagen der Lehrkraft (in B2), dass die Konstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem tatsächlich mittels diskriminierender sprachlicher Praktiken fortlaufend (re)produziert wird.

- (a) also Frau Schmidt sagt auch richtig oft ich könnte das in Deu/in Englisch nicht kriegen weil Deutsch/Englisch ist nicht (ähm) meine Muttersprache
- (b) (ähm) keine guten (ähm) Noten bekommen (ähm) wie z.B. immer ich lag immer so im Bereich 4 3 und (ähm) Frau Schmidt meinte auch immer

<sup>1</sup> Alle personalen Angaben sind anonymisiert und teilweise pseudonymisiert.

<sup>2</sup> Auszüge aus transkribiertem Datenmaterial werden in Courier New-Schreibweise angegeben. Pausen von je 1, 2 oder 3 Sekunden werden in runden Klammern (...), Verzögerungslaute bzw. Füllwörter in runden Klammern (ähm) und Auslassungen in eckigen Klammern [...] angegeben. Auf Interpunktion wurde mit Ausnahme des Fragezeichens verzichtet. Abbrüche werden durch / und Hervorhebung durch Großbuchstaben angezeigt. Kursiv gesetzt wurden die durch die Schülerin wiedergegebenen sprachlichen Praktiken der Lehrkraft.

[...] *Deutsch* [...] *du bist nicht (äh) das ist nicht deine Muttersprache* und *du kannst das auch nicht besser* und irgendwann irgendwann wenn man das die ganze Zeit hört denkt man das

- (c) [...] wegen Klausur weil ich hatte wieder 6 Punkte und ich habe ihr gesagt dass ich das nicht wirklich nachvollziehen kann und dass ich auch nicht in Ordnung finde wenn sie mir immer sagt dass 6 Punkte weil Deutsch nicht deine Muttersprache ist (Hafsa, B1).

Es wird deutlich, dass die Schülerin nicht akzeptieren kann, dass sie aufgrund einer anderen **Muttersprache** stets schlechte(re) Noten bekommt bzw. dass diese Tatsache immer als Erklärungsgrund fungiert. Mehrsprachigkeit wird hier seitens der Lehrkraft als Hindernis konstruiert, obwohl ein direkter Zusammenhang nicht existiert. Im Umkehrschluss würde dies schließlich bedeuten, dass alle, die Deutsch als **Muttersprache** sprechen, immer gute Leistungen erzielen könnten.

In einem an das Beratungsgespräch mit der Schülerin anschließende Gespräch mit der Lehrkraft (B2) rechtfertigt sich diese, da ihr sicher bewusst ist, dass ich zwar als ihre Kollegin agiere, aber als Fachschaftsleiterin DaZ und Doktorandin im Fachbereich DaZ auch kritisch hinterfragen muss, ob ein Verschulden ihrerseits vorliegt.

L: muss ich mal ganz ehrlich sagen man weiß ja auch dass die noch nicht immer hier ist da bin ich jetzt auch nicht so und seitdem ich die jetzt in Deutsch habe

D: (hm)

L: (...) (äh) **unterstellt die mir**

D: (hm)

L: dass sie nie hohe Punkte erreichen könnte weil sie eben keine Muttersprachlerin ist (L=Frau Schmidt, D=Doktorandin, B2).

Als Erklärungsgrundlage für *nie hohe Punkte* dient der Lehrkraft die Migration der Schülerin (man weiß ja auch dass die noch nicht immer hier ist), die sie mit Sprachproblemen gleichzusetzen scheint. Allerdings führt nicht jede Migration zu einem Wechsel der Verkehrs- oder Unterrichtssprache oder sprachlichen Problemen. Dass hier routinisierte sprachliche Praktiken genutzt werden, erkennt man daran, dass die verwendeten Praktiken hier problemlos abgerufen und nahezu Wort-für-Wort wiedergegeben werden können: dass sie nie hohe Punkte erreichen könnte [,] weil sie eben keine Muttersprachlerin ist (von Frau Schmidt) im Vergleich zu dass ich auch nicht in Ordnung finde [,] wenn sie mir immer sagt [,] dass 6 Punkte [,] weil Deutsch nicht deine Muttersprache ist (von Hafsa, jeweils doppelt unterstrichen im Transkriptauszug).

Generell ist festzustellen, dass die Lehrkraft die Situation herunterspielt und sich von ihr distanziert, was man auch am *man weiß ja* erkennt, da sie nicht als Einzelperson davon weiß, sondern auf *man* verweist. Empört spricht sie von **unterstellt die mir**. An einer weiteren Stelle in B2 spricht sie nochmals von Unterstellungen:

L: ja ich also (..) ich finde es immer blöd wenn wenn die einem so **unterstellen** (Frau Schmidt, B2).

Folgt man den Vorgaben der Antidiskriminierungsstelle, ist immer dann von (institutioneller) Diskriminierung auszugehen, wenn ein „nachteilige[r] Effekt [...] bei den Betroffenen durch die Ungleichbehandlung entsteht“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2024). Der nachteilige Effekt ist hier die schlechtere Bewertung bzw. der angebliche Grund dafür und wichtig ist auch: „Dabei kommt es nicht darauf an, dass die Benachteiligung vorsätzlich oder in böswilliger Absicht geschieht.“ (ebd.). Der Vorwurf der Unterstellung ist letztlich irrelevant, da Hafsa die Diskriminierung als solche wahrnimmt, unabhängig vom vorsätzlichen Gebrauch durch Frau Schmidt. Eine Auseinandersetzung mit dem Anliegen der Schülerin, der wahrgenommenen Benachteiligung, findet nicht statt, vielmehr bezeichnet die Lehrkraft die Situation als *blöd*. Eine derart emotionale Einschätzung verweist auch auf Unsicherheit in Bezug auf die Wahrnehmung einer sozialen Wirklichkeit an der Institution Schule, die von Mehrsprachigkeit geprägt ist, was sich mit fehlenden Aus- und Weiterbildungsangeboten im Bereich diskriminierungskritischer Bildung erklären ließe. Genau wie sowohl Bjegač (2020) als auch Pokitsch (2022) herausgearbeitet haben, zeigt sich auch hier, dass mit bestimmten Modellpositionen (,normale‘ Einsprachigkeit, lebensweltliche oder akademische Mehrsprachigkeit) einhergehende Positionierungen und Zuschreibungen starr und deshalb auch in heterogenen Lernsettings nicht so leicht zu verändern sind. Frau Schmidt schließt nun mit folgender Abwehrhaltung (zwei Auszüge), die andeuten, dass sie eine eventuell nötige Ungleichbehandlung aufgrund von Mehrsprachigkeit mit Blick auf gleiche Bildungschancen durchaus wahrnimmt, aber keine Alternativlösung kennt und deshalb schweigen wird:

L: ich werde sie nicht mehr daraufhin ansprechen

L: aber im Endeffekt nochmal (..) also ich werde mich natürlich mit irgendwelchen Dingen da auch arg zurückhalten (Frau Schmidt, B2).

### **Beteiligungsstruktur, Kontextbezug und Temporalität**

An einer anderen Stelle in B2 bezieht sich die Lehrkraft auf eine weitere nicht-anwesende Lehrperson (Frau Weigel), die so zur Kommunikationsbeteiligten und Unterstützerin gemacht wird. Die routinisierte sprachliche Praktik, mittels derer Mehrsprachigkeit als Problem konstruiert wird, wird hier lehrkraftseitig bestätigt, da Hafsa auch bei dieser Person im „3er-Bereich teilweise sogar 4“ war. Es handelt sich hier eben nicht um individuelle, sondern um institutionelle Diskriminierung:

ich hab nochmal Frau Weigel gefragt die hatte die ja das Jahr vorher anderthalb Jahre in Deutsch bei ihr war sie im 3er-Bereich teilweise sogar 4 wir dürfen aber nicht vergessen **die hat natürlich jetzt eine Entwicklung genommen** (Frau Schmidt, B2).

Frau Schmidt realisiert aber auch, dass der Spracherwerb der Schülerin vorangeschritten ist und dementsprechend die Situation aus einem anderen Kontext betrachtet werden müsste. Diese Beobachtung hält stand, wenn die Lehrkraft von der aktuellen Klausurleistung berichtet:

wobei ich hab jetzt mal die Klausur mitgebracht von jetzt ich hab sie aber noch nicht durchguckt das da erscheint mir das zum ersten Mal muss ich jetzt mal ganz ehrlich sagen wirklich auch strukturiert [...] gegenüber vorher ist das ein Unterschied wie Tag und Nacht [...] das wird besser werden als sonst da wird die natürlich jetzt sagen na bloß weil ich mit dir geredet hab aber das ist nicht so es ist wirklich jetzt eine Steigerung zu sehen und folgendes (Frau Schmidt, B2).

Der neue Kontext, eine neue Spracherwerbsstufe, findet aber nicht wirklich Berücksichtigung, denn die Lehrkraft ist besorgt, dass eine Besserbewertung mit der Beschwerde in Zusammenhang gebracht wird. Demzufolge ist die Konstruktion dennoch weiter gültig und es folgt keine alternative Handlungsweise der Lehrkraft. Im folgenden Transkriptauszug, der sich unmittelbar an den obigen anschließt, äußert Frau Schmidt weiteres Unverständnis für die Situation der Schülerin:

(ähm) (...) na wie soll ich das jetzt sagen (...) ich find es eigentlich ein bisschen schade dass die sich so so da reinbeißt die ist richtig verbissen und denkt / also ich hab auch schon so mit ihr noch so geredet und auch weil ICH denke eigentlich von MIR dass ich wirklich naja gleich behandle ist Quatsch aber dass ich nicht so bin (Frau Schmidt, B2).

Es ist relevant zur Kenntnis zu nehmen, dass Diskriminierung im Bildungswesen Folge von Gleich- und Ungleichbehandlung sein kann (vgl. Heinemann & Mecheril 2017, 118), was wiederum bedeutet, dass ein neuer Kontext eigentlich danach verlangt, dass die Lehrkraft die Schülerin anders, also ungleich, behand[elt].

Die innovativen, kontextabhängigen Möglichkeiten, die dem Praktikenbegriff inhärent sind und besagen, dass man variabel aus einem Schatz an Varianten wählen könne, werden gebremst durch die institutionellen Vorgaben, die eben eine „sprachliche Homogenisierung“ (Dirim & Mecheril 2010, 106) anstreben und damit die Konstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem stützen. Auch Frau Schmidt, die sich hier als Expertin positioniert und Erfahrung mit (äh) ja vielen Nationalitäten hat, hadert mit der Konstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem und bezeichnet diese als Normalität:

ich bin schon relativ lange an dieser Schule seit 1994 und hab deswegen eigentlich schon (..) aus dem Bauch heraus sag ich jetzt mal viel Erfahrung mit (äh) ja vielen Nationalitäten weil das einfach für unsere Schule ja eine Normalität ist (Frau Schmidt, B2).

Frau Schmidt erreicht am Ende des Gespräches eine Haltung, die versöhnlich anmutet, wenn sie über Mehrsprachigkeit (bei ihr: vielen Nationalitäten) als Normalität spricht, was andeutet, dass Frau Schmidt ihre eigene Konstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem selbst dekonstruiert.

### 3.2 Dekonstruktion des Mehrsprachigkeitsproblems durch Beendigung des Schweigens infolge von selbstverständlichem (mehrsprachigen) Beteiligten und aufgrund von Kontextbezug, Temporalität und Historizität

Eine Schule ist als Institution hierarchisch gegliedert. Dagegen anzukämpfen, braucht Mut und eine Stimme. Dass Hafsa hier nur sehr langsam und unterbrochen von fünf (ähm) und mehreren Pausen mir gegenüber den Diskriminierungsvorwurf formulieren kann, zeigt deutlich, dass die Dekonstruktion einer sozialen Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit eine Hürde und einen Diskriminierungsgrund darstellt, sehr schwerfällt.

(ähm) jetzt im Fach Deutsch DA drin sitze bei Frau Schmidt (ähm) hab ich das Gefühl dass ich z.B. (ähm) (..) halt schlechtere Noten kriege und nur aus dem Grund (ähm) weil ICH halt ne andere Herkunft hab also zum Beispiel (..) (ähm) (Hafsa, B1).

#### Beendigung des Schweigens und Beteiligungsstruktur

Es überrascht nicht, dass nur wenige Schüler:innen über ihre Diskriminierungserfahrungen im Schulkontext sprechen, es überwiegt das Schweigen. Wie bereits weiter oben angesprochen, findet bereits bei Übergangentscheidungen ans Gymnasium institutionelle Diskriminierung statt. Dieser Fakt wurde auch von den Schüler:innen, die den Weg ans Gymnasium geschafft haben, hervorgehoben. Beteiligung kann erst dann wirksam werden, wenn der Zugang zum Gymnasium gelungen ist. Der Auszug von Ioana stammt aus G2:

naja also ich denke es scheitert eigentlich so davor mit dem also wenn man (äh) naja es gibt halt ich kannte diese (..) krasse Unterteilung so (ähm) zwischen Gymnasium und Oberschule [...] dort waren halt wirklich glaube also ich würde sagen 80% der Klasse oder so was mit Migrationshintergrund irgendwie und hier kam ich dann so fast alle deutsch [...] ja ich fand das halt krass dass das so irgendwie (..) normaler ist für Mehrsprachige auf so Oberschulen zu gehen anstatt auf Gymnasien und das fand ich ein bisschen traurig (Ioana, G2).

#### Kontextbezug, Temporalität und Historizität

Praxeologien gelten trotz „geregelt[e] Handlungsmuster“ (Reckwitz 2003, 282) als veränderbar, was einerseits eine Möglichkeit zur Innovation, andererseits aber auch Macht- und Kontrollverlust bedeuten kann. Aus Sicht der Schüler:innen konstruieren Lehrkräfte Mehrsprachigkeit als ein Problem, da sie sich in Gefahr sehen, Kontrolle über die Situation im Klassenzimmer zu verlieren. Die Schülerin Emily berichtet:

ja naja ich glaub die Sache ist teilweise dass die Lehrer verstehen halt GAR kein Russisch und DAS finden die dann halt nicht so geil wenn die Leute auf Russisch reden und die es nicht verstehen können weil die dann immer also die unsicheren Lehrer denken so ja es wird gerade über

mich gelästert und Englisch verstehen die meisten schon noch so ein bisschen (Emily, G2).

Die Überordnung des Englischen über das Russische hat an dieser Stelle demnach eher praktische Gründe: Englisch beherrschen die meisten Lehrkräfte und fühlen sich von Situationen, in denen Englisch gesprochen wird, weniger bedroht als von jenen, in denen Russisch gesprochen wird. Die in sozialer Praxis stattgefundene Dekonstruktion von Mehrsprachigkeit als Problem wird auch von Alexandra aufgegriffen, wenn sie auf ihre Schulzeit zurückblickt. Deutlich wird an dem Auszug die Historizität, da sich im Laufe ihrer Schulzeit der institutionelle Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit verändert hat. Die aus neolinguizistischer Perspektive problematische Aussage *ihr müsst euer Deutsch üben[,] deswegen spricht mal lieber Deutsch* (Aussagen von Lehrkräften kursiv, wiedergegeben von Alexandra) wird abgelöst von einer Konstruktion einer sozialen Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit auf einmal was [...] ganz ganz Cooles und special war.

S: *ja ihr müsst euer Deutsch üben deswegen spricht mal lieber Deutsch* obwohl wir ja eigentlich ziemlich gut Deutsch konnten wir müssen eigentlich nichts üben so es war halt einfach nur bequemer für uns auf Russisch manchmal zu reden

D: (hm)

S: das fand ich jetzt nicht SOO cool aber danach je älter man wurde desto mehr gefördert wurde das also desto mehr special das war dass man so viele Sprachen gesprochen hat auf einmal war das was ganz ganz Cooles (Alexandra, E2)

Die Dekonstruktion einer sozialen Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit als Problem aufgefasst wird, wird auch von nicht-migrationsbedingt mehrsprachigen Menschen vorangetrieben. Emily führt hier aus, dass Mehrsprachigkeit – zumindest in Bezug auf das Englische – nicht nur vonseiten der Lehrkräfte als weniger problematisch betrachtet wird, sondern von Schüler:innen tatsächlich angestrebt wird:

und das kotzt mich immer richtig an wenn die dann Englisch reden das nervt mich SO sehr weil das ist so dieses „ich würd jetzt gern mehrsprachig sein“ aber mein Deutsch ist perfekt aber ich würde gern auch so by the way mein Englisch ist richtig gut dabei ist das Englisch nicht so gut du hast NEN richtig starken Akzent es klingt NICHT gut du kannst einfach Deutsch reden und dann ist das teilweise diese Konkurrenz mit den Russen so die Russen reden Russisch weil ihr Russisch besser oder genauso gut ist wie ihr Deutsch aber diese Deutschen die einfach Englisch reden so „find dich doch damit ab dass du privilegiert bist“ ist doch in Ordnung diggy du musst doch jetzt nicht einen auf (..) international machen (Emily, G2).

Timo äußert sich in G2 ähnlich, wenn er behauptet, dass durch den Gebrauch einer anderen Sprache als der Mehrheitssprache eine mehrsprachige Kommunikationssituation zwar nicht mehr direkt abgelehnt, aber weiterhin belächelt wird (einen lustigen Kommentar). Dabei

scheint es Timos Kommunikationspartner:innen nicht bewusst zu sein, dass für ihn das Ausweichen auf die englische Sprache wichtig ist, da er sich tatsächlich ab und zu schon besser auf Englisch ausdrücken kann als auf Deutsch. Timo dekonstruiert hier eine Normalität, die einsprachig ist.

naja wenn man dann Englisch spricht dann ab und zu schon mal wenn man da so einen lustigen Kommentar gesagt bekommt „ja warum redet ihr Englisch wenn ihr genauso gut Deutsch könnt“ so aber für mich persönlich / also mich betrifft dass so / dass ich ja halt mich tatsächlich ab und zu schon besser auf Englisch ausdrücken kann als auf Deutsch von daher ist es für mich zumindest legitim (Timo, G2).

Und die Tatsache, dass bessere Noten durch Muttersprachzugehörigkeit erreicht werden können, wird zudem von der Abiturientin Hafsa im bereits erwähnten Beratungsgespräch erfolgreich dekonstruiert, indem sie auf ihre Schwester verweist, die wie sie Arabisch als **Muttersprache** und eben nicht Deutsch (als **Muttersprache**) spricht, aber in Deutsch gut beziehungsweise sehr gut ist. Letztlich stimme ich ihr zu und dekonstruiere den Zusammenhang zwischen Herkunft und sprachlichem Erfolg zusammen mit der Schülerin:

S: [...] was mich so'n bisschen (ähm) zum Denken gebracht hat ist zum Beispiel meine Schwester sie ist auch 11. und wenn man sich so überlegt wir sind gemeinsam nach Deutschland gekommen das war vor sechs Jahren und sie ist in Deutsch gut beziehungsweise sehr gut also sie hat sogar ähm jetzt die letzten Noten hat sie 12 11 Punkte bekommen das war sie haben Klausur geschrieben und das war (ähm) sie war eine der besten von der Klasse wo ich mir denke (hm) naja [...] (hm) ja ich meine ja nur dass halt z.B. dass wenn meine Schwester so gut ist dann kann das nicht daran liegen dass dass ich nicht Deutsch als **Muttersprache** habe ja

D: weil sie es ja kann ja genau das stimmt schon (S = Hafsa, D = Doktorandin, B1).

## 4 Fazit

Es kann festgehalten werden, dass Lehrkräfte mittels sprachlicher Praktiken eine soziale Wirklichkeit konstruieren, in der Mehrsprachigkeit zumeist als Defizit betrachtet wird und Ausschluss oder Erschwernis bedeuten kann. Schüler:innen wiederum dekonstruieren – zum Teil gemeinsam mit Lehrkräften – diese Sichtweise und konstruieren nun eine soziale Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit als Normalität oder anzustrebendes Ziel konstruiert wird. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass es nicht individuelle, sondern vielmehr institutionelle bzw. strukturelle – an routinisierten sprachlichen Praktiken deutlich werdende – Überzeugungen bzgl. Mehrsprachigkeit sind, die ein Umdenken im Verständnis von Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Bildung am postmigrantischen Gymnasium (noch) bremsen.

Eine Deutschdidaktik, die sich der Tatsache bewusst ist, dass aufgrund sprachlicher Zuordnungen Diskriminierung auch im Deutschunterricht stattfinden und dies (sprachliche)

Teilhabe verhindern kann, wählt einen integrativen Deutschunterricht, der nicht nur rassismuskritische Literatur mit bewusstem, sprachsensiblen Umgang mit Sprache verknüpft vermittelt, sondern konstruiert in diesem auch eine soziale Wirklichkeit, in der Mehrsprachigkeit als Chance gilt und gemeinsam als Lerngegenstand ausgehandelt wird.

## Literatur

- Androutsopoulos, J. (2006). Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. *Journal of Sociolinguistics* 10, 419–438.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2024). Diskriminierungsformen. Verfügbar unter: <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ueber-diskriminierung/was-ist-diskriminierung/diskriminierungsformen/diskriminierungsformen-node.html> (Zugriff am 03.12.2024).
- Becker-Mrotzek, M.; Schramm, K.; Thürmann, E. & H. J. Vollmer (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25, 221-252.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Verlag Barbara Budrich.
- Bormann, I. & Truschkat, I. (2018). „Wissenssoziologische Diskursanalysen als Verfahren rekonstruktiver Bildungsforschung“. In Heinrich, M. & Wernet, A. (Hrsg.). *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Springer Fachmedien, 269-80.
- Büttner, D. (2024). *Doing language im Deutschunterricht*. Springer VS.
- Deppermann, A.; Feilke, H. & A. Linke (2016). „Sprachliche und kommunikative Praktiken: Eine Annäherung aus linguistischer Sicht“ In Deppermann et al. (Hrsg.). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. de Gruyter, 1-23.
- Diefenbach, H. (2007). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In Mecheril, P.; Dirim, İ.; Gomolla, M.; Hornberg, S. & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturelle pädagogische Forschung* Waxmann, 91-112.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (2010). „Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In Mecheril, P.; Castro Varela, M.; Dirim, İ.; Kalpaka, A. & C. Melter (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Beltz, 99-120.
- Dirim, İ. & Pokitsch, D. (2018). (Neo-)Linguistische Praxen in der Migrationsgesellschaft und ihre Bedeutung für das Handlungsfeld ‚Deutsch als Zweitsprache‘. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 93(2018), 7–12.
- Eichinger, L. (2016). „Praktiken: etwas Gewissheit im Geflecht der alltäglichen Welt“. In Deppermann, A. et al. (Hrsg.). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. de Gruyter, VII-XIII.
- Fiehler, R. (2020). „Mündliche Kommunikation“. In Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag Hohengehren, 25-51.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Polity Press.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinemann, A. & Mecheril, P. (2017). „Erziehungswissenschaftliche Diskriminierungsforschung“ In Scherr, A.; Reinhardt, A. C. & A. El-Mafaalani (Hrsg.). *Handbuch Diskriminierung*. Springer Reference Sozialwissenschaften, 117-131.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Macmillan.
- Heritage, J. (2004). „Conversation analysis and institutional talk: analysing data“. In Silverman, D. (Hrsg.). *Qualitative research. Theory, method and practice*. Sage, 222-245.
- Hornig, D. (2023). „Deutsch ist nicht deine Muttersprache [...] 8 Notenpunkte [...] eigentlich ganz gut für so jemanden‘. Diskriminierung am Gymnasium der Migrationsgesellschaft“. In Beier, F. (Hrsg.). *Schule, Unterricht und Profession. Empirische Studien zur Lehrkräftebildung*. Waxmann, 183-197.
- Hülst, D. (2010). „Grounded Theory“. In Boller, H. et al. (2010). *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa, 281–300.

- Karakaşoğlu, Y.; Wojciechowicz, A. A.; Mecheril, P. & S. Shure (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/> (Zugriff am 03.12.2024).
- Keller, R. & Truschkat, I. (2014). „Angelus Novus: Über alte und neue Wirklichkeiten der deutschen Universitäten. Sequenzanalyse und Deutungsmusterrekonstruktion in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse“. In Angermüller, J. (Hrsg.) *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch: Methoden und Analysepraxis. Perspektiven auf Hochschuldiskurse*. transcript, 282–316.
- Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Beltz/ Juventa.
- Knappik, M. (2018). *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. wbv.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35(3), 346–375.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Waxmann.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), 282-301.
- Pokitsch, D. (2022). *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Springer.
- Rose, N. (2012). *Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien*. transcript.
- Schegloff, E. A. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes* 23, 499-545.
- Schnitzer, A. (2017). *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Beltz/Juventa.
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Springer VS.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). „Multilingualism and the education of minority children“. In Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (Hrsg.). *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters, 9–44.

### **Korrespondenzangaben**

Denise Hornig, Technische Universität Dresden, Institut für Germanistik und Medienkulturen, Professur für Neueste deutsche Literatur und Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Korrespondenz an: [denise.hornig@tu-dresden.de](mailto:denise.hornig@tu-dresden.de)