

JULIE A. PANAGIOTOPOULOU / MAGDALENA KNAPPIK

„Hast du gerade Englisch geredet?“ Zur Praxis der Sprachgebote und -verbote in NRW-Vorbereitungsklassen

Abstract

Neu zugewanderte Schüler:innen werden nach wie vor als sogenannte Seiteneinsteiger:innen klassifiziert und in Vorbereitungsklassen an verschiedenen Schulformen getrennt unterrichtet. Das ethnographische Lehr- und Forschungsprojekt „Exklusive Beschulung als Vorbereitung auf die deutsche Schule? Ethnographische Feldstudien zur Sprachpolitik und Sprachpraxis in ‚Vorbereitungsklassen‘ in NRW“ untersucht Vorbereitungsklassen als Institution im Zusammenhang mit der Bildungs- und Sprachenpolitik in der deutschen Migrationsgesellschaft und mit besonderem Fokus auf die Rolle von Sprache(n) im Unterrichtsalltag unter der Leitfrage: Worauf bereiten Vorbereitungsklassen eigentlich vor? Der Beitrag analysiert Daten aus einer im Rahmen des Projektes durchgeführten Feldstudie an einem Gymnasium im Hinblick auf das dort herrschende Englischverbot. Dabei wird die Hypothese aufgestellt, dass der Unterricht in der ‚Vorbereitungsklasse‘ nicht auf die ‚Regelklasse‘ und den Fächerkanon, zu dem auch die Prestigesprache Englisch gehört, vorbereitet, sondern eher auf die Exklusion aus dem prestigeträchtigen deutschen Gymnasium.

1 | Einleitung: „Werden wir auf die deutschen Regelklassen vorbereitet...?“

„In diesem ersten Halbjahr bin ich mit meinem Bruder in der gleichen Klasse. Wir besuchen die sogenannten türkischen Vorbereitungsklassen (»Nationalklassen«), in der die einzige deutschsprechende Person unsere Klassenlehrerin ist, und sind im Gebäude auf der rechten Seite mit eigenem Pausenhof untergebracht. Das linke Gebäude mit eigenem Pausenhof ist für die Regelklassen, für Deutsche, vorgesehen. Es ist zwar nicht verboten, in der Pause in den anderen Hof zu gehen. Aber wir trauen uns trotzdem nicht, auf die andere Seite zu wechseln. Heute beschreiben die Soziolog*innen so eine Aufteilung mit dem Begriff Segregation. Im ersten Jahr wird mir auch nicht ganz klar, was die Bezeichnung »türkische Vorbereitungsklassen« bedeutet. Es gibt zu dieser Zeit in unserer Schule auch noch italienische oder griechische Vorbereitungsklassen. Werden wir auf die deutschen Regelklassen vorbereitet oder auf die Rückkehr in das Heimatland? Wenn ich die Aufteilung nach Nationalitäten wahrnehme und feststelle, welche Inhalte vermittelt werden, komme ich zwangsläufig zum Ergebnis, dass wir auf die Rückkehr in die Heimat vorbereitet wurden. Ich habe mich nicht einmal in Deutschland eingefunden, schon werde ich auf die Rückkehr vorbereitet. Ich hätte mich eher gefreut, wenn ich auf Deutschland vorbereitet worden wäre.“ (Toprak 2020, 332 f.)

Vorbereitungsklassen erheben nach wie vor den Anspruch einer exklusiven Zuständigkeit für eine angeblich besondere Klientel neu zugewanderter Schüler:innen, die weiterhin separiert,

d.h. außerhalb sogenannter Regelklassen, unterrichtet werden. Aus soziologischer Sicht gehören sie – trotz ihrer euphemistischen Bezeichnung als Willkommens- oder Internationale Vorbereitungsklassen – zu den „Institutionen der inkludierenden Exklusion“ (Stichweh 2009, 37, zit. n. Hoffmann 2018, 64) im Kontext eines Bildungssystems, das auf Segregation und Verbesonderung basiert (vgl. ebd., 65). Die pädagogische Praxis dieser institutionalisierten Exklusion wird bis heute kaum untersucht, wobei diese Forschungslücke auch die früheren Formen, z. B. die Beschulung der sogenannten Gastarbeiterkinder in „Nationalklassen“ betrifft, wie der vorangestellte Ausschnitt aus der autobiographischen Erzählung des ehemaligen Schülers einer „türkischen Vorbereitungsklasse“ – und heutigen Hochschullehrers Achmet Toprak – verdeutlicht (Toprak 2020, 332). Seine kritische und ggf. bewusst im Präsens formulierte (rhetorische) Frage – „Werden wir auf die deutschen Regelklassen vorbereitet oder auf die Rückkehr in das Heimatland?“ – verweist auf dieses heute noch bestehende Forschungsdesiderat und gleichzeitig auf die Problematik, dass in Deutschland „die separierten Klassen und Lerngruppen und die auf diese Weise beschulten Kinder nicht als ein relevanter Aspekt von Schule wahrgenommen worden sind“ (Karakayali et al. 2017, 228). Auf diese Problematik gehen wir in einem ersten Schritt ein (2), bevor wir erste Auswertungsergebnisse aus unserem Lehr- und Forschungsprojekt mit dem Titel „Exklusive Beschulung als Vorbereitung auf die deutsche Schule? Ethnographische Feldstudien zur Sprachpolitik und Sprachpraxis in ‚Vorbereitungsklassen‘ in NRW“ vorstellen (3), um daraus in einem letzten Schritt Schlussfolgerungen zu ziehen (4).

2 | Segregation und Nachschulung als ‚sprachlich-kulturelle Vorbereitung‘ auf die deutsche Schule?

Separierende Fördermaßnahmen zur Vorbereitung auf die deutsche Schule sind heute bereits vor der Schule bzw. im Elementarbereich institutionalisiert und betreffen eine angeblich besondere Gruppe, die pauschal – in der Regel aufgrund fehlender Deutschkenntnisse – als förderbedürftig betrachtet und kompensatorisch behandelt wird. Unabhängig davon, ob die Kinder bzw. ihre Familien neu zugewandert sind oder beispielsweise in mehrsprachigen Familien der sogenannten dritten Migrationsgeneration aufwachsen, werden sie beim Übergang in die (formell einsprachige) Kita als ‚nichtdeutschsprachig‘ etikettiert. In der Grundschule werden sie dann mit der offiziellen monolingualen Sprachpolitik des Bildungssystems konfrontiert: Dort spielen ihre weiteren (nichtdeutschen) Familiensprachen keine Rolle, während die Fremdsprache Englisch als die erste nichtdeutsche Sprache für alle Grundschulkindern gilt (vgl. Diehm/Panagiotopoulou 2021; Panagiotopoulou/Putjata 2020). So wird, wie Marianne Krüger-Potratz (2016) kritisiert hat, in einer entsprechenden KMK-Empfehlung aus dem Jahre 2013 offiziell suggeriert, dass „der ‚Normalschüler‘ das monolingual aufwachsende Kind“ sei (Krüger-Potratz 2016, 34). Da nur eine schulisch legitimierte Mehrsprachigkeit als Bildungsinvestition gilt, wird bereits vor dem Übergang in die Schule eine ausgewählte Mehrsprachigkeit als Sprachkapital (sensu Bourdieu) angesehen, dazu gehört zwar die Weltsprache Englisch, nicht aber beispielsweise die Weltsprache Arabisch. Gegenwärtige sprachpolitische Maßnahmen und Empfehlungen – wie die hier erwähnte KMK-Empfehlung exemplarisch belegt – zielen auch im Zuge einer Ökonomisierung von Bildung auf die frühzeitige Förderung prestigestarker Fremdsprachen mit einem eindeutigen Marktwert. Diese Sprachpolitik führt aber gleichzeitig zur Marginalisierung aller weiteren (Familien-)Sprachen, insbesondere sogenannter Migrationssprachen und ihrer Sprecher:innen bereits vor ihrem Eintritt in eine ‚Regelklasse‘ bzw. ihrer Zuteilung zu einem Bildungsgang – z. B. im Kontext von Vorbereitungsklassen.

Vor diesem sprachpolitischen Hintergrund sind die bereits vor über 20 Jahren von Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke kritisierten sonder- bzw. ausländerpädagogischen Maßnahmen zur kompensatorischen Sprachförderung für sogenannte Seiteneinsteiger[innen] einzuordnen (vgl. Diehm/Radtke 1999: 115 ff.). Sobald es um neuzugewanderte Kinder und Jugendliche geht, sieht sich nach wie vor die deutsche Schule von der als Inkompetenz gedeuteten sprachlichen „Heterogenität“ und der national-kulturellen Differenz, die als Defizit betrachtet wird,

„herausgefordert“ (ebd., 115). Darauf hat die Organisation Schule bereits in den 1970er- und 1980er-Jahren „mit (fördernder) Ausgrenzung reagiert“ und entsprechende „Ausländerklassen, Vorbereitungsklassen [...] oder Förderklassen auf Zeit gebildet“ (ebd.). Seiteneinsteiger[inne]n hat es also „als Folge des Migrationsprozesses immer gegeben“, denn es handelt sich dabei „um Kinder und Jugendliche, die vor dem Eintritt in die deutsche Schule schon kürzere oder längere Zeit [...] zur Schule gegangen sind“ (ebd., 116). Paradoxe Weise ist bei ihnen eine Sonderbeschulung, „eine Nachschulung [...] erforderlich“ (ebd., 117), damit sie in Deutschland als ‚beschulbar‘ gelten (Karakayalı et al. 2017). So wurde in den letzten Jahren im Zuge der Fluchtmigration eine systematische Nachschulung und „separierte Beschulung“ neuzugewanderter Schüler:innen – zwecks Vorbereitung auf die (Besonderheiten der deutschen) Schule – praktiziert und laut Juliane Karakayalı et al. (2017, 223) mit genau diesen „historisch bekannten Begründungen legitimiert“.

Dabei sind neu zugewanderte Schüler:innen trotz Schulpflicht formal von der Schule, die sie besuchen, ausgeschlossen: Laut Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 15.10.2018 gelten Schüler:innen zwar ab der Aufnahme an einer Schule als Schüler:innen dieser Schule, daraus entsteht aber explizit *keine Zuordnung zu einem Bildungsgang* dieser Schule (MSB NRW 2018, Absatz 3.2). Die Beschulung kann in vollständiger äußerer, teilweise äußerer oder innerer Differenzierung erfolgen. Die Bezeichnung für die in vollständig oder teilweise äußerer Differenzierung gebildeten Gruppen ist unterschiedlich und wird von der jeweiligen Schule gewählt. Als Kriterium für die erstmalige Zuordnung zu einem Bildungsgang wird im Runderlass das Verfügen „über hinreichende Deutschkenntnisse [...], um dem Unterricht zu folgen“ (Abs. 4.2.1), genannt sowie die „Berücksichtigung des individuellen Lernstands, der individuellen Lernentwicklung sowie der zu erwartenden Leistungsfähigkeit einer Jahrgangsstufe des für sie passenden Bildungsgangs einer Schulform“ (ebd.).

Empirisch lässt sich eine solche Berücksichtigung nicht nachweisen. Vielmehr dokumentieren mehrere jüngere Studien eine systematische Bildungsbenachteiligung neu migrierter Schüler:innen durch die separierte Beschulungsform. Karakayalı et al. (2020) zeigen in ihrer Interviewstudie mit Lehrkräften und Schulleitungen von 13 Grundschulen in Berlin, dass einhergehend mit vollständig fehlenden curricularen Vorgaben gerade dort, wo Schüler:innen separiert beschult werden, diskriminierende und defizitäre Zuschreibungen Raum erhalten, „zur Orientierung der Unterrichtsgestaltung zu werden“ (Karakayalı et al. 2020, 108-109), Beispielhaft ist hier die Zuschreibung eines außergewöhnlichen Bedarfs an „Nachschulung“ und „sozialem Lernen“ neu zugewanderter Schüler:innen zu nennen (ebd.). Judith Jording (2022) bestätigt diesen Befund in ihrer Interviewstudie mit insgesamt 30 Personen aus Schulverwaltungen zweier Großstädte in NRW sowie mit Schulleitungen, Vorbereitungslehrkräften und Klassenlehrkräften aus jeweils drei Grundschulen dieser zwei Großstädte. Durch die fehlende Notengebung in Vorbereitungsklassen und den fehlenden fachlichen Unterricht verlagert sich die Bewertung auf soziale Aspekte und Schüler:innen sind aus dem Leistungsprinzip exkludiert (vgl. Jording 2022, 388). Schüler:innen erfahren außerdem bereits beim Zuweisungsverfahren zu Schulen, der sogenannten Seiteneinsteigerberatung, Selektion, weil sie „fast ausschließlich [...] niedrigqualifizierenden Schulformen“ (ebd.) zugewiesen werden. Vorbereitungsklassen werden schließlich zu einem „Risikofaktor für die Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe“ (ebd., 389), weil Schüler:innen durch den fehlenden Fachunterricht in der Vorbereitungsklasse einen Startnachteil beim Übergang in die ‚Regelklasse‘ haben, der bei ihrer Eignungsbeurteilung für den Bildungsgang nicht berücksichtigt wird; und weil außerdem, so Jording, in Vorbereitungsklassen eine temporäre oder dauerhafte Adressierung als ‚Inklusionsschüler:in‘ erfolgen kann, etwa durch ‚Mitschicken‘ mit sonderpädagogischen Lehrkräften oder durch den Unterricht mit Inklusionsmaterialien (vgl. ebd.).

Insbesondere anhand der wenigen bereits vorliegenden ethnographischen Beobachtungen in Vorbereitungsklassen an verschiedenen Schulformen lässt sich heute rekonstruieren, wie neuzugewanderte und geflüchtete Schüler:innen nach wie vor durch Segregation und Nachschulung – und somit zunächst durch eine ausschließende oder „exklusive Beschulung“ (Lütke-

Klose/Sturm 2021) – auf ihren Übergang in die deutsche ‚Regelklasse‘ vorbereitet werden sollen. Dabei sind sie mit einer Vielzahl an exkludierenden und diskriminierenden Praktiken konfrontiert, die in einem komplexen Wechselverhältnis zu institutionalisierter Exklusion stehen (Jording 2022). Anna Cornelia Reinhardt (2021) analysiert in ihrer Ethnographie in fünf Vorbereitungsklassen unter anderem die „institutionelle Vergessenheit“ (Reinhardt 2021, 39), wenn Schüler:innen aus Vorbereitungsklassen systematisch bei der Organisation schulischer Aktivitäten ‚übersehen‘ werden und zeigt außerdem, dass Schüler:innen ihre Stigmatisierung als auf Dauer gestellte „Gäste“ (ebd.: 45) und ihre Exklusion aus dem Schulalltag deutlich wahrnehmen und inkorporieren.

Ein bedeutender Aspekt der Exklusion, der bislang wenig untersucht wurde, sind Sprachverbote, z. B. „das Arabisch-Verbot“, mit denen Schüler:innen in Vorbereitungsklassen im Unterrichtsalltag konfrontiert werden (vgl. Panagiotopoulou et al. 2018). So analysieren auch Simone Plöger und Sara Fürstenau (2021) einen schülerinitiierten Sprachvergleich zwischen Arabisch und Englisch in einer ethnographisch über ein Jahr hinweg begleiteten Vorbereitungsklasse ausdrücklich als „außergewöhnliche Situation“ (Plöger/Fürstenau 2021, 75) bei sonst explizit ausgesprochenen Sprachverboten von Familiensprachen.

Die in Vorbereitungsklassen praktizierten – heute noch sonder- oder ausländerpädagogisch ausgerichteten – Deutschfördermaßnahmen resultieren in bereits bekannten sowie in neuen Paradoxien. Zu diesen Paradoxien gehört zum einen die Stigmatisierung mehrsprachiger Schüler:innen als ‚Nullsprachler‘ und ‚Nullsprachlerinnen‘ (so eine durch ethnographische Beobachtungen in Vorbereitungsklassen festgestellte inoffizielle Bezeichnung in NRW, vgl. aber auch Gunter 2013, 99), zum anderen die praktizierte Exklusion aller (Unterrichts-)Sprachen, die Schüler:innen aus (neu) zugewanderten Familien mit in die deutsche Schule bringen – und zwar auch dann, wie im Folgenden am Beispiel des Englischen thematisiert wird, wenn diese Sprachen als Fremdsprachen unterrichtet werden.

3 | Erhebungskontext: Ethnographische Feldstudien zur Sprachpolitik und Sprachpraxis in NRW-Vorbereitungsklassen

Die im vorliegenden Beitrag vorgestellten Daten stammen aus dem laufenden Lehr- und Forschungsprojekt „Exklusive Beschulung als Vorbereitung auf die deutsche Schule? Ethnographische Feldstudien zur Sprachpolitik und Sprachpraxis in ‚Vorbereitungsklassen‘ in NRW“. Das Projekt, das auf eine seit 2019 bestehende Kooperation zwischen der Universität zu Köln (Julie A. Panagiotopoulou) und der Bergischen Universität Wuppertal (Magdalena Knappik) zurückgeht, untersucht die Segregation von Schüler:innen in NRW-Vorbereitungsklassen und die darin praktizierte Vorbereitung auf die monolingual organisierte deutsche Schule. Ausgangspunkt des Lehr- und Forschungsprojekts war ein im Wintersemester 2019/20 gemeinsam durchgeführtes Seminar der Autorinnen an der Universität zu Köln, das damals den noch allgemeineren Titel „Mehrsprachigkeit als soziale Praxis: Ethnographische Feldstudien in Kölner Kitas und Schulen“ trug. Im Rahmen dieses Seminars wurden von Studierenden¹ bzw. angehenden pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften insgesamt vier Ethnographien in mehreren Schulen unterschiedlicher Schulformen in Nordrhein-Westfalen (der Primar- und Sekundarstufe I und II) durchgeführt. Der jeweilige Feldkontakt zu den Schulen wurde allerdings durch die Projektleiterinnen hergestellt und gepflegt, so dass im Rahmen des Seminars eine zumindest partiell geteilte Felderfahrung vorliegt. Aus schulorganisatorischen Gründen stand von vornherein fest, dass es sich jeweils um eine kurzfristige Datenerhebung handeln würde, was auf das „Problem von Singularität versus Regelmäßigkeit“ (Budde 2014, 144) verweist, ohne aber den beobachteten Praktiken pauschal einen singulären Charakter zu verleihen. Vielmehr werden die im Projekt erhobenen Daten in unterschiedlichen Schulen und mehreren Klassen über kürzere Zeiträume mittels intensiver bzw. fokussierter Beobachtungen erhoben im Sinne einer „multisited

¹ Die hier vorgestellten Daten wurden von den MA-Studierenden Madita Lücker und Lea Winterscheidt im Rahmen des ersten Durchgangs des Lehr- und Forschungsprojekts im Wintersemester 2019/20 an der Universität zu Köln erhoben.

ethnography“ (Canagarajah 2017, 17), das heißt im Wissen darum, dass die Rekonstruktion der Bedeutung der lokalen Praktiken über den jeweils unmittelbaren institutionellen Kontext hinausgeht (vgl. ebd.).

In den gemeinsamen Interpretationssitzungen wurde im Seminar rekonstruiert, wie Schüler:innen und Lehrer:innen im Kontext von ‚Regel‘- und ‚Vorbereitungsklassen‘ Sprachen und Sprachigkeit thematisieren, wie sie Sprache(n) einsetzen und in welchen Spannungsverhältnissen schulische Sprachpolitiken und das Handeln von (teilweise auch mehrsprachigen) Lehrkräften und Schüler:innen stehen.

Im Verlauf des Seminars und insbesondere nach Analyse der in diesem Seminar entstandenen ethnographischen Protokolle kristallisierte sich die Fragestellung des vorliegenden Textes heraus, die gleichzeitig grundlegend für die weitere Kooperation wurde und das Lehr- und Forschungsprojekt in seiner jetzigen Ausrichtung begründete: Worauf bereiten Vorbereitungsklassen unter den gegebenen migrationsgesellschaftlichen sowie bildungs- und sprachpolitischen Bedingungen *eigentlich* vor? Damit wird mit dem Forschungszugang der „institutional ethnography“ (Smith 2005) ein Fokus auf Vorbereitungsklassen als Institution gelegt. Vorbereitungsklassen werden somit in mehrfacher Hinsicht zum Gegenstand der Untersuchung: In ihren historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, als Fortsetzung der ‚Sonderbeschulung‘ und als Räume des separierten Unterrichtens migrierter mehrsprachiger Schüler:innen (siehe unter 2.) bzw. als Räume des schulischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit². Die Rekonstruktion der standortübergreifenden, institutionellen Logik der ‚Vorbereitungsklassen‘ (auch im Kontrast zu den sogenannten ‚Regelklassen‘) wird anhand der konstruktivistischen Grounded-Theory-Methodologie, in Anlehnung an Charmaz (2014), d.h. durch sukzessive, vergleichende sowie ‚fokussierte‘ Kodierungen realisiert.

3.1 | Feldstudie im Spitzweg-Gymnasium³

An drei Beobachtungstagen im November und Dezember 2019 führten die studentischen Forscherinnen Madita Lücker (ML) und Lea Winterscheidt (LW) an einem Gymnasium in einem sozioökonomisch privilegierten Stadtteil einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen Erhebungen durch. Sie waren jeweils an den gleichen Tagen gemeinsam vor Ort. Im Rahmen ihrer teilnehmenden Beobachtung erstellten sie Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle, Fotografien und Skizzen und führten Stegreifgespräche durch. Sie waren sowohl in einer ‚Vorbereitungsklasse‘ bzw. ‚Willkommensklasse‘ (so die im Feld verwendete Bezeichnung) als auch im sog. Regelunterricht anwesend. Die folgenden Daten sind Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen, die in der Vorbereitungsklasse erhoben wurden, und zwar im Mathematikunterricht, im Deutsch- als-Zweitsprache-(DaZ-)Unterricht und in einem Format, das laut Stundenplan ebenfalls als DaZ-Unterricht bezeichnet wurde, aber eher die Funktion einer Deutsch-Hausaufgabenbetreuung hatte. Der Unterricht wird jeweils von einer anderen Lehrkraft gegeben, findet aber jeweils im gleichen Raum statt.

² Das Lehr- und Forschungsprojekt wurde im Sommersemester 2022 anhand zweier Forschungsseminare fortgesetzt, die von den Projektleiterinnen mittlerweile an zwei verschiedenen Standorten, aber nach wie vor in enger Kooperation durchgeführt wurden.

³ Sämtliche Namen im Text, von Orten, Schulen, Lehrpersonen und Schüler:innen, wurden pseudonymisiert.

3.2 | Beobachtungen zur Sprachpolitik und Sprachpraxis im Unterrichtsalltag der Vorbereitungsklasse

3.2.1 Heteroglossie im Mathematikunterricht: „What day is it today? ... Neunundzwanzigster!“

Beginnen möchten wir mit Beobachtungen der beiden studentischen Forscherinnen, die auf die heteroglossischen Praktiken (vgl. Busch 2013) der beteiligten Schüler:innen im Mathematikunterricht fokussieren. Das Geschehen im folgenden Ausschnitt findet kurz vor Unterrichtsbeginn statt:

Durch den Raum werden Sätze gesprochen, die sich aus mehreren Sprachen bedienen. Der erste Satz, den ich aktiv wahrnehme, besteht, nach meinem Verständnis, aus englischen, deutschen und italienischen Wörtern. Die Kinder verstehen sich untereinander. Ich frage die Kinder danach, welche Sprachen sie sprechen. Erwähnt werden in dieser Reihenfolge: Polnisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Arabisch und Englisch. Nach meiner Beobachtung ist Englisch die gemeinsame Sprache. (Protokoll: ML, 29.11.2019)

Die studentische Forscherin beobachtet hier, dass sich Schüler:innen linguistischer Mittel aus mehreren Sprachen bedienen, um miteinander zu kommunizieren, eine Sprachpraxis, die mit dem Konzept *translanguaging* (García/Wei 2014) in Verbindung gebracht werden kann: Gleich der erste Satz, den die Beobachterin wahrnimmt, besteht aus Wörtern aus drei benannten Sprachen: Englisch, Deutsch und Italienisch. Sie nutzt das Konstrukt benannter Einzelsprachen („named languages“, vgl. Otheguy/García/Reid 2015), um die Schüler:innen ad hoc nach ihren Sprachkenntnissen zu fragen. Obwohl es sich um die erste Begegnung der Forscherin mit den Schüler:innen handelt, geben diese umfangreich Auskunft. Sie greifen dabei auf die gleiche Konstruktion von benannten Sprachen zurück. Ihre translingualen Praktiken thematisieren sie nicht. Interessant ist, dass die Sprache Deutsch hier nicht benannt wird. Die studentische Forscherin schätzt aufgrund ihrer Beobachtungen an diesem ersten Tag das Englische als die gemeinsame Sprache der Schüler:innen ein, hält aber fest, dass „im Vordergrund“ Deutsch die dominante Sprache sei. Die folgende Beobachtung fand im anschließenden Unterricht statt:

Unterhaltung zwischen Schüler:innen, in der Deutsch und Englisch benutzt wird: „What day is it today?“ „Neunundzwanzigster!“ Der Übergang scheint mühelos zu funktionieren, die Kinder wirken, als sei dieser Wechsel zwischen Deutsch und Englisch für sie vollkommen normal.

Ein Kind spricht ein anderes am Nachbartisch hilfesuchend an: „Hast du eine Patrone?“ Es antwortet: „Was ist Patrone?“ Sofort kommt eine englische Übersetzung: „Ink for the pen.“ „Ah, nein!“ Ich beobachte hier gegenseitiges Übersetzen, wenn deutsche Wörter unklar sind, vornehmlich ins Englische. (Protokoll: LW, 29.11.2019)

Die zweite Beobachterin schreibt zwei Gespräche zwischen Schüler:innen mit, die sich auf schulische Alltagspraktiken beziehen: Das Erfragen des Datums, das Bitten um eine Tintenpatrone. In beiden Gesprächen beobachtet sie ein müheloses Nutzen von sowohl deutschen als auch englischen sprachlichen Mitteln sowie von Praktiken des Ad-hoc-Übersetzens und Umschreibens. Im Vordergrund steht das Sicherstellen gelingender Kommunikation. Die Schüler:innen nutzen dafür die Mittel, die sie in der lokalen Interaktionssituation jeweils als am zielführendsten einschätzen, und passen sie flexibel und rasch an die jeweils zu erkennen gegebenen Bedarfe der Interaktionspartner:innen an.

3.2.2 Übersetzungspraxis im ‚DaZ-Unterricht‘: Informationsaustausch auf Deutsch und auf Englisch

Das Geschehen im folgenden Protokollausschnitt findet zwei Wochen später statt. Es handelt sich um den Beginn des DaZ-Unterrichts, der von einer anderen Lehrkraft erteilt wird.

Der Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrer betritt den Raum. Die Stimmung bleibt weiterhin ausgelassen. Es wird leicht auf den Stühlen getanz. [...] (Protokoll: ML, 10.12.2019)

Das Eintreten des DaZ-Lehrers führt zunächst zu keiner Veränderung der Atmosphäre im Raum, die als fröhlich einzuschätzen ist. Das erkennt die studentische Forscherin an einem leichten

Tanzen auf den Stühlen, das fortgeführt wird, als der Lehrer eintritt. Dies könnte auf ein lockeres Verhältnis zwischen der Lehrkraft und den Schüler:innen hindeuten.

Schüler:innen, die Unterstützung bei der Aufgabenstellung benötigen, sprechen die Lehrkraft einzeln an und erbitten diese. Dabei werden Informationen teilweise auf Englisch oder auf Deutsch ausgetauscht. Ein reger Austausch findet statt. Übersetzung ist nicht nur einseitig von Deutsch in die jeweilige Familiensprache, sondern teilweise auch andersherum zu beobachten. (Protokoll: ML, 10.12.2019)

Auch hier kann die Studentin beobachten, dass die Schüler:innen sowohl Deutsch als auch Englisch sowie ihre Familiensprachen nutzen, um zu kommunizieren. Eine lebhaftere unterrichtsbezogene Kommunikation findet statt.

3.2.3 Sprachverbot während der Deutsch-„Hausaufgabenbetreuung“: „Hast du gerade Englisch geredet?“

Der nächste Ausschnitt entstammt dem dritten Beobachtungstag, der direkt auf den zweiten folgte. In dem Stundenplan, der den Studentinnen ausgeteilt wurde, ist diese Doppelstunde ebenfalls als „DaZ-Unterricht“ bezeichnet, er wird jedoch nun von zwei Lehrkräften unterrichtet und unterscheidet sich deutlich vom DaZ-Unterricht am Tag zuvor.

Die Doppelstunde startet im Vergleich zu den anderen Stunden im Rahmen der Willkommensklasse ganz anders. Zwei Lehrpersonen sind gleichzeitig in der Klasse und weisen die Schüler:innen erst einmal an, Einzeltische zu bilden. Die Lehrerinnen sagen vorweg, dass in der Stunde nur Deutsch gesprochen werden soll und die Schüler:innen grundsätzlich auch nur Hausaufgaben im Fach Deutsch machen sollen. Es wird mehrmals ein explizites Sprachverbot für die englische Sprache ausgesprochen. Durch die veränderte Sitzordnung und das Sprachverbot ist es auffällig still in der Klasse. Gegenseitige Unterstützung für die jeweiligen Hausaufgaben sollen sich die Schüler:innen nicht geben. (Protokoll: ML, 11.12.2019)

Die beiden Lehrpersonen scheinen ihren Unterricht als Hausaufgabenbetreuung zu verstehen, die sie auf Hausaufgaben aus dem Fach Deutsch einschränken. Diese Einschränkung könnte darauf hindeuten, dass sie sich verpflichtet fühlen, der Doppelstunde den Anschein eines Fachbezugs zu geben. Durch eine veränderte Sitzordnung isolieren sie die Schüler:innen voneinander und durch das explizit ausgesprochene Gebot der deutschen und Verbot der englischen Sprache sorgen sie für ein Verstummen der schüler:innenseitigen Kommunikation, die am Vortag im gleichen Fach noch intensiv stattgefunden hatte. Aus Beobachtungen, die die Ethnographinnen in der ‚Regelklasse‘, die die Schüler:innen teilintegrativ besuchen, durchgeführt hatten, wurde außerdem deutlich, dass im ‚Regelunterricht‘ die englische Sprache von Lehrkräften und Schüler:innen als selbstverständlicher Teil des Unterrichts eingesetzt wird. Die vergleichenden Analysen dieser Betrachtungen machten die lokale Sprachpolitik der Vorbereitungsklasse noch deutlicher, wie sie auch durch die folgende Situation illustriert wird:

Die Schüler:innen sprechen ausschließlich Deutsch, selbst wenn sie flüstern. Ab 10:18 Uhr herrscht dann Stille. Neben dem Geflüster zwischen Lehrperson und Schüler:innen bei individuellen Hilfestellungen ist nichts zu hören. Selbst Maya, die in der Regel Englisch spricht, versucht dabei mühsam ihre Fragen auf Deutsch zu formulieren. Während die Schüler:innen zum Schweigen angehalten werden, unterhalten sich die beiden Lehrerinnen flüsternd über Konfliktsituationen im Alltag. Ich bemerke eine bedrückte Stimmung im Raum. Keine Schüler:in spricht. Bei Fragen melden sich die Schüler:innen, indem sie wortlos ihre Hand heben. (Protokoll: ML, 11.12.2019)

Die Beobachterin beschreibt zunächst die nun auf individuelle Hilfestellungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen beschränkte Kommunikation, die im Flüsterton und ausschließlich auf Deutsch stattfindet. Die Unterhaltung über Alltagssituationen, welche die Lehrpersonen parallel dazu führen, deutet darauf hin, dass diese sich dem Unterrichtsgeschehen entziehen. Die Ruhigstellung der Schüler:innen könnte in diesem Zusammenhang der persönlichen Entlastung der Lehrkräfte von ihren eigentlichen Unterrichtsaufgaben dienen.

Ab 10:35 Uhr häufen sich die Fragen. Mira dreht sich plötzlich nach hinten und schaut Maria an, aber bevor sie etwas sagt, eilt die Lehrerin zu ihr und tippt ihr ermahnend auf die Schulter. „Hast du gerade Englisch geredet?“

„Nee...“ antwortet Mira und scheint etwas sagen zu wollen, „ach... egal...“ ergänzt sie noch, dreht sich wieder um und schweigt. (Protokoll: ML, 11.12.2019)

In einer Phase der Stunde, in der mehrere Schüler:innen Fragen signalisieren oder äußern, beobachtet die Forscherin eine Körperbewegung einer Schülerin zu einer anderen hin. Dies ist für eine der beiden Lehrpersonen Anlass, um sich zu ihr zu begeben und sie anzusprechen, wobei sie die Ansprache mit einer Berührung verstärkt. Die Frage, ob die Schülerin gerade Englisch geredet habe, wird gestellt, bevor die Schülerin überhaupt etwas geäußert hatte. Die Frage evoziert das zuvor ausgesprochene Englischverbot und kann im Kontext der bisher etablierten Praxis einer stark von den Lehrpersonen regulierten und eingeschränkten Unterrichtskommunikation als Drohung verstanden werden. Die Schülerin bricht daraufhin ihren Prozess der Kontaktaufnahme mit einer weiteren Schülerin ab.

Das explizite Englischverbot und weitere Sprachenverbote, die die beiden Lehrpersonen aussprechen, werden auch von der zweiten im Feld anwesenden Studentin systematisch beobachtet:

Die Lehrerin ermahnt mehrmals Kinder wegen englischer Gespräche in der Pause, die englischen Gespräche gehen außerhalb der Aufmerksamkeit der Lehrerinnen trotzdem weiter. (Protokoll: LW, 11.12.)

Eine Schülerin spricht die Lehrerin auf Englisch an, diese antwortet, sie verstehe kein Englisch, und die Schülerin solle besser auf Deutsch fragen. „In diesem Schulgebäude lässt man alle anderen Sprachen draußen“, sagt die Lehrerin, „auch in der Pause spricht ihr Deutsch.“ (Protokoll: LW, 11.12.)

Der erste Ausschnitt zeigt, dass sich das Englisch-Sprachverbot auch auf Pausengespräche bezieht. Neben der expliziten Ermahnung, nicht Englisch zu sprechen, nutzt eine Lehrperson auch das Mittel einer Verstellung, um eine Schülerin dazu zu bringen, in die deutsche Sprache zu wechseln. Dabei ist anzunehmen, dass die Schülerin weiß, dass die Lehrerin Englisch kann. Die Lehrperson erwartet also von ihr, eine als Lüge erkennbare Aussage der Lehrerin ernstzunehmen und auf dieser Basis ihr Verhalten zu ändern.

Das dann nachfolgend ausgesprochene Sprachverbot erstreckt sich auf alle Sprachen außer Deutsch und auf das gesamte Schulgebäude, also auch auf Unterricht, den andere Kolleg:innen erteilen, und explizit auch auf die Pausen. „Alle anderen Sprachen“ werden auf ein Außen verwiesen. Das Schulgebäude, das für die Schüler:innen ein bedeutsamer, mit vielen unterschiedlichen Funktionen, Erfahrungen und Begegnungen belegter Raum ist, wird hier rigoros als allein deutschsprachig deklariert. Die Lehrperson maßt sich damit nicht nur eine linguistische⁴ Regulierung der Kommunikation in ihrem eigenen Unterricht an (vgl. Dirim 2010; Dirim et al. 2018), sondern nutzt ihre machtvolle Position, um den gesamten Raum des Schulgebäudes für die Schüler:innen rigoros einzuschränken. Er wird damit zu einem Raum gemacht, der Schüler:innen die Entfaltung ihrer gesamten Ausdrucksmöglichkeiten und Persönlichkeit gerade nicht ermöglicht, sondern sie auf ein einziges Ziel hin orientieren soll: Deutsch zu sprechen oder zu schweigen. Auch wenn die Lehrperson keine faktische Macht über die Unterrichtsgestaltung der anderen Lehrpersonen hat, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass ihre Aussagen in der Bedeutungsaufladung des schulischen Raumes für die Schüler:innen eine Wirkung entfalten und diesen für sie zu einem Ort machen, an dem sie sich in der Gesamtheit ihrer Person nicht erwünscht fühlen können.

⁴ Der Begriff des Linguizismus (Dirim 2010), auch: sprachbezogener Rassismus, bezeichnet Abwertungen, Sanktionen und Verbote, die sich gegen Sprachen und Sprachvarianten und ihre Sprecher:innen richten.

4 | Schlussfolgerungen: Worauf bereiten die ‚Vorbereitungsklassen‘ heute vor?

In der Einleitung unseres Beitrags sind wir auf die biographische Erzählung eines ehemaligen ‚Seiteneinsteigers‘ eingegangen, der seine Erfahrung mit der schulischen Segregation während seines Aufenthalts in einer „Nationalklasse“ retrospektiv nicht als die (von ihm erhoffte) Vorbereitung auf den Besuch einer ‚Regelklasse‘, sondern als eine Exklusionserfahrung deutet. Seine kritische Auseinandersetzung mit dieser institutionalisierten Ausgrenzung sowie die Frage, worauf die damaligen Seiteneinsteiger:innen eigentlich vorbereitet wurden, ist nach wie vor von großer Brisanz, insbesondere mit Blick auf neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die bis heute ebenfalls Erfahrungen mit dieser exklusiven Beschulung machen müssen.

Die oben bereits erwähnte Studie über „Willkommensklassen“ in Berlin (Karakayalı et al. 2017, 2020) hat zum Beispiel aufgezeigt, dass Seiteneinsteiger:innen nach wie vor „aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse sowie einer unterstellten mangelnden kulturellen Passfähigkeit für nicht beschulbar im Regelbetrieb erklärt“ werden, während nicht nur ihre (Sprach-)Förderung, sondern allgemein „die Ausgestaltung der getrennten Beschulung [...] weitgehend konzeptlos“ erfolgt (Karakayalı et al. 2017, 231). Das aus unseren ethnographischen Daten rekonstruierbare Phänomen eines expliziten Sprachverbots des Englischen kann ebenfalls kaum mit einem sprachpädagogischen Konzept, das auf die Förderung des mehrsprachigen Repertoires der Schülerschaft abzielt, in Verbindung gebracht werden. Vielmehr sind weitere Untersuchungen notwendig, um zu rekonstruieren, inwiefern dieses Phänomen als systematisch mit der Institution Vorbereitungsklasse verknüpft beschreibbar ist. Denn wenn im Unterrichtsalltag dieser Institution ausgerechnet eine (Fremd-)Sprache nicht verwendet werden darf, die – gemäß der nationalstaatlichen Sprach- und Bildungspolitik – bereits im Elementarbereich als (potentielles) Sprachkapital betrachtet, spätestens in der Grundschule systematisch gefördert und schließlich in weiterführenden Schulen von allen Schüler:innen erwartet wird, wirkt diese Frage besonders virulent: Worauf bereiten die Vorbereitungsklassen heute *eigentlich* vor?

Das von unseren studentischen Forscherinnen beobachtete Englischverbot ausgerechnet in einem Gymnasium, in einer Schulform also, in der anerkannte Prestigesprachen als Fremdsprachen etabliert sind und in der der Fremdsprachenbildung ein besonderes Ansehen zukommt, lässt sich nicht als ein singuläres Ereignis (siehe unter 3.) rekonstruieren, sondern eher als ein Phänomen, das auch unabhängig von der Schulform im Alltag verschiedener Vorbereitungsklassen in NRW beobachtbar ist. So konnte an einer Hauptschule in einer weiteren ethnographischen Feldstudie ebenfalls dokumentiert werden, wie Seiteneinsteiger:innen im Deutschunterricht systematisch dazu angehalten werden, nur Deutsch zu sprechen, während sie aber im Musikunterricht von der Lehrkraft aufgefordert wurden, auch englischsprachige Lieder zu singen, was zu Irritationen auf Seiten der inzwischen (sprachlich) disziplinierten Schüler:innen führte (vgl. Panagiotopoulou et al. 2018, 125). Die Hypothese, dass durch diese inkonsequente und zudem intransparente Sprachenpolitik bzw. durch „das Ausschließen der Familiensprachen und weiterer (bisheriger Unterrichts-)Sprachen der neu zugewanderten Schüler:innen“ ihr „Übergang in die einsprachig organisierte Schule vorbereitet werden“ soll (ebd., 129), können wir aufgrund der oben dargestellten Beobachtungen nur teilweise bestätigen. Vielmehr knüpfen unsere Ergebnisse an die von Heike Niedrig dokumentierte Abwertung des Englischen und Französischen an, wenn es sich um Sprachkenntnisse neuzugewanderter Jugendlicher aus afrikanischen Staaten handelt (Niedrig 2015), deren mitgebrachte Kenntnisse in afrikanischen Sprachen und in den ehemaligen Kolonialsprachen Englisch und/oder Französisch im Kontext von Vorbereitungsklassen weder anerkannt noch in der Praxis eingesetzt wurden.

Wenn es das Ziel wäre, dass möglichst viele Schüler:innen auf diesem Gymnasium verbleiben sollen, müsste die englische Sprache auch in der Vorbereitungsklasse mitgefördert oder zumindest zugelassen werden. Das gibt uns Anlass, die Hypothese aufzustellen, dass ohnehin die *Vorbereitung auf die Exklusion aus dem Gymnasium* Priorität hat. Angesichts der jüngeren Forschungsergebnisse, die auf die „systematische Kanalisierung in niedrig qualifizierende Bildungsgänge“ (Emmerich/Hormel 2022, 42; siehe auch Jording 2022) neu migrierter

Schüler:innen hinweisen, überrascht dieser Befund nicht. Vielmehr deuten unsere ersten Ergebnisse darauf hin, dass die exkludierende Sprachenpolitik der deutschen Schule die ebenso exkludierende Migrations- und Bildungspolitik gegenüber neu zugewanderten Schülern widerspiegelt.

5 | Literaturverzeichnis

- Budde, Jürgen (2014): Differenz beobachten? In: Tervooren, Anja / Engel, Nicolas / Göblich, Michael / Miethe, Ingrid / Reh, Sabine (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld: transcript, S. 133–148.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Stuttgart: UTB.
- Canagarajah, Suresh (2017): Introduction. The nexus of migration and language. The emergence of a disciplinary space. In: Canagarajah, Suresh (Hg.): The Routledge Handbook of Migration and Language. London: Routledge: Taylor & Francis, S. 1–28.
- Charmaz, Kathy (2014): Constructing grounded theory. Los Angeles: Sage.
- Diehm, Isabell / Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diehm, Isabell / Panagiotopoulou, Julie. A. (2021): Kindertagesstätte und Grundschule – Strukturdivergenz und Strukturwandel zweier Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. In: Hascher, Tina / Idel, Till-Sebastian / Helsper, Werner (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer VS. Online unter <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_31-1> (Online seit 2. November 2021, Letzter Aufruf 12.05.2022)
- Dirim, İnci (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 die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechthild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann, S. 91–111.
- Dirim, İnci / Knappik, Magdalena / Thoma, Nadja (2018): Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In: Dirim, İnci / Mecheril, Paul (Hg.): Heterogenitätsdiskurse, Sprache(n) und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike (2022): ‚Flucht‘ als Beobachtungsregime: Legitimation sozialer Schließung im Schulsystem. In: Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 1, H. 1, S. 42–58.
- Gunter, Oliver (2013): Gelingensfaktoren für die Schulen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bellenberg, Gabriele / Forell, Matthias (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 89–101.
- Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Schule, exklusive Gesellschaft? Soziologische Lesarten von Inklusion und Exklusion. In: Müller, Kathrin / Gingelmaier, Stephan (Hg.): Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik. Weinheim: Beltz, S. 54–77.
- Jording, Judith (2022): Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme. Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule. Bielefeld: transcript.
- Karakayalı, Juliane / zur Nieden, Birgit / Kahveci, Çağrı / Groß, Sophie / Heller, Mareike (2017): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: DDS – Die Deutsche Schule, 109, H. 3, S. 223–235.
- Karakayalı, Juliane / Groß, Sophie / Heller, Mareike / Kahveci, Çağrı (2020): Kulturalisierung statt Curriculum? Nation-ethno-kulturelle Differenzzuschreibungen im Kontext von Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler:innen. In: Karakayalı, Juliane (Hg.): Unterscheiden und Trennen. Die Herstellung von nation-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 107–123.
- KMK (2013): Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. Online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf> (Letzter Aufruf 12.05.2022).
- Krüger-Potratz, Marianne (2016): Migration als Herausforderung für öffentliche Bildung. Ein Blick zurück nach vorn. In: Doğmuş, Aysun / Karakaşoğlu, Yasemin / Mecheril, Paul (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–41.
- MSB NRW (2018): Integration und Deutschförderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Runderlass des Ministeriums für Schule und Bildung vom 15.10.2019. Online unter <<https://bass.schulwelt.de/18431.htm>> (Letzter Aufruf 12.05.2022).
- Niedrig, Heike (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, Nadja / Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, S. 69–86.
- Panagiotopoulou, Argyro / Rosen, Lisa / Karduck, Stefan (2018): Exklusion durch institutionalisierte Barrieren. In: Ceylan, Rauf / Ottersbach, Markus / Wiedemann, Petra (Hg.): Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–131.

- Panagiotopoulou, Julie A. / Putjata, Galina (2020): Schule der Migrationsgesellschaft. In: Hecker, Ulrich / Lassek, Maresi / Ramseger, Jörg (Hg.): Kinder lernen Zukunft. Über die Fächer hinaus – Prinzipien und Perspektiven. Grundschulverband e.V.: Frankfurt am Main, S. 220–228.
- Plöger, Simone / Fürstenau, Sara (2021): Ungewissheit als Dimension pädagogischen Handelns. In: ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, 10, H. 1, S. 70–83.
- Reinhardt, Anna Cornelia (2021): „Wir sind nur Gäste“ – oder wie symbolische Differenzierung Zugehörigkeit konstruiert. In: Bauer, Petra / Becker, Birgit / Friebertshäuser, Barbara / Hof, Christiane (Hg.): Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung. Opladen: Budrich, S. 29–47.
- Smith, Dorothy E. (2005): Institutional ethnography. A sociology for people. Lanham: AltaMira Press.
- Toprak, Ahmet (2020): Von der Hauptschule an die Hochschule. In: Reuter, Julia / Gamper, Markus / Möller, Christina / Blome, Frerk (Hg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Autobiographische Notizen und soziobiographische Analysen. Bielefeld: transcript, S. 327–338.

Julie A. Panagiotopoulou

Universität Köln
a.panagiotopoulou@uni-koeln.de

Magdalena Knappik

Universität Wuppertal
knappik@uni-wuppertal.de