

38 Mehrsprachige Subjekte – Sprachbiografien als intersubjektive Konstruktion

Judith Purkarthofer und Brigitta Busch

1 Einführung¹

In der Soziolinguistik werden zunehmend Zugänge populär, die die heteroglossischen Sprachpraktiken und Repertoires von Sprecher:innen in den Vordergrund rücken – dies bedeutet eine Abkehr von traditionellen Zugängen, die von einer notwendigen Verbindung zwischen Sprache und nationaler, ethnischer oder sozialer Zugehörigkeit ausgingen und auf der Vorstellung von Sprachen als vorgegebenen, voneinander abgegrenzten Einheiten basierten. Während Gumperz' (1964) ursprünglicher Begriff des verbalen Repertoires eine beobachtende Außenperspektive einnimmt, interessieren sich biografische Ansätze für die Perspektive des erlebenden und sprechenden Subjekts. Sie tragen so dazu bei, das kommunikative Repertoire als vielschichtige Struktur zu verstehen, in der sich individuelle Lebenswege, heterogene Lebenswelten und zeit- und raumbezogene Diskurse über Sprache und sprachliche Praktiken widerspiegeln (Blommaert 2009, Busch 2021a). Als besonders ergiebig hat sich die Biografieforschung erwiesen, wenn es darum geht, Themen wie Subjektpositionen und Identitätskonstruktionen, leibliche und emotionale Bezüge, Ängste und Wünsche im Zusammenhang mit Sprechweisen oder Spracheinstellungen zu thematisieren (Kramsch 2009, Busch 2021b).

Biografische Methoden bringen Geschichten hervor, erzählen über uns selbst und von anderen. Dabei sind es nicht nur Beschreibungen vergangener Erlebnisse, sondern diese sind eingebettet in mehrsprachiges Spracherleben, das sich abhängig von Kontext und Modalität unterschiedlich gestaltet und damit Sprachgebrauch an aktuelle und imaginierte Diskurse bindet. Sowohl Sprachen als auch Biografien sind dabei nicht als abgeschlossene Einheiten zu sehen, die nur gebunden an eine Person existieren – sie sind soziale Hervorbringungen, veränderlich über die Zeit, während sie gleichzeitig ein gewisses Maß an Kontinuität des eigenen Lebensentwurfs bzw. der eigenen Sprachgemeinschaft gegenüber gewährleisten müssen. Das Interesse an Sprachbiografien steht im Zusammenhang mit dem *biographical turn*, der seit den 1980er Jahren in anderen Disziplinen wie Ethnografie, Soziologie oder Geschichte stattgefunden hat. Wichtige Impulse gingen von feministischen oder postkolonialen Studien aus, mit dem Ziel, ‚verborgene‘ symbolische Machtbeziehungen von Alltagspraktiken sichtbar zu machen und Positionen, die vom herrschenden Diskurs ausgeschlossen sind, eine Stimme zu geben sowie Heterogenität und Singularität, die in individuellen Geschichten zum Ausdruck kommen, anerkennen wollen. Die ersten Arbeiten in der Soziologie, die sich auf biografische Daten stützen, gehen aber schon auf die 1920er Jahre zurück, als Thomas und Znaniecki (1996 [1918-1920]) ihre bahnbrechende Migrationsstudie *The Polish Peasant in Europe and America* veröffentlichten. In ähnlicher Weise untersuchten Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel ([1933] 2004) das Erleben von Arbeitslosigkeit und Resignation im niederösterreichischen Marienthal, indem sie die soziologischen Befunde zu Haushaltseinkommen und anderen Faktoren um autobiografische Texte und Interviews ergänzten. Ein weiterer Anreiz

¹ Das Kapitel beruht in Teilen auf: Busch, Brigitta (2017). Biographical approaches to research in multilingual settings: exploring linguistic repertoires. In Marilyn Martin-Jones & Deirdre Martin (Eds.), *Researching multilingualism: Critical and ethnographic approaches* (pp. 46-59). London: Routledge.

für biografisch orientierte Forschung und *oral history* war das Interesse an Erfahrungen aus erster Hand über Nationalsozialismus, Exil und Holocaust, in der Soziologie z. B. Rosenthal (1995), in der Sprachwissenschaft z. B. Betten (2010) oder Thüne (2019).

In den letzten Jahrzehnten wurden vor allem im deutschsprachigen Wissenschaftsraum biografische Methoden entwickelt, die sich auf eine Tradition des phänomenologischen Denkens stützen. Fischer-Rosenthal (1995), einer der Vertreter der soziologischen Biografieforschung, stellt fest, dass sich die Biografieforschung von einer bloßen Methodenauswahl der empirischen Sozialforschung (wie dem Interview, dem Fragebogen, der teilnehmenden Beobachtung) zu einer vollwertigen soziologischen Teildisziplin entwickelt hat, die darauf abzielt, empirisch fundierte Theorien über die gegenwärtige Gesellschaft zu liefern. Fischer-Rosenthal versteht Biografiearbeit als dialogisch-interaktive Alternative zum Konzept stabiler, unveränderlicher Identitäten: Im Gegensatz zur Vorstellung einer Ein-für-Allemaal-Zugehörigkeit verweist die Biografie auf einen interpretativ offenen Prozess des ‚Werdens‘.

In diesem Beitrag geben wir zuerst einen kurzen Überblick über biografisch geprägte Studien aus der Mehrsprachigkeitsforschung. Anschließend betten wir die Biografieforschung in das interpretative Paradigma der Sozial- und Kulturwissenschaften ein und diskutieren Fragen der Datenerhebung und -interpretation sowie ethische Implikationen. Mit dem konkreten Beispiel eines Sprachporträts zeigen wir im letzten Abschnitt, wie (multimodale) biografische Ansätze zu einem besseren Verständnis heteroglossischer Lebenswelten und vielschichtiger sprachlicher Repertoires beitragen können.

2 Ein Überblick über sprachbiografische Forschung

Biografisch orientierte Forschung in der Angewandten Linguistik etablierte sich zunächst im Bereich Zweit- und Fremdsprachenerwerb. Bemerkenswert ist, dass bereits einige frühe Arbeiten mit biografischem Ansatz Ergebnisse lieferten, die dem damals vorherrschenden monolingualen Paradigma widersprachen. Die bekannten Tagebuchstudien von Ronjat (1913) und Leopold (1939-1949) dokumentieren nicht nur die Sprachentwicklung ihrer Kinder, sondern in gewissem Maße auch die Einstellungen und Erwartungen, Freuden und Sorgen der beiden Forscher. Beide Arbeiten machen deutlich, dass die Kinder in unterschiedlichen Phasen einmal mehr zur einen, einmal mehr zur anderen Sprache tendierten und die Sprachen nicht voneinander getrennt betrachtet werden können. Neben Forschung, die auf der Beobachtung der zwei- oder mehrsprachigen Sprachentwicklung eigener Kinder beruht, gibt es inzwischen auch zahlreiche Studien, die sich anhand von mehrsprachigen Familien mit den von Sprecher:innen erlebten Wechselwirkungen zwischen Sprachen und Gesellschaft beschäftigen: Wie fühlen sich Sprecher:innen mit ihren Sprachen? Welche Sprachen empfinden sie als Ressource, aber auch welche Erlebnisse von Ausgrenzung oder Konflikten verbinden sie damit? Relevant ist auch, wie sich Sprecher:nnen ihre sprachliche Zukunft ausmalen und wie das ihre gegenwärtigen Entscheidungen beeinflusst (Ballweg 2022; Purkarthofer & Steien 2019).

Seit den 1990er Jahren ist in der angewandten Linguistik ein zunehmendes Interesse an Forschung auf der Grundlage qualitativer narrativer Interviews als biografischer Methode zu beobachten. Studien innerhalb dieses Strangs kreisen um Fragen von Spracherwerb, Sprachpraktiken, Identitätskonstruktionen und Positionierungen im Kontext von Migration und Minderheitensituationen (z. B. Nekvapil 2001, Franceschini 2003, Treichel 2004, Relaño Pastor 2014, Prasad 2018, Thoma 2018). Andere Studien konzentrieren sich auf soziale Dimensionen des Sprachwandels im Zusammenhang mit politischen Umwälzungen und Rekonfigurationen (z. B. Fix & Barth 2000), wieder andere auf Spracherhalt, -weitergabe und -verlust (z. B. Betten 2010) unter Bedingungen von Verfolgung und Vertreibung.

Entsprechend dem wachsenden Interesse an multimodalen Ansätzen in der angewandten Linguistik werden in der biografisch orientierten Forschung zunehmend visuelle und kreative Methoden, darunter sogenannte Sprachporträts, eingesetzt, um das heteroglossische Repertoire von Sprecher:innen zu erforschen. Interviews und andere qualitative Methoden werden durch diese visuellen und kreativen Aufgabenstellungen komplementiert. In den letzten Jahren ist in sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen, so auch in der Sprachwissenschaft, eine verstärkte Hinwendung zu autoethnografischen Arbeiten zu verzeichnen, wobei es den Autor:innen um die Einbettung eigener lebensgeschichtlicher Erfahrungen in gesellschaftliche Zusammenhänge geht (Boudreau 2016, Choi 2017, Beiträge in Purkarthofer & Flubacher 2022).

Autobiografische Texte wie Sprachlerntagebücher, die von Lernenden verfasst wurden, liefern wichtige Daten für die Mehrsprachigkeitsforschung (für einen Überblick siehe Pavlenko 2007). In einem poststrukturalistisch und feministisch orientierten Ansatz setzte Norton (2013) in ihrer Arbeit mit Migrantinnen in Kanada Sprachlerntagebücher ein, um einen Prozess in Gang zu setzen, in dem die Teilnehmerinnen gemeinsam über individuelle Exklusionserfahrungen und Potenziale reflektierten. In einer ähnlichen Richtung arbeitet Kramsch seit vielen Jahren mit autobiografischen Texten von Studierenden, die Sprachen lernen. Diese zeugen Kramsch (2006, 99) zufolge von "heightened perceptions and emotions, imagined identities, projected selves, idealizations or stereotypes of the other, awareness of one's body, feelings of loss or enhanced power". Emotionen und körperliche Erfahrungen sind in jüngerer Zeit stärker in den Fokus gerückt, Bucholtz und Hall (2016) sprechen von *embodied sociolinguistics* und lenken den Blick auf Sprache als etwas, was immer mit affektiven Bezügen verbunden ist. Aktuelle Handbücher (wie Pritzker et al 2020) greifen die Verbindungen von Sprache und Emotion auf.

In der neueren Mehrsprachigkeitsforschung sind autobiografisch geprägte literarische Texte zu einer wichtigen Ressource geworden, um der Frage nachzugehen, wie sprachliche Vielfalt erlebt und gelebt wird (Pavlenko 2007; Busch & Busch 2008; Kramsch 2009). Eine frühe Publikation, die zu Unrecht nur wenig rezipiert wurde, erschien 1985 in französischer Sprache unter dem Titel *Du bilinguisme* (Collectif 1985) im Anschluss an ein Kolloquium in Marokko. Schriftsteller:innen, Linguist:innen und Psychoanalytiker:innen, mehrere von ihnen mit nordafrikanischem Hintergrund, reflektieren eigene Erfahrungen mit gelebter Zweisprachigkeit unter den Bedingungen von (Post-)Kolonialismus, Migration und Exil und thematisieren dabei die Wechselbeziehungen von Sprache, Subjektivität und Macht. Derridas (1997) bekannter Essay *Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese* kann gewissermaßen als Echo auf das Kolloquium gelesen werden. Auch er stützt sich auf seine eigenen Erfahrungen als französischsprachiger algerischer Jude, um die kolonialen Mechanismen traumatischer Erlebnisse zu diskutieren. Spezifische sprachliche Zeichen (als Shibboleth vgl. McNamara 2010, 2020), die mit traumatischen Erfahrungen verbunden werden, oder Sprache als Anlass für Diskriminierung und Verfolgung, sind als Thema hochaktuell und werden auch in der Forschung mittlerweile stärker wahrgenommen (u. a. Busch & McNamara 2020).

3 Erkenntnistheoretische und methodologische Überlegungen

Während es einzelne Studien in der Mehrsprachigkeitsforschung gibt, die biografische Daten in Kombination mit quantitativen Methoden, z. B. Schmid (2004) oder Stevenson (2013), verwenden, ist Biografieforschung in einem weiteren Sinn qualitativen und interpretativen Ansätzen zuzurechnen: anstatt auf die Feststellung von Gesetzmäßigkeiten, legt sie ihren Fokus auf eine verstehende Rekonstruktion sozialer Phänomene. Dabei geht man davon aus, dass (soziale) Wirklichkeit nicht objektiv, sondern nur vermittelt durch Wahrnehmung und Erzählung gefasst werden kann. Verschiedene Zugänge unterscheiden sich aber erheblich darin, wie sie das

biografische Subjekt konzipieren und wie sie Erfahrung, Erinnerung und Erzählung verstehen. Von den untersuchten Phänomenen, der spezifischen Forschungsfrage und Präferenzen in Bezug auf die theoretische Orientierung hängt ab, welche Perspektive gewählt wird. Elemente und Methoden aus verschiedenen epistemologischen Strängen können nur kombiniert werden, wenn diese im Hinblick auf die zugrundeliegenden theoretischen Annahmen integriert werden können. Drei theoretische Positionen innerhalb des interpretativen Paradigmas stellen wir hier gegenüber: solche, die auf einer interaktionalen, einer phänomenologischen bzw. einer poststrukturalistischen Orientierung basieren.

Interaktionale Zugänge sind unter anderem vom Symbolischen Interaktionismus (z. B. Goffman 1959), der Ethnomethodologie (Garfinkel 1967) und dem Dialogismus (Bakhtin 1981) inspiriert. Sie konzentrieren sich auf Phänomene sozialer Interaktion im Hier und Jetzt, die als dialogischer Prozess verstanden werden, in dem die Akteur:innen explizit oder implizit auf andere Personen, Dinge, Zeiten und Räume verweisen (zu Indexikalität siehe Silverstein 2006). Das Subjekt wird in der Interaktion mit und in Beziehung zu anderen kontinuierlich (ko-)konstruiert. Erfahrung hat aus diesem Blickwinkel eine soziale Dimension, weil sie bereits eine Interpretation (von Zeichen) impliziert (Vološinov 1973 [1929]) und Erinnerung ist über den Umweg von (biografischen) Narrativen zugänglich. Forschende nehmen in diesem Zugang die Position der/des Beobachter:in ein – sozusagen eine Dritte-Person-Perspektive. Biografisch-narrative Interviews dienen vorwiegend als ergänzende Daten, die Auskunft geben, wie Sprecher:innen ihr eigenes sprachliches Verhalten interpretieren (Hymes 1977). Biografisch orientierte Arbeiten zu Mehrsprachigkeit mit diesem Zugang sind in der Konversationsanalyse oder der Linguistischen Anthropologie verankert sind (z. B. Blommaert 2009 oder Relaño Pastor 2014). Diese Ansätze bieten zudem ein reichhaltiges analytisches Instrumentarium für die Mikroanalyse narrativer Merkmale – wie Framing, Indexikalität, Sequenzierung, Turn-Taking oder (Double-)Voicing –, das auch in Arbeiten, die anderen erkenntnistheoretischen Ansätzen zuzurechnen sind, herangezogen wird.

Der Großteil der sozialwissenschaftlichen Biografiestudien, vor allem im deutschsprachigen Raum, ist in **phänomenologischen Zugängen** angesiedelt, die sich auf Husserls (1982 [1913]) Idee der intersubjektiven Natur der Wahrnehmung stützen. Sie nehmen das leiblich konstituierte, wahrnehmende, fühlende, sprechende und sinngebende Subjekt als Ausgangspunkt und eröffnen damit den Weg zu einer Ich-Perspektive, die die Erkundung gelebter Erfahrungen, Gefühle, Emotionen und Reflexionen ermöglicht. Mittels Sprache geht der Körper zur Welt und zum anderen in Beziehung (Merleau-Ponty 2002 [1945]). Leiblich-emotionales Erleben ist die zentrale Kategorie, und Erinnerung sollen Vergangenheit ausgehend von den Implikationen der Gegenwart neu zu erschließen. Das biografische Erzählen dient somit der retrospektiven Konstruktion eines kohärenten, sinnstiftenden Lebenslaufs. Die soziologische Forschung hat im Rahmen dieses Paradigmas eine rigorose Methodik für die Durchführung, Verarbeitung und Analyse biografischer Interviews entwickelt (z. B. Rosenthal 1995). Als problematisch (De Fina 2015) wird gesehen, wenn die sinnstiftende Kohärenz biografischer Erzählungen als Postulat in den Raum gestellt oder wenn angenommen wird, dass Fallrekonstruktionen eine Art Wahrheit ‚außerhalb‘ der Erzählung herstellen können.

Während phänomenologische Zugänge ein nicht hinterfragbares, kohärentes Subjekt annehmen, wird Subjektivität von **poststrukturalistischen Zugängen** nur unter dem Aspekt der Subjektivierung betrachtet, also der Art und Weise, wie das Subjekt in einem spezifischen historisch-politischen Kontext konstituiert wird, indem es durch ideologische Anrufung (Althusser 1971) und die performative Macht (Butler 1997) bereits geäußerter Diskurse, Normen und Kategorisierungen adressiert wird. Poststrukturalistische Zugänge betrachten das biografische Subjekt also gewissermaßen als in der zweiten Person angesprochenes und unterziehen es einer

dekonstruktiven Lektüre. Bei der Arbeit mit biografischen Erzählungen wird Wert darauf gelegt, wie Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erinnerungen, Gedanken und narrative Muster der Erzählenden und der Forschenden durch historisch bedingte Machtverhältnisse und Subjektpraktiken geprägt sind. Das Interesse gilt gerade dem, was durch dominante Diskurse und „Techniken des Selbst“ (Foucault 1982) ausgeschlossen oder unsichtbar gemacht wird. Aufgrund der tiefgreifenden Skepsis des Poststrukturalismus gegenüber jeder Art gefestigter Methodologie kann Forschung in diesem Bereich nicht auf ein vorgefertigtes Instrumentarium zurückgreifen. Sowohl in der Soziologie (Völter & Schäfer 2005; Tuider 2007; Geimer, Amling & Bosančić 2019) als auch in der Mehrsprachigkeitsforschung (McNamara 2010; Busch 2012) werden Möglichkeiten der theoretischen Integration von Biografieforschung und poststrukturalistischem Diskursverständnis diskutiert.

Aus den drei vorgestellten Zugängen ergeben sich spezifische methodologische Möglichkeiten, auf die aus Platzgründen hier nicht näher eingegangen werden kann. Nur eine Frage, die in Bezug auf biografische Interviews in der Mehrsprachigkeitsforschung immer wieder aufkommt, sei hier beispielhaft herausgegriffen: in welcher Sprache werden Interviews geführt, da dies die Art und Weise beeinflussen kann, wie etwas erzählt oder wie Subjektivität konstruiert wird (Pavlenko 2007)? Wenn möglich, sollte die Sprachwahl explizit ausgehandelt bzw. Raum für Sprachwechsel offengehalten werden. Praktiken des Code-Switching oder Tranlanguaging können auch für die Analyse von großer Bedeutung sein (Tylim 2002). In jedem Fall erfordert die Arbeit mit Biografien anderer besondere Aufmerksamkeit und ein Bewusstsein für das Machtungleichgewicht, das der Beziehung zwischen Forscher:in und Informant:in innewohnt (Bourdieu 1999): Die Forschenden haben potenziell die Macht, Thema und Spielregeln festzulegen, die Teilnehmer:innen „auszuwählen“, in ihr Leben einzudringen, sie traumatischen Erinnerungen auszusetzen und gewonnene Informationen nach eigenem Ermessen zu interpretieren, zu nutzen und zu veröffentlichen. Dies kann als missbräuchliche Enteignung der Lebensgeschichte erlebt werden (Cuellar 2005). Insbesondere in feministischen (z. B. Haug 1990) und postkolonialen (z. B. Tuhiwai Smith 2012) Studien, die biografische Erzählungen als wichtige Quelle betrachten, wurden partizipative, kollaborative Forschungsformen entwickelt, in denen Informant:innen zu Mitforschenden werden (Chilisa 2012).

4 Sprachideologien, Spracherleben und das sprachliche Repertoire

Im folgenden Teil diskutieren wir einen im Rahmen unserer Forschung entwickelten Ansatz, der auf den Konzepten des Spracherlebens und des sprachlichen Repertoires basiert, und verweisen auf empirische Anwendungen.

Der in der Soziolinguistik etablierte Begriff des sprachlichen Repertoires geht auf die Arbeiten von Gumperz zurück, der schreibt: “[the verbal repertoire] contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to convey.” (Gumperz 1964: 138) Sprachen und Dialekte formen ihm zufolge “a behavioural whole, regardless of grammatical distinctness, and must be considered constituent varieties of the same verbal repertoire“ (Gumperz 1964: 140). Später räumte Gumperz (2001: 37) ein, dass er in seinen früheren Arbeiten den Einfluss von “ideology in relation to subconsciously internalized background knowledge” unterschätzt habe.

Während das Konzept von Gumperz in einem interaktionalen Paradigma verwurzelt ist, schlagen wir seine Weiterentwicklung vor, indem wir uns auf phänomenologische und poststrukturalistische Denkansätze stützen, um zu verstehen, wie sich Sprachideologien, vermittelt durch leiblich-emotionales Spracherleben, auf das sprachliche Repertoire auswirken. Diskurse, die uns

sagen, wer wir sind, üben auf zweierlei Weise Macht aus (Foucault 1982): durch Zwang oder Verbot und durch den Prozess der Subjektivierung, d. h. durch die Art und Weise, wie wir diskursiv an uns herangetragene Kategorisierungen annehmen oder unterlaufen. Sprachideologien oder Diskurse über Sprache und Sprachgebrauch, über sprachliche Normativität, Angemessenheit, Hierarchien, Tabus usw. übersetzen sich in Einstellungen, wie wir uns selbst und andere als Sprecher:innen wahrnehmen (Busch 2021a). Sprache wird so in erster Linie als intersubjektive leiblich-emotionale Geste begriffen (Merleau-Ponty 2002 [1945]), mit der das erfahrende/sprechende Subjekt sich mit dem anderen und der Welt in Beziehung setzt. Während das Spracherleben von außen kaum zu beobachten ist, kann man sich ihm über biografische Ich-Erzählungen annähern. So wird zum Beispiel häufig von Schamgefühlen berichtet, die in Situationen auftreten, in denen man sich bewusst wird, einen „falschen“ Akzent zu verwenden oder einen „Fehler“ zu machen. Aus phänomenologischer Sicht ist Scham ein Körpergefühl, das als Rückzug von der Welt erlebt wird, der manchmal zu einem (zeitweiligen) Verstummen führt. Aus Diskursperspektive ist der ‚Fehler‘ kein persönliches Manko, sondern ein Verstoß gegen eine diskursiv gesetzte Norm, die gerade durch solche Erfahrungen verinnerlicht werden kann. Gal und Irvine (2019) verwenden den Begriff *signs of difference*, um zu verstehen, wie sprachliche Zeichen von Sprechenden benutzt und interpretiert werden, um sich in der Welt zurechtzufinden und wie dies durch Sprachideologien erst möglich wird. Das Spracherleben spielt also eine zentrale Rolle bei der Vermittlung zwischen Diskursen und dem sprachlichen Repertoire.

Unter diesem Gesichtspunkt kann das sprachliche Repertoire nicht einfach als Werkzeugkasten oder als Reservoir von Kompetenzen betrachtet werden. Diskontinuitäten in der persönlichen Biografie (z. B. Ortswechsel) hinterlassen ebenso ihre Spuren wie gesellschaftliche Diskontinuitäten (z. B. Regimewechsel). Das kommunikative Repertoire, das auf ein breites Spektrum früherer Stimmen, Diskurse und Codes zurückgreift, bildet in diesem Verständnis einen Raum von Restriktionen und Potentialitäten, der Antizipationen, Imaginationen, Ängste und Wünsche einschließt. Die Ko-Präsenz verschiedener Zeit-Raum-Strukturen in sprachlichen Handlungen wurde von Bakhtin (1981) als Chronotopos bezeichnet. Bezogen auf das sprachliche Repertoire bedeutet dies, dass wir uns bei jeder situierten sprachlichen Interaktion nicht nur in Bezug auf das unmittelbar Anwesende – d. h. die jeweiligen Interaktionspartner:innen und Interaktionskontexte – positionieren, sondern implizit immer auch in Bezug auf das Abwesende. Dieses läuft oder schwingt im Hintergrund mit und ist daher, ob erwünscht oder nicht, auch präsent: relevante Andere, andere Räume und Zeiten, an denen wir uns orientieren oder die unsere Loyalität einfordern.

Das Konzept des heteroglossischen Repertoires ermöglicht es, Phänomene wie Spracherwerb, Sprachwechsel oder sprachliche Kreativität aus einer auf die Sprecher:innen orientierten Perspektive zu erfassen. Ausgangspunkt ist nicht eine einzelne Sprache, sondern ein Dialog der Sprachen, eine „highly specific unity of several ‚languages‘ that have established contact and mutual recognition with each other“ (Bakhtin 1981: 295).

5 Eine multimodale kreative Methode zur Erforschung heteroglossischer Repertoires

Die ursprünglich am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien angesiedelte Forschungsgruppe Spracherleben hat Anfang der 2000er Jahre begonnen, die multimodale biografische Methode des Sprachenporträts (Krumm & Jenkins 2001) weiterzuentwickeln und in der Forschung zu Mehrsprachigkeit einzusetzen (für einen Überblick Busch 2021a bzw. Beiträge in Purkarthofer & Flubacher 2022)

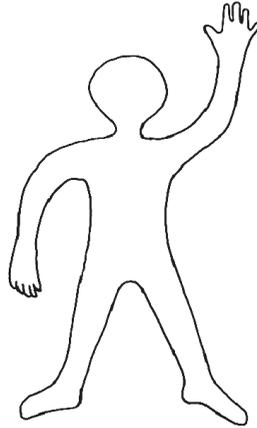


Abb. 1: Sprachporträt, leere Silhouette, <http://heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html>

Die Forschungsteilnehmer:innen werden gebeten, die mitgelieferte Körpersilhouette (siehe Abbildung 1) zu verwenden oder selbst eine zu zeichnen, verschiedene Farben für ihre verschiedenen Sprachen und Sprechweisen zu wählen und sie in Bezug auf die Körpersilhouette zu platzieren. Sie werden eingeladen, über Sprechweisen nachzudenken, die für sie in ihrem täglichen Leben relevant sind, aber auch über solche, die in der Vergangenheit wichtig waren oder in Zukunft wichtig werden könnten, sowie über sprachliche Praktiken, die sie mit bestimmten Personen, Orten oder Situationen in Verbindung bringen. Die Aufforderung überlässt es den Teilnehmer:innen, was sie unter einer Sprache oder einer Sprechweise verstehen. In den Zeichnungen sowie in den schriftlichen oder mündlichen Erläuterungen sind nicht nur konventionelle, benannte Sprachen und Dialekte vertreten, sondern häufig auch andere Bezeichnungen wie z. B. „Schwesternsprache“, „Geheimsprache“, „Sprache der Wut“, „Musiksprache“.

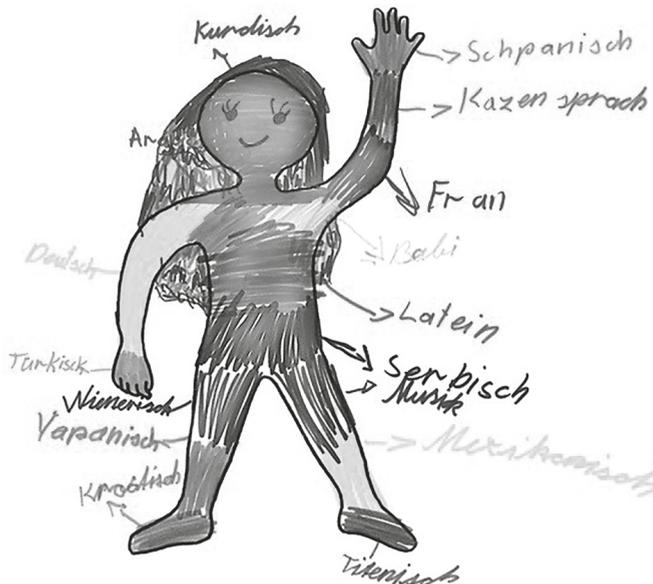


Abb. 2: Avin's Sprachporträt.

Ein Beispiel für ein Porträt, das von einer Volksschülerin in Wien im Rahmen eines Workshops gestaltet wurde, soll diese verschiedenen Bezüge illustrieren (siehe Abbildung 2): Avin hat ihre Zeichnung von oben nach unten strukturiert: Rot im Kopf steht für Kurdisch, das sie mit ihren Eltern und Großeltern spricht; der scharlachrote Streifen an Hals und Schultern verweist auf ihr Arabisch mit der Tante; Deutsch, gelb im rechten Arm, ist für sie, wie sie sagt, nicht nur wichtig, weil es die Hauptsprache in der Schule ist, sondern auch, weil sie es, neben Kurdisch, mit ihren Geschwistern verwendet. Das Orange in der rechten Hand steht für Türkisch, das sie lernen möchte, weil eine ihrer besten Freundinnen es spricht. Türkisch hört sie, wie Arabisch, zudem im Fernsehen. Rosa, eine Farbe, die sie besonders mag, in der erhobenen linken Hand steht für Spanisch. Beim Zeichnen betont sie mehrmals, wie wichtig es ihr ist, Spanisch zu lernen – „wegen meiner Studentin“. An der Schule gibt es ein Buddy-Programm, bei dem angehende Lehrer:innen Schüler:innen unterstützen, die erst seit kurzem in Österreich sind. Avin zeichnet auch eine „Babysprache“ ein und erklärt dazu: „Ich habe einen kleinen Bruder, ich kann ihn verstehen.“ Diese Sprachen, die Avin in ihrem Porträt im Bereich des Kopfs und der Arme einzeichnet, setzt sie in Beziehung zu bestimmten, für sie wichtigen Personen. Ihr Porträt zeigt im Bereich von Rumpf und Beinen aber auch eine Reihe weiterer Sprachen: Englisch, das sie in der Schule lernt, Wienerisch, Serbisch, Kroatisch und Französisch, das sie von Kindern aus der Nachbarschaft hört. Andere Sprachen finden im Zusammenhang mit vor kurzem stattgefundenen Aktivitäten in der Schule Eingang ins Porträt: Japanisch wegen des Besuchs einer Sängerin, „Mexikanisch“ wegen des Berichts eines Mitschülers über seinen Urlaub, Latein wegen der international gebräuchlichen Pflanzennamen. Avins Sprachenporträt beschränkt sich jedoch nicht auf ‚benannte Sprachen‘, sondern weist mit Bezeichnungen wie „Katzensprache“ und „Tierisch“ darüber hinaus. Während sie zeichnet, fragt sie: „Kann ich Musik schreiben?“ Die „Sprache der Musik“ entdeckte sie, wie sie sagt, als sie Geige spielen lernte und erstmals auf der Bühne stand. Schließlich fügt sie Augen, Mund und Haare hinzu und macht sich das Sprachenporträt damit sozusagen zu eigen. Die Präsentation der vielen Sprachen in ihrem Porträt schließt sie mit den Worten: „Und ich will ganz genau alle lernen.“

Avin deklariert sich also nicht als „So-und-so-Sprecherin“, sondern präsentiert sich als vielsprachig – ganz im Gegensatz zum Schulregister, das sie als kurdischsprachig einstuft. In Österreich, wie in vielen anderen Ländern, werden die Eltern bei der Schuleinschreibung aufgefordert, die „Muttersprache“ des Kindes anzugeben. Auch wenn mehrere Antworten (z. B. Kurdisch, Arabisch, Deutsch) zulässig sind, wird das Kind von den Schulbehörden einer einzigen Sprachkategorie zugeordnet. Für diese Sprache (sofern nicht Deutsch) haben Schüler:innen das Recht, nach Maßgabe der Möglichkeiten so genannt Muttersprachlichen Unterricht in Anspruch zu nehmen. Auf diese Weise findet eine Reduktion von Komplexität statt, die einer Ein-Personen-Eine-Sprache-Ideologie mit ihren bildungspolitischen Implikationen entspricht. Dieser Prozess der „Monolingualisierung“ führt schließlich zu einer binären Opposition, wie sie sich in der amtlichen Statistik widerspiegelt: Der markierten Kategorie „Schüler mit anderen Erstsprachen als Deutsch“ steht die unmarkierte derjenigen gegenüber, bei denen die Hegemonialsprache Deutsch als (einzige) Erstsprache angenommen wird. Letztere Kategorie wird stillschweigend als Norm angenommen, obwohl beispielsweise in Wien für weniger als die Hälfte aller Schüler:innen Deutsch als Erstsprache angegeben wird (Statistik Austria 2021).

Wir haben Avins Sprachenporträt nicht ausgewählt, weil es besonders farbenfroh ist oder ungewöhnlich viele Sprachen enthält, sondern weil es vieles zeigt, was auch in anderen Porträts von Kindern derselben Altersgruppe zur Sprache gebracht wurde. Die Sprachen und Kommunikationsweisen, auf die in den Sprachporträts Bezug genommen wird, stellen keine willkürliche Ansammlung dar, sondern sie verweisen auf komplexe kommunikative Repertoires, die emotional gelebte Spracherfahrungen widerspiegeln, sich an signifikanten Interaktionspartner:innen

und unterschiedlichen sozialen Räumen orientieren und sich auf den biografischen Werdegang (mit seinen Verwerfungen) ebenso beziehen wie auf Zukunftsentwürfe. Das Porträt dient in der Erzählung als Referenz, auf die in der durch die Zeichnung hervorgerufenen Erzählung Bezug genommen wird. Diese Bezüge zum Bild – wie Körper- oder Farbmotiven – strukturieren die interpretierende und rekonstruierende Erzählung in anderer Weise als etwa Fragen zur Sprachbiografie, die eine Strukturierung entlang der Zeitachse nahelegen. Bedeutung wird durch beide Modi erzeugt, den bildnerischen und den sprachlichen; der eine ist weder die Übersetzung noch die bloße Illustration des anderen. Während die diskursive Erzählung tendenziell linear und sequentiell strukturiert ist, lenkt der präsentative, visuelle Modus den Blick auf das Ganze und auf die Relationalität der Teile zueinander (Langer 1965). Wie jede Art biografischer Darstellung ist das Sprachenporträt nicht als Abbildung des Repertoires „wie es ist“ zu werten, sondern als interaktional situierte Koproduktion; Repräsentationen und Rekonstruktionen, ob im verbalen oder im visuellen Modus, stehen nicht außerhalb gesellschaftlicher Diskurse.

Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachreflexion werden Sprachenporträts seit geraumer Zeit in Bildungseinrichtungen, insbesondere in der Lehrer:innenausbildung, eingesetzt. Zunehmend werden sie, oft in Verbindung mit anderen empirischen Methoden, auch in Forschungsprojekten zur Mehrsprachigkeit herangezogen.

6 Zusammenfassung

Sprecher:innen bewegen sich in mehrsprachigen Umgebungen und nutzen in ihrem Alltag typischerweise verschiedene Sprachformen, Arten des Ausdrucks und schließlich unterschiedliche Sprachen um an den für sie relevanten sozialen Kontexten teilzuhaben. Für die Mehrsprachigkeitsforschung stellen daher die Zusammenhänge zwischen dem Spracherleben von Personen, ihren linguistischen Repertoires und deren biografischer Einbettung ein spannendes Feld dar. Mit einer knappen Forschungsgeschichte und einer Einordnung in drei erkenntnistheoretische Perspektiven soll dieser Beitrag den Zugang des Spracherlebens, illustriert anhand eines konkreten Sprachenporträts, nachvollziehbar und anwendbar machen.

Biografische Forschung kann nicht nur dazu beitragen, das Bewusstsein für Machtverhältnisse und Sprachideologien zu schärfen, sondern auch für die potenziell transformative Kraft sprachlicher Ressourcen und Strategien, auf die sich Sprecher:innen stützen können. Das Einnehmen der Subjektperspektive ebenso wie das Interesse an Sprachrepertoire und Spracherleben helfen, allzu schnelle „Objektivierungen“ in vorgefertigte Kategorien zu vermeiden und demgegenüber eine Haltung zu entwickeln, die sprachliche Vielfalt im Bakhtinschen Sinne als Verschränkung unterschiedlicher Diskurse, Stimmen und Sprachen versteht.

Anmerkungen

Ressourcen und Materialien zum Download finden sich auf <https://heteroglossia.net/> (Ressourcen)

Literaturverzeichnis

- Althusser, L. (1971): Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation). In: L. Althusser (Ed.): Lenin and Philosophy, and Other Essays. London: New Left Books, 127-188.
- Bakhtin, M. (1981): The dialogic imagination (Ed. by Michael Holquist). Austin: University of Texas Press.
- Ballweg, S. (2022): Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system. In: International Journal of Multilingualism, 19:2, 251-268.
- Betten, A. (2010): Sprachbiographien der 2. Generation deutschsprachiger Emigranten in Israel. Zur Auswirkung individueller Erfahrungen und Emotionen auf die Sprachkompetenz. In: Zeitschrift für Literatur und Linguistik 40, 29-57.
- Blommaert, J. (2009): Language, Asylum, and the National Order. In: Current Anthropology, 50(4), 415-441.

- Boudreau, A. (2016): *À l'ombre de la langue légitime. L'Acadie dans la francophonie*. Paris: Classiques Garnier.
- Bourdieu, P. (1999): Understanding. In: P. Bourdieu & A. Accardo (Eds.): *The Weight of the World. Social Suffering in Contemporary Society*. Stanford: Stanford University Press, 607-626.
- Botsis, H. & Bradbury, J. (2018): Metaphorical sense-making: visual-narrative language portraits of South African students. In: *Qualitative Research in Psychology*, 15(2-3), 412-430.
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2016): Embodied Sociolinguistics. In: N. Coupland (Ed.): *Sociolinguistics: Theoretical Debates*. Cambridge: Cambridge University Press, 173-197.
- Busch, B. (2013, 2017², 2021a³): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas/UTB.
- Busch, B. (2017): Expanding the notion of the linguistic repertoire: on the concept of *Spracherleben* – the lived experience of language. In: *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358.
- Busch, B. (2021b). The Body Image: Taking an Evaluative Stance towards Semiotic Resources. In: *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 190-205.
- Busch, B. & Busch, Th. (Eds.) (2008): *Mitten durch meine Zunge. Erfahrungen mit Sprache von Augustinus bis Zaimoğlu*. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Busch, B. & McNamara, T. (Eds.) (2020): Language and Trauma: An Introduction. In: *Applied Linguistics* 41(3), 323-333.
- Butler, J. (1997): *Excitable speech. A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Chilisa, B. (2012): *Indigenous Research Methodologies*. Los Angeles et al.: Sage.
- Choi, J. (2017): *Creating a Multivocal Self*. New York, Abingdon: Routledge.
- Collectif (Ed.) (1985): *Du bilinguisme. Actes du colloque*. Paris: Denoël.
- Cuellar, A. C. (2005): Unraveling Silence: Violence, Memory and the Limits of Anthropology's Craft. In: *Dialectical Anthropology* 29, 159-180.
- De Fina, A. (2015): Narrative and Identities. In: A. De Fina & A. Georgakopoulou (Eds.): *Handbook of Narrative analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell, 351-368.
- Derrida, J. (1998): *Monolingualism of the Other or The Prosthesis of Origin*. Stanford: Stanford University Press.
- Farmer, D. & Prasad, G. (2014): Des jeunes (se) racontent! Approches créatives visuelles mises au profit d'élèves issus de la diversité linguistique et culturelle au Canada. In: *Diversité, l'école et les langues*, 176(2), 151-157.
- Fischer-Rosenthal, W. (1995): The problem with identity: Biography as Solution to Some (Post)-Modernist Dilemmas. In: *Comenius* 15, 250-265.
- Fix, U. & Barth, D. (2000): Sprachbiographien. Sprache und Sprachgebrauch vor und nach der Wende von 1989 im Erinnern und Erleben von Zeitzeugen aus der DDR. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Foucault, M. (1982): The Subject and Power. In: H. Dreyfus & P. Rainbow (Eds.): *M. Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press, 208-226.
- Franceschini, R. (2003): Unfocussed Language Acquisition? The Presentation of Linguistic Situations in Biographical Narration. In: *FQS*. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/667>. (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Gal, S. & Irvine, J. (2019): *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Geimer, A., Amling, S. & Bosančić, S. (2019): Einleitung: Anliegen und Konturen der Subjektivierungsforschung. In: A. Geimer, St. Amling & S. Bosančić (Eds.): *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse*. Wiesbaden: Springer, 1-16.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*. Carden City, New York: Doubleday Anchor Books.
- Gumperz, J. J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. In: *American Anthropologist* 66, 137-153.
- Gumperz, J. J. (2001): Interactional sociolinguistics: A personal perspective. In: A. Davies & C. Elder (Eds.): *The handbook of applied linguistics*. London and New York: Blackwell Publishers, 215-228.
- Haug, F. (1990): *Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument*.
- Husserl, E. (1982 [1913]): *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy – First Book: General Introduction to a Pure Phenomenology*. The Hague: Nijhoff.
- Hymes, D. (1977): *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. London: Tavistock Publ.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P.F. & Zeisel, H. ([1933] 2004): *Die Arbeitslosen von Marienthal [The unemployed of Marienthal]*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kramsch, C. (2006): The multilingual subject. In: *International Journal of Applied Linguistics* No. 16, 98-110.
- Kramsch, C. (2009): *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.

- Krumm, H.-J. & Jenkins, E.-M. (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Kusters, A. & De Meulder, M. (2019): *Language Portraits: Investigating Embodied Multilingual and Multimodal Repertoires*. In: *FQS*, 20(3), Art. 10. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3239>. (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Leopold, W. F. (1939-1949): *Speech development of a bilingual child. A linguist's record* (4 volumes). Evanston: Northwestern University Press.
- McNamara, T. (2010): Jacques Derrida: language, identity and violence. In: *Applied Linguistics Review* 1, 23-44.
- McNamara, T. (2020): The Anti-Shibboleth: The Traumatic Character of the Shibboleth as Silence. In: *Applied Linguistics* 41/3, 334-351.
- Merleau-Ponty, M. (2002): *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nekvapil, J. (2001): From the biographical narratives of Czech Germans. *Language biographies in the family of Mr. and Mrs S*. In: *Journal of Asian Pacific Communication* 11, 77-79.
- Norton, B. (2013): *Identity and language learning: extending the conversation*. Harlow: Longman.
- Pavlenko, A. (2007): *Authobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics*. In: *Applied Linguistics* 28, 163-188.
- Prasad, G. (2018): 'But do monolingual people really exist?' Analysing elementary students' contrasting representations of plurilingualism through sequential reflexive drawing. In: *Language and Intercultural Communication* 18(3), 315-334.
- Pritzker, S.E., Fenigsen, J. & Wilce, J.M. (2020): *The Routledge Handbook of Language and Emotion*. London/New York: Routledge.
- Purkarthofer, J. & Steien, G. B. (2019): "Prétendre comme si on connaît pas une autre langue que le swahili": Multilingual parents in Norway on change and continuity in their family language policies. In: *International Journal of the Sociology of Language* 255, 109-131.
- Purkarthofer, J. & M.-Ch. Flubacher (2022) (Eds.): *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-centred Approaches*. Bristol: Multilingual Matters.
- Relaño Pastor, A. M. (2014): *Shame and Pride in Narrative: Mexican Women's Language Experiences at the U.S.–Mexico Border*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Ronjat, J. (1913): *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Rosenthal, G. (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biografischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus Verlag.
- Schmid, M. (2004): Identity and first language attrition: A historical approach. In: *Estudios de Sociolingüística* 5, 41-58.
- Silverstein, M. (2006): Pragmatic indexing. In: K. Brown (Ed.): *Encyclopaedia of Language and Linguistics*, 2nd edition, volume 6. Amsterdam: Elsevier, 14-17.
- Singer, R. & Harris, S. (2016): What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Waruwi Community, northern Australia. In: *International Journal for the Sociology of Language*, 241, 163-208.
- Statistik Austria (2021): *Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2020/21, für die Deutsch nicht die erstgenannte im Alltag gebrauchte Sprache ist*. Erstellt 16.12.2021.
- Stevenson, P. (2013): *SprachGeschichten mit Migrationshintergrund: demografische und biografische Perspektiven auf Sprachkenntnisse und Spracherleben*. In: A. Deppermann (2013): *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter, 193-221.
- Thoma, N. (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1996/1918): *The Polish peasant in Europe and America: a classic work in immigration history*. Ed. by Eli Zaretsky. Urbana, Ill.: Univ. of Illinois Press.
- Thüne, E.-M. (2019): *Gerettet. Berichte von Kindertransport und Auswanderung nach Großbritannien*. Berlin: Hentrich und Hentrich.
- Treichel, B. (2004): *Identitätsarbeit, Sprachenbiographien und Mehrsprachigkeit. Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Tuhiwai Smith, L. (2012): *Decolonizing Methodologies*. London, New York: Zed Books.
- Tuider, E. (2007): *Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum wie und Warum von Subjektpositionierung*. In: *FQS* 8, Art. 6. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/249?source=/index.php/fqs/article/view/249>. (Abrufdatum: 21.08.2023).
- Tylim, I. (2002): Symbolization, Multilingualism, and Countertransference. In: R. Lasky (Ed.): *Symbolization and Desymbolization. Essays in Honor of Norbert Freedman*. New York: Other Press, 164-181.
- Vološinov, V. N. (1973 [1929]): *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press.
- Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (Eds.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodische Verknüpfungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

39 Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung

Vesna Bjeđač und Doris Pokitsch

1 Von Sprachen und Sprecher:innen: Zur Einleitung

Seit den 1990er Jahren lässt sich in der Mehrsprachigkeitsforschung eine verstärkte Hinwendung zu der Perspektive von Sprecher:innen auf Sprache(n) und Sprachenlernen beobachten, die maßgeblich dazu beigetragen hat, die Vorstellung von Sprechen als einen ‚objektiven‘ oder ‚neutralen‘ Prozess infrage zu stellen. Das Interesse richtet sich stattdessen auf die subjektiven Erfahrungen und Lebensgeschichten von Sprecher:innen und Sprachlerner:innen, aber auch auf die damit in Verbindung stehenden Machtverhältnisse (vgl. u. a. Pennycook 1990; Norton 1997; Pavlenko 2002; Busch 2013). Wie Norton bereits 1997 zutreffend formuliert, steht im Zentrum dieses neuen Paradigmas die Annahme, dass Sprecher:innen nicht lediglich Informationen austauschen, sondern im Sprechen stets auch „a sense of who they are and how they relate to the social world“ (ebd., 410) konstruieren. Es sei demnach auch notwendig – so Pennycook (1990) –, „to rethink language acquisition“ (ebd., 26). Die theoretischen Bezüge der unter dieser Perspektive entstandenen Forschungsarbeiten sind vielfältig: Sie reichen von (sozial-)psychologisch orientierten Identitätskonzepten über narrative Identitätstheorien bis hin zu sprachbiographischen Ansätzen (vgl. exempl. Thoma 2018). Ein besonderes Potenzial wird in diesem Zusammenhang poststrukturalistisch informierten Forschungszu- und -umgängen zugeschrieben (vgl. Pavlenko 2002), die Sprach(en)aneignung innerhalb gesellschaftlicher und institutioneller Strukturen denken und damit ‚individuelle‘ Aspekte eng an soziale (Macht-)Verhältnisse binden. Damit rückt das Subjekt in den Blick der Mehrsprachigkeitsforschung bzw. Fragen danach, wie in, mit und über Sprache(n) Prozesse der Subjektwerdung vollzogen werden und welche (Un-)Möglichkeiten des Sprechens sich hieraus ergeben.

In diesem Beitrag werden wir zunächst erläutern, wie Subjekte einer poststrukturalistischen Perspektive folgend konzipiert werden und welche Relevanz hierbei einer sozialen Eingebundenheit zukommt (Abschnitt 2). Anschließend wird ausgehend von einschlägigen Studien die Bedeutung dieses Verständnisses für die (deutschsprachige) Mehrsprachigkeitsforschung reflektiert und aufgezeigt, wie vielfältig sich damit verbundene Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen präsentieren. Der Fokus wird dabei auf Mehrsprachigkeitsforschung im Bildungskontext liegen (Abschnitt 3). Diesen Forschungsarbeiten ist eine Berücksichtigung gesellschaftlicher und institutioneller Sprach(en)verhältnisse für Sprach(en)aneignung und „Spracherleben“ (Busch 2013, 18) gemein, die insbesondere für Fragen nach sozialer Teilhabe produktiv sind (vgl. dazu auch Blackledge 2000). Im letzten Teil dieses Beitrags werden daher die dargestellten Ergebnisse auf Bildungskontexte bzw. konkreter auf verschiedene Konzepte sprachlicher Bildung angewandt. Dabei wird reflektiert, wie schulische (Sprach-)Bildung aus einer poststrukturalistisch informierten Subjektperspektive gestaltet sein muss, um sprachliche soziale Teilhabe zu ermöglichen (Abschnitt 4).

2 Das poststrukturalistische Subjekt: Who are thou?

Während der Begriff *Subjekt* alltagssprachlich mitunter als Synonym für Individuum oder Person Verwendung findet, eröffnet er als analytische Kategorie einen Blick auf die Eingebundenheit von

Individuen in gesellschaftliche Normen und Wissensbestände oder allgemeiner in soziale Ordnungen. Dazu wird in subjektivierungsanalytischen Forschungszugängen – wenn auch unterschiedlich akzentuiert – zumeist ein poststrukturalistisches Subjektverständnis herangezogen, das als dezentriertes Subjekt zusammengefasst werden kann. Dies bedeutet, dass das Subjekt gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Wissensordnungen weder vorgelagert ist, noch außerhalb davon steht. Es wird nicht als autonom handelndes Subjekt konzipiert, das sich die Welt – frei nach Pippi Langstrumpf – so macht, wie es ihm gefällt, sondern als eines, das innerhalb gesetzter Grenzen von Sagbarkeits-, Denk- und Handlungsräumen agiert. In diesem Zusammenhang ist häufig eine Bezugnahme auf Diskurstheorien festzustellen, mittels derer geklärt wird, wie solche Räume in und durch Diskurse zur Wirklichkeit werden.

Das Individuum wird also erst durch seine ‚Vergesellschaftlichung‘, durch seine Verwobenheit in die diskursiv hervorgebrachten Wissens- und Machtordnungen zum Subjekt. Diese bringen „Subjektpositionen“ (Bosančić 2017, 4) hervor, die als idealtypisierte ‚Seins-Vorlagen‘ nahelegen, wie oder besser wer man (nicht) ‚sein‘ soll. Das Subjekt wird so als Subjekt adressiert oder angerufen (*interpellation*, Althusser 1977, 88). Dabei werden auch Interpretationshilfen bereitgestellt, um „auszuloten, ob Ich morgen ein(e) Andere(r) sein kann – und wo, wieweit, mit welchen Kosten und Belohnungen das verbunden wäre“ (Keller & Bosančić 2017, 33f.). Für die Mehrsprachigkeitsforschung bedeutet dies bspw., dass die Frage danach, inwiefern es (un-) möglich ist, in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten (Schule, Beruf etc.) mehrsprachig zu sein, auch davon abhängt, welche Zuschreibungen, Anerkennungen oder Konsequenzen damit einhergehen.

Trotz der unterschiedlichen Akzentuierungen in verschiedenen Forschungsansätzen, die das Subjekt in den Mittelpunkt rücken, teilen alle Ansätze ein Grundverständnis von Subjektivierung als aktiven Prozess: Subjektivierung stellt demnach keine bloße Unterwerfung dar, sondern wird stets als Auseinandersetzung mit sozialen Ordnungen und den an sie herangetragenen Subjektpositionen gedeutet (vgl. Foucault 1981). Das Subjekt erlangt so innerhalb seiner Eingelassenheit in eine sozial konstruierte Wirklichkeit auch Handlungsmöglichkeiten; es kann Adressierungen umdeuten oder mit „Eigen-Sinnigkeit“ (Bosančić 2017, 2) darauf reagieren und sich somit mehr oder weniger widerständig zeigen. Subjektivierungsprozesse werden daher nicht als Internalisierung konzipiert, in der Normen und Wissen von Subjekten ‚einverleibt‘ werden, um stabile, fixierte oder abgeschlossene Identitäten zu entwickeln. Stattdessen wird betont, dass Subjekte in „tatsächlichen Subjektivierungsweisen“ (Bosančić 2017, 4) oder auch „Selbst-Positionierungen“ (ebd.) nicht nur über Handlungsmöglichkeiten, sondern auch über Handlungsfähigkeiten bzw. einer Handlungsmacht (*Agency*, Hall 1996) verfügen. Diese wird dazu genutzt, um als „viable subject“ (Butler 1995, 42, siehe auch Knappik 2018) ‚lebbare‘ im Sinne von sozial anerkannte Positionierungen einzunehmen.

Subjektivierung kann daraus folgend als zweifach ausgerichteter Prozess verstanden werden: Subjekte werden zum einen diskursiv als Subjekte angerufen bzw. Subjekten werden mögliche einnehmbare Subjektpositionen diskursiv bereitgestellt. Zum anderen können (und müssen) Subjekte auf diese Adressierungen reagieren, sie im Rahmen von Selbst-Positionierungen entweder ablehnen, umdeuten oder in sie investieren. Hall (1996) konzipiert dies als Knotenpunkte („point of suture“ ebd., 5), an denen das Subjekt und der Diskurs miteinander verknüpft werden. Subjektpositionen und Selbst-Positionierungen werden dabei in Einklang miteinander gebracht, um gewissermaßen einen Platz in der Gesellschaft zu erlangen.

Eine Forschungsperspektive, die das Subjekt bzw. Prozesse der Subjektivierung in den Mittelpunkt rückt, wird so auch für Bildungskontexte relevant. Im Kontext einer an Mehrsprachigkeit interessierten Bildungsforschung wird Schule dabei als Institution ernst genommen, in der gesellschaftlich anerkanntes Wissen – auch über Sprache(n) und Sprecher:innen – im praktischen

Vollzug eingeübt wird und in der auf diese Weise Subjekte in sprachbezogene Wissensordnungen eingeführt werden. Die Bildungsinstitution Schule wird somit auch zu einer Subjektbildungsinstitution, in der Subjekte mittels „sprachbezogener Subjektpositionen“ (Bjegač & Pokitsch 2019, 227) adressiert, gelenkt und dazu angehalten werden, sich als Sprecher:innen zu positionieren und zu formen. Zugleich werden schulische Akteur:innen als Subjekte verstanden, die aktiv an den Ver- und Aushandlungen sprachbezogener Subjektpositionen mitwirken, die unter anderem auch aus diesem Grund über eine strikte Auftrennung von Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit hinausgehen. Somit wird sowohl die Pluralität von Subjektpositionen im Zusammenhang mit Sprachen bzw. Sprachkategorien betont, als auch die Dynamiken der Auseinandersetzung mit diesen sichtbar, die weder bloße Unterwerfung noch puren Widerstand darstellen. Gerade die Pluralität der Verhandlungen erscheint für die Mehrsprachigkeitsforschung gewinnbringend, ermöglicht sie doch eine Loslösung von singulären Vorstellungen einer ‚sprachlichen Identität‘. Mehrfachzugehörigkeiten oder auch Selbst-Positionierungen, die über Vorstellungen einer abgeschlossenen Identität hinausgehen, werden damit ebenso analytisch fassbar und empirisch zugänglich, wie jene Machtverhältnisse, die die Grenzen dieser Subjektivierungsweisen ziehen. Der Einbezug des Subjektes eröffnet aus einer poststrukturalistisch informierten Perspektive zum einen Möglichkeiten, die Hervorbringung spezifischer (sprachlicher) Wissensbestände, die Sprach- und Handlungsräume strukturieren, zu fokussieren. Zum anderen kann die Konstruktion sozialer Wirklichkeit in konkreten Situationen sowie das Vermögen der Subjekte zur Interpretation der an sie herangetragenen sprachbezogenen Subjektpositionen in den Blick genommen werden. Damit können neue Impulse für z. B. linguistische, soziologische oder auch pädagogische Fragestellungen im Zusammenhang von Sprache(n), Sprecher:innen und Sprach(en)verhältnissen generiert werden.

3 Das Subjekt in der (bildungsbezogenen) Mehrsprachigkeitsforschung

Forschungen, die sich für Mehrsprachigkeit oder besser gesagt für verschiedene Formen, Funktionen und Verhältnisse von Mehrsprachigkeit(en) interessieren, verorten subjektivierungstheoretische Zugänge auf drei Ebenen: einer Makroebene, einer Mesoebene und einer Mikroebene. Die damit verbundenen Schwerpunktsetzungen und daraus abgeleiteten Erkenntnisse nutzen wir in Folge, um den über disziplinäre Grenzen hinausgehenden Forschungsstand ‚der‘ Mehrsprachigkeitsforschung im Sinne Foucaults zu ‚ordnen‘. Dabei werden wir vorrangig auf Studien der Mehrsprachigkeitsforschung, die sich auf Bildungskontexte in dominant deutschsprachigen Gesellschaften beziehen, referieren, um eine nötige Engführung dieses überaus produktiven Forschungsbereichs zu forcieren.

Die Fokussierung einer Makroebene, als Ebene von Wissensordnungen, ermöglicht es, danach zu fragen, welches Wissen über Sprache(n) und Sprecher:innen hergestellt, tradiert und in spezifischen sozio-historischen Kontexten dominant wirkmächtig wird. In Anlehnung an das (sozio-)linguistische Konzept von Sprachideologien (vgl. Busch 2013, 81ff.) oder an einen, an Foucault (1981) orientierten Diskursbegriff, wird in diesen Arbeiten sichtbar gemacht, wie sich bestimmte Vorstellungen über Sprache(n) als ‚normal‘ und ‚gegeben‘ durchsetzen und auf diese Weise zum unhinterfragbaren Wissen werden, das reale Konsequenzen nach sich zieht (vgl. exempl. de Cillia u. a. 2020; Dorostkar 2014). Insbesondere die (Re-)Produktion monolingualer Vorstellungen wird hierbei sichtbar. So wird etwa nachgezeichnet, wie Annahmen über ‚Nationalsprachen‘, wonach eine Nation untrennbar mit (in der Regel nur) einer Sprache verbunden ist (vgl. exempl. Ahlzweig 1994; Yıldız 2009, 84ff.), oder die Vorstellung von ‚Muttersprachen‘, deren Sprecher:innen besondere Sprachkompetenzen in dieser Sprache zugesprochen werden, historisch entstanden sind und inwiefern sie auch gegenwärtige (Sprachen-)Diskurse prägen (vgl.

u. a. Bonfiglio 2010). Andere Studien legen dar, wie insbesondere in Bildungskontexten Sprache zur Differenzkategorie wird, mittels derer Gruppen von Sprecher:innen gebildet werden. Sie zeigen unter anderem auf, wie – mitunter auch aufgrund der erwähnten Vorstellungen über Monolingualität, National- und Muttersprachen – migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen etwa in wissenschaftlichen Diskursen (vgl. Sitter 2016) oder in medialen Darstellungen (vgl. Stošić 2017) perpetuierend als Bildungsverlierer:innen stigmatisiert werden.

Während Forschungsarbeiten zur Makroebene die (Re-)Produktion diskursiven Wissens über Sprache(n) und Sprecher:innen analytisch fassbar machen, gehen Studien, die an einer Mesoebene interessiert sind – häufig mittels ethnographischer Zugänge – der diskursiven Konstruktion sozialer Wirklichkeit in konkreten Situationen nach. Hierzu zählen Arbeiten, die bspw. aufzeigen, wie sich die Wertigkeit bzw. Legitimität von bestimmten Sprachen im öffentlichen Raum manifestiert und welche Bedeutung dies wiederum für soziale Akteur:innen entfaltet (vgl. etwa Becker 2018). In Bildungszusammenhängen werden hier vielfach Fragen nach der Wirkungsmacht (häufig impliziter) sprachbezogener Wissensbestände für die pädagogische Praxis bzw. für Interaktionen in Lehr- und Lernkontexten bearbeitet.

Schnitzer (2017) zeigt unter anderem auf, wie monolinguale Vorstellungen auch an einem bilingualen Gymnasium in einer zweisprachigen Region der Schweiz aktualisiert und neu verhandelt werden. Mit einer schulorganisatorischen Zuordnung der Schüler:innen als ‚deutschsprechende‘ und ‚französischsprechende‘ werden – wie Schnitzer herausstellt – monolinguale Vorstellungen reproduziert. Diese sind folgenreich für die Schüler:innen, da sie ihnen „eindeutige ‚Defizite‘ in je einer Sprache unterstell[en]“ (ebd., 175, Herv.i.O.) und sie auf dieser Grundlage zu Fördermaßnahmen einteilen. Hierdurch werden die Schüler:innen nicht nur gruppiert, sondern auch homogenisiert und hierarchisiert. Zugleich zeichnet Schnitzer in ihrer Untersuchung aber auch nach, wie derartige an Monolingualität und deutlicher Sprachtrennung orientierte Gruppenkonstruktionen und Zuschreibungen insbesondere in informellen Kontexten mittels beispielsweise mehrsprachiger Praktiken unterlaufen werden.

Auch Dean (2020), die in ihrer Studie den Fokus auf den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule legt, kann anhand ihrer Daten darlegen, wie beispielsweise mittels Schulanmeldungen, Klasseneinteilungen, der Zuweisung zu Sprachfördermaßnahmen der bildungsdominanten Sprache oder neo-linguizistischer Praktiken (vgl. Dirim 2010) im Bildungskontext machtvolle (sprachliche) Differenzordnungen und -mechanismen tradiert werden und diskriminierende Wirkmacht entfalten. Sie macht auf die Interdependenz von individuellen Handlungsmöglichkeiten und diskursiven Ordnungen sowie juristischen und institutionellen Vorgaben und Routinen aufmerksam, legt aber in ihrer Studie ebenfalls auch widerständige Praktiken offen.

Dass machtvolles Wissen über Sprache(n) und Sprecher:innen nicht erst innerhalb schulischer Praktiken an Bedeutung gewinnt, zeigt Thomauske (2017) in ihrer vergleichenden Studie über Sprach(bildungs)praktiken im Elementarbereich in Deutschland und Frankreich. Schon im Kindergarten, so wird in dieser Arbeit ersichtlich, werden Kinder auf eine monolinguale Dominanz im Bildungssystem ‚vorbereitet‘ und zwar insofern, als die Kinder (und auch deren Eltern) direkt oder indirekt dazu angehalten werden, die „Normsprache“ (ebd., 125) zu sprechen. Dabei werden Vorstellungen über Wert oder Nutzen von Sprachen ebenso wirkmächtig, wie die Verschränkung sprachlicher (Nicht-)Zugehörigkeit mit weiteren Differenzmarkierungen. Trotz erkennbarer Bestrebungen, über (die bildungsdominante) Sprache Teilhabe und Gruppenzugehörigkeit zu stärken, führen diese Monolingualisierungspraktiken im Kindergarten jedoch laut Thomauske gerade nicht dazu, dass (v. a. mehrsprachige) Kinder sprachlich ermächtigt werden. Vielmehr kommt es zu einem „silencing“ (ebd., 122) und somit zur Ausbildung einer „Sprachlosigkeit“ (ebd., 32) der Kinder. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Winter (2022), die den konkreten Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit von pädagogischen Fachkräften

in vier Kindertagesstätten nachgeht. Sie zeichnet auf der einen Seite die Dominanz monolingualisierender Praktiken nach, während sie auf der anderen Seite aufzeigt, wie ein unsystematischer Einbezug von Mehrsprachigkeit Otheringsprozesse begünstigen kann. Auch ihre Studie verdeutlicht somit, dass die Differenzlinie „hegemonic language“ (Heinemann 2021, 5) in Bildungsinstitutionen dazu dient, institutionelle Ordnungen herzustellen und zu stabilisieren.

Sowohl Untersuchungen auf der Makro- als auch auf der Mesebene verdeutlichen, dass durch Diskurse und ihrer Aktualisierungen mittels bildungsinstitutioneller Praktiken Sprache(n) und Sprecher:innen in Bildungskontexten unterschiedliche Wertigkeiten zugesprochen werden. Dabei wird die Setzung des Deutschen als dominante oder gar einzig bildungsrelevante Sprache sowie die Konstruktion von davon abweichend gelesenen Subjekten („nicht monolingual deutsch-muttersprachlich“) als negativ besetzte Subjektposition sichtbar. Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse widmen sich Forschungsarbeiten auf der Mikroebene der Frage, wie sich die durch dieses diskursive Wissen konstruierten Subjekte zu derartigen Anrufungen verhalten. Hier interessiert also

„inwiefern eine Subjektposition tatsächlich eingenommen wird; ob sie lediglich strategisch gefüllt, ironisch gebraucht oder zitiert wird oder ob eine Positionierung nur innerhalb eines bestimmten Zusammenhangs von Gültigkeit ist, innerhalb eines anderen Zusammenhangs aber dieser Positionierung widersprochen wird“ (Spies 2010, 148).

In mittels Schreibbiographien (vgl. Knappik 2018), Interviews (vgl. Bjeđač 2020; Rühlmann 2023; Khakpour 2023) oder Gruppendiskussionen (vgl. Pokitsch 2022) erhobenen Daten stehen die Perspektiven der (mehrsprachigen) Subjekte im Zentrum, die mit gesellschaftlich dominantem Wissen in Bezug gesetzt werden. Auf diese Weise wird der Wirkmacht dieses Wissens auf die Subjektbildung nachgegangen und die Handlungsfähigkeit der Subjekte eruiert. Als ein Ergebnis dieser Studien kann die Übernahme von diskursiv hervorgebrachten monolingualen Vorstellungen über Bildungsinstitutionen in dominant deutschsprachigen Gesellschaften gelten. Die Sprecher:innen bzw. Schreiber:innen zeigen ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Unausweichlichkeit einer Positionierung als kompetente Deutschsprecher:innen im Bildungskontext. Trotz dieses Bewusstseins sind die Subjekte aber auch in der Lage, zahlreiche Uminterpretationen und Transformationen vorzunehmen sowie Räume zu schaffen, in denen sie die an Einsprachigkeit ausgerichtete Sprachverhältnisse hinterfragen und unterlaufen. Unter gewissen Bedingungen sind gar auch Zurückweisungen von negativen (sprachbezogenen) Zuschreibungen festzustellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Fokussierung auf das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung ermöglicht, sich von einer rein individualisierten Betrachtung in Bezug auf Sprache(n) und Sprecher:innen zu lösen und stattdessen stärker die strukturellen Bedingungen bzw. die Eingebundenheit von Sprecher:innen in machtvollere Sprach(en)verhältnisse zu berücksichtigen. In Bezug auf Schule rücken damit – wie die obigen Ausführungen verdeutlichen – die institutionellen Sprach(en)verhältnisse stärker in den Blick. Sie werden nach ihrer Bedeutung für die (Un-)Möglichkeit von Sprecher:innen befragt, in, durch und über Sprache(n) erfolgreich an Bildungsformen partizipieren zu können sowie politische und gesellschaftliche Teilhabe zu erlangen. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die Frage virulent, wie schulische Sprach(en)bildung gestaltet werden kann, damit Schüler:innen zu einem Maximum an (sprachlicher) Handlungsfreiheit (vgl. Stojanov 2011, 21) verholfen wird. In Orientierung an einem poststrukturalistischen Subjektverständnis kann Handlungsfreiheit dabei als Möglichkeit verstanden werden, sich aktiv mit den sprachlichen Machtverhältnissen und den diesen inhärenten Subjektpositionen auseinanderzusetzen und sich nicht nur in diese zu fügen. Für die Entwicklung der dafür notwendigen Fähigkeiten hat dieser Perspektive folgend

Schule Sorge zu tragen. Es ist somit insgesamt ein Wandel der Ursachen- und Verantwortungszuschreibungen festzustellen: Sprachliche soziale Teilhabe wird nicht als individuelles Problem, als Bringschuld einzelner Schüler:innen gedeutet, sondern als allgemeines Bildungsziel, für dessen Erfüllung angemessene (Sprach-)Bildungsprogramme zur Verfügung stehen müssen. Rückt das mit, in und über Sprache(n) handelnde und entlang von Sprache(n) positionierte Subjekt in den Mittelpunkt, ist damit auch eine Fragerichtung verbunden, die weniger die Entwicklung spezifischer Sprachkompetenzen interessiert, als die (Un-)Möglichkeiten sprachbezogene Selbst-Positionierungen vollziehen zu können, die eine soziale Teilhabe ermöglichen: Welche Positionierungsoptionen stellen aktuelle ein- oder mehrsprachig orientierte Sprachbildungsmodelle für Schüler:innen bereit und inwiefern werden damit Partizipationsmöglichkeiten in den gegebenen schulischen wie gesellschaftlichen Sprachenverhältnissen eröffnet oder geschlossen?

4 Sprach(en)bildung als Subjektbildung: Eine Reflexion über (Un-) Möglichkeiten sozialer Teilhabe durch sprachbezogene Subjektpositionen in Sprach(en)bildungskonzeptionen

In Bildungsinstitutionen dominant deutschsprachiger Gesellschaften gilt in der Regel die deutsche (Bildungs-)Sprache als essentielle Voraussetzung für Schulerfolg. Diese monolingualen Verhältnisse werden zugleich als Faktor für Exklusionen gesehen, benachteiligen sie doch diejenigen Schüler:innen, die nicht den an einer deutschsprachigen Monolingualität ausgerichteten Sprachkompetenzvorstellungen entsprechen. Förder- und Bildungsmaßnahmen in der dominanten Bildungssprache Deutsch wird in diesem Zusammenhang das Potenzial zugeschrieben, für alle Schüler:innen die gleichen sprachlichen (Start-)Bedingungen zu schaffen. Damit geht die (idealisierte) Annahme einher, allen Schüler:innen unabhängig von ihrer Herkunft die Teilhabe am Unterrichtsgeschehen, am schulischen Erfolg und schlussendlich soziale Teilhabe auch außerhalb der Bildungsinstitutionen zu ermöglichen (vgl. u. a. Stojanov 2011, 160ff.).

Auch aus einer Perspektive, die sprachbezogene Subjektivierungsprozesse fokussiert, können einsprachigen, auf das Deutsche fokussierten Konzepten positive Effekte zugeschrieben werden, da diese zur Eingliederung der Subjekte in die bestehenden institutionellen und gesellschaftlichen Sprachverhältnisse beitragen können. Indem sie eine Selbst-Positionierung als kompetente Deutschsprecher:innen unterstützen, erlauben sie die Einnahme einer sprachbezogenen Position, die mit Anerkennung und mehr Handlungsmacht verbunden ist. Doch wie andere schulische Subjektivierungsprozesse (vgl. Mecheril & Shure 2018, 78) stellt auch eine an Monolingualität ausgerichtete Subjektivierung einen paradoxen Vorgang dar, da die Positionierung als monolinguale*r Deutschsprecher*in im selben Maße mit Handlungsfähigkeit als auch mit -beschränkungen einhergeht. So werden mehrsprachige Positionierungen, die nicht monolingualen Logiken folgen, zumindest in institutionellen und öffentlichen/formellen Kontexten verunmöglicht, stellen sie doch einen Gegensatz und damit eine potenzielle Gefährdung der anerkannten Positionierung als monolinguale Deutschsprecher:innen dar. Die Unterwerfung unter eine derartige Positionierung kann somit mit einer Zurückweisung beispielsweise migrationsbedingt mehrsprachiger Praktiken und Positionierungen verbunden sein, in denen sich auch Erfahrungen der Geringschätzung, Abwertung der außerhalb des Bildungskontextes relevanten (sprachlichen) Wissensbestände der Schüler:innen widerspiegeln (vgl. Bjegač 2020, 204ff.; Pokitsch 2022.; Pokitsch/Bjegač 2022; s. auch Thomauske 2017).

Darüber hinaus ist die Annahme, dass monolinguale Sprach(en)bildungskonzepte zu einer anerkannten (sprachbezogenen) Positionierung führen, nur unter der Vernachlässigung intersektionaler Interdependenzen aufrecht zu erhalten. In Bildungsinstitutionen wird jedoch Sprache

mit weiteren, vor allem „natio-ethno-religio-kulturelle[n] Zugehörigkeiten“ (Thoma 2018, 14) verknüpft. Auch bei sprachlicher Angleichung bzw. Assimilation werden migrationsbedingt mehrsprachige Schüler:innen als Migrant:innen gedeutet und damit insbesondere in Bildungsinstitutionen als (Bildungs-)Andere gekennzeichnet. Die Schüler:innen werden zwar auf der einen Seite dazu angehalten, sich monolingual deutschsprachig in Bildungsinstitutionen zu positionieren, zugleich wird eine solche Positionierung durch diese Othering-Prozesse verhindert (vgl. Riegel 2016). Sprachliche Förder- und Bildungsmaßnahmen ohne die Reflexion und Veränderung der gesamtgesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen der Bildungsinstitutionen sind demnach nicht nur unzureichend, sie laufen zudem Gefahr, machtvolle Differenzierungen aufrechtzuerhalten und Stigmatisierungen zu befördern. Gerade wenn sich kompensatorische Maßnahmen explizit an bestimmte Gruppen richten, wie z. B. an sogenannte Schüler:innen mit Migrationshintergrund, wird auf diese Weise eine Gruppenkonstruktion bestätigt und aktualisiert, die dazu beiträgt, das Bild der darunter subsumierten Schüler:innen als (sprachlich) defizitäre und förderbedürftige Wesen aufrechtzuerhalten, das mit der Einnahme einer anerkannten sprachbezogenen Position im Widerspruch steht. Ob monolingual orientierte Bildungskonzepte der (Selbst- und Fremd-)Positionierung als legitime und kompetente Sprecher:innen der dominanten Bildungssprache tatsächlich förderlich sind, hängt also auch davon ab, mit welchen weiteren Differenzkategorien Sprache diskursiv verknüpft wird und welche Konsequenzen daraus für als ein- oder mehrsprachig positionierte Schüler:innen abgeleitet werden.

Mehrsprachige Bildungskonzepte hingegen eröffnen aus dieser Perspektive ein breiteres Spektrum an sprachbezogenen Subjektpositionen, auf das die Schüler:innen reagieren können. Auf einen ersten Blick erscheinen sie daher ein ‚mehrsprachiges Sein‘ in Bildungskontexten und damit auch soziale Teilhabe für mehrsprachige Schüler:innen zu fördern. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass Mehrsprachigkeit nicht gleich Mehrsprachigkeit ist, sondern jeweils verschiedene Wertungen und Bewertungen wirkmächtig werden. Diese reichen von einer hohen ökonomischen Verwertbarkeit, über die Attribuierung als „schmückendes Beiwerk“ (Bjegač 2020, 202) bis hin zu einem sprachbildungsgefährdenden Momentum für Sprachkompetenzen der bildungsdominanten Sprache. Während beispielsweise eine „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“ (Krüger-Potratz 2005, 301) in Zusammenhang mit Otherings-Prozessen in Erscheinung tritt und damit tendenziell mit negativen Zuschreibungen einhergeht, erfährt eine durch schulische Fremdsprachen erworbene Mehrsprachigkeit, die auf nationalstaatlichen Vorstellungen beruht, positive Beurteilungen. Besonders prägnant wird diese Differenzierung von Krumm (2013) aufgegriffen, der darin eine „Zwei-Klassen-Mehrsprachigkeit“ (ebd., 2) sieht, mit einer „Armutsmehrsprachigkeit“ (ebd.) auf der einen Seite und einer „Elitemehrsprachigkeit“ (ebd.) auf der anderen.

Das dominante Wissen über den unterschiedlichen ‚Wert‘ von Mehrsprachigkeiten spiegelt sich auch in der curricularen Verankerung einzelner Sprachen wider. Dies kann u.E. hinsichtlich der Frage danach, inwiefern mehrsprachige Bildungskonzeptionen auch mehrsprachige Selbst-Positionierungen für Schüler:innen eröffnen, die sozial lebbare bzw. anerkannte Positionierungen darstellen, nicht außer Acht gelassen werden. Aus einer subjektivierungsanalytischen Perspektive geht etwa mit der Kategorisierung bestimmter Sprachen, als jene, die ausschließlich im Rahmen des sogenannten Muttersprachenunterrichts (Österreich) bzw. Herkunftssprachenunterrichts (Deutschland) vermittelt werden, gerade nicht die Möglichkeit einer mehrsprachigen Selbst-Positionierung von Schüler:innen einher. Die curriculare Verortung außerhalb der ‚normalen‘ im Sinne von für alle Schüler:innen als relevant gesetzten Bildungsinhalten gefährdet mitunter sogar eine sprachbezogene Selbst-Positionierung von Schüler:innen als legitime und kompetente Sprecher:innen der bildungsdominanten Sprache, indem eine vermeintliche ‚An-

derssprachigkeit‘ in den Vordergrund rückt (vgl. Pokitsch/Bjegač 2022). Sprachen hingegen, die als schulische Fremdsprachen allen Schüler:innen vermittelt werden, festigen dadurch ihren allgemein anerkannten (Bildungs-)Wert und eröffnen Subjektpositionen, die mit einer „idealisierten Mehrsprachigkeit“ (Bjegač 2020, 228) einhergehen. Die Frage danach, wer sich in Bildungskontexten als mehrsprachig positionieren kann und inwiefern der Einbezug einzelner Sprachen in das schulische Lernen dies begünstigt, ist daher nicht losgelöst davon, welches Wissen über Sprachen und Sprecher:innen aus verschiedenen Diskursbereichen in die Bildungsinstitution Schule eindringt und auf sprachbezogene Bildungsprozesse wirkt. Die perpetuierend hervorgebrachte Subjektposition ‚kompetente*r Deutschsprecher*in‘ als Voraussetzung für eine Positionierung als bildungsaffin und -erfolgreich wird damit zur dominanten Anrufung des mehrsprachigen Subjektes. ‚Mehrsprachig sein‘, so geht daraus hervor, ist für mehrsprachiger Schüler:innen nur dann lebbar, wenn dies ihre Positionierung als kompetente Sprecher:innen der bildungsdominanten Sprache nicht fragilisiert (ausführlich vgl. Bjegač 2020, 217ff; Pokitsch 2022, 363ff.). Innerhalb von Migrationsgesellschaften, wie etwa Deutschland oder Österreich, die als monolingual deutschsprachige Länder (re-)konstruiert werden, wird die Positionierung als kompetent deutschsprachig daher zum Dreh- und Angelpunkt für Bildungserfolg und dem folgend auch für soziale Teilhabe.

Damit verbunden ist auch eine Reflexion über die in der Schule vorherrschenden Annahmen essentiell, was Sprache ist und wie Sprache genutzt werden soll. Sieht die Studentafel lediglich eine klare Zuordnung bestimmter Sprachen zu bestimmten Stunden vor, so sind nicht nur mehrsprachige Praktiken, die nicht der Norm einer klaren Sprachentrennung folgen, unerwünscht; Vielmehr sind auch Positionierungen, die über eine klare Fremd- und Selbst-Zuordnung zu einer bestimmten Sprache (z. B. Deutschsprecher*in, Türkischsprecher*in) hinausgehen, kaum denk- und sagbar. Hierin liegt u.E. das große Potenzial von sprachlichen Bildungskonzepten, die über die Förderung von Einzelsprachkompetenzen (sei es in der bildungsdominanten Sprache, einer Fremdsprache oder einer vermeintlichem Mutter-/Herkunftssprache) hinausgehen und auch Zusammenhänge von Sprache(n) und Macht sichtbar machen. Damit werden gesellschaftlich dominante Vorstellungen über Sprachen und Sprecher:innen nicht nur zum Thema, sondern sie offerieren den Schüler:innen auch sprachbezogene Subjektpositionen abseits der Dichotomie von ‚deutsch-muttersprachlich‘ – ‚mit nicht-deutscher Muttersprache‘. Eine stärkere Berücksichtigung von Konzepten wie *Critical Language Awareness* (Fairclough 1992) und *Translanguaging* (García/Wei 2014) rücken aus dieser Perspektive auch Ver- und Aushandlungen polarer Zuordnungen in den Fokus. Damit werden Räume eröffnet, die über derartige Polaritäten hinausgehende Subjektivierungsprozesse normalisieren und damit auch plurale mehrsprachige Selbst-Positionierungen ermöglichen.

5 Das Subjekt in migrationsgesellschaftlichen Sprachverhältnissen

Eine an Subjektivierungsprozessen interessierte Perspektive eröffnet innerhalb der Mehrsprachigkeitsforschung einen Blick für individuelle Bedeutungen von Sprache(n) für mit und in Sprache(n) Handelnde, ohne diese auf isolierte, singuläre Erfahrungen zu reduzieren. Vielmehr liegt der Fokus auf der Eingebundenheit in gesellschaftlich dominantes und ‚anerkanntes‘ Wissen, das auf Sprecher:innen subjektivierend wirkt: Subjekte werden bspw. als (nicht) legitime Sprecher:innen einer Sprache oder als sprachlich (nicht) zugehörig adressiert, womit Möglichkeiten der Teilhabe in sozialen Räumen eröffnet oder geschlossen werden. Ob eine mehrsprachige Selbst-Positionierung für Sprecher:innen also eine anerkannte Positionierung darstellt, geht über eine individuelle Entscheidung hinaus: Wissen über Sprachen und Sprecher:innen, über den Wert oder die Verwertungsmöglichkeiten spezifischer Sprachkompetenzen werden dafür

ebenso bedeutsam, wie Differenzmarkierungen die an (nicht nur) sprachliche Zugehörkeitsimaginationen gebunden werden.

Das Subjekt in der Mehrsprachigkeitsforschung steht somit für einen zweifach gerichteten Blick darauf, was es bedeutet, ein- oder mehrsprachig zu ‚sein‘: Auf Bildungsprozesse bezogen tritt zum einen die Eingebundenheit von Bildungsinstitutionen in den Vordergrund, denn Lehrende sind ebenso wie Lernende „in diskursive Wissensbestände eingebunden, die nicht an den Schultoren haltmachen“ (Pokitsch 2022, 199). Zum anderen werden Subjekte als selbstreflexive Wesen konzipiert, die sich aktiv mit diesen Wissensbeständen auseinandersetzen (können), um sich als Sprecher:innen zu formen.

Möchte man diese Perspektive für Sprach(en)bildungsprozesse fruchtbar machen, so scheinen u.E. Bildungskonzepte notwendig, die über eine ‚reine Sprachenvermittlung‘ hinausgehen: Eine kritischer Gesamtsprachenbildung als Querschnittsaufgabe aller Schulformen, -stufen und -fächer ermöglicht es den Schüler:innen, sich aktiv mit machtvollen Sprachenverhältnissen und ihren jeweiligen Verstrickungen in diese auseinanderzusetzen, unabhängig davon, ob sie als mehr- oder einsprachig gelesen werden. Dies kann längerfristig auch zu einer ermächtigenden Grundlage für sprachbezogene Selbst- und Fremd-Positionierungen führen, die bestehende institutionelle, gesellschaftliche oder allgemein diskursive sprachliche ‚Wirklichkeiten‘ produktiv irritiert, pluralisiert und so Mehrsprachigkeiten in der Migrationsgesellschaft auch normalisiert.

Literaturverzeichnis

- Althusser, L. (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Habur/Berlin: VSA.
- Ahlzweig, C. (1994): *Muttersprache – Vaterland. Die deutsche Nation und ihre Sprache*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bjegač, V. (2020): *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Schüler*innen im Bildungskontext*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Bjegač, V. & Pokitsch, D. (2019): *Ideale Einsprachigkeit als Bildungsziel?! Diskursives Wissen und Selbsttechniken DaZ-Lernender aus subjektivierungsanalytischer Perspektive*. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (35), 224-241.
- Blackledge, A. (2000): *Literacy, Power and Social Justice*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bonfiglio, T. P. (2010): *Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker*. New York: De Gruyter.
- Bosančić, S. (2017): *Selbst-Positionierung zwischen Reflexivität, Eigen-Sinn und Transformation – die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse*. In: S. Lessenich (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg, 1-10*. Online unter: https://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/632. (Abrufdatum 08.09.2021).
- Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart, Wien: UTB; Facultas.wuv.
- Butler, J. (1995): *Contingent Foundations. Feminism and the Question of „Postmodernism“*. In: dies., S. Benhabib, D. Cornell & N. Fraser (Hrsg.): *Feminist Contentions. A Philosophical Exchange*, New York: Routledge, 35-57.
- de Cillia, R., Wodak, R., Rheindorf, M. & Lehner, S. (2020): *Österreichische Identitäten im Wandel. Empirische Untersuchungen zu ihrer diskursiven Konstruktion 1995-2015*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dean, I. (2020): *Bildung – Heterogenität – Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 die Sprachen der Migrationsgesellschaft*. In: P. Mecheril, İ. Dirim, M., Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov, (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster u. a.: Waxmann., 91-112.
- Dorstkar, N. (2014): *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress.
- Fairclough, N. (Hrsg.) (1992): *Critical Language Awareness*, London, New York.
- Foucault, M. (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging. Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hall, S. (1996): Introduction: Who needs „Identity“? In: ders. & P. Du Gay (Hrsg.): *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1-17.
- Heinemann, A. M. B. (2021): Intersektionalität und Machtkritik im Forschungs- und Praxisfeld 'Deutsch als Zweitsprache'. In: A. Biele Mefebue, A. Bührmann & S. Grenz (Hrsg.), *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 1-16.
- Keller, R. & Bosančić, S. (2017): Conchita Wurst oder: Warum ich (manchmal) ein(e) Andere(r) ist. Macht, Subjekt, Handlungsfähigkeit – Über Erleben, Erfahren und (Auto-)Biographisieren aus Sicht der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: T. Spies & E. Tuider (Hrsg.): *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und methodologische Verbindungen*. Wiesbaden: Springer VS, 23-42.
- Khakpour, N. (2023): *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Weinheim: Beltz.
- Knappik, M. (2018): *Schreibend werden. Subjektivierungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: wbv.
- Krüger-Portratz, M. (2005): *Interkulturelle Pädagogik. Eine Einführung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Krumm, H. (2013): Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Abschlussvortrag der Tagung: „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Wien 28.02.-01.03.2013. Online unter: <https://homepage.univie.ac.at/hans-juergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>. (Abrufdatum 01.02.2022).
- Mecheril, P. & Shure, S. (2018): Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In: Í. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 63-89.
- Norton, B. (1997): Language, Identity and the Ownership of English. In: *Tesol Quarterly* 31 (3), 409-429.
- Pavlenko, A. (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: V. Cook (Hrsg.): *Portraits of the L2 user*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 277-302
- Pokitsch, D. (2022): *Wer spricht? Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse in der Schule der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pokitsch, D. & Bjegač, V. (2022): Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. In: *Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit (ZDKM)*, V&R unipress, 83-98.
- Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Rühlmann, L. (2023): *Race, Language and Subjectivation. A Raciolinguistic Perspective on Schooling Experiences in Germany*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sitter, M. (2016): *PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Spies, T. (2010): *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stošić, P. (2017): *Kinder mit Migrationshintergrund. Zur Medialisierung eines Bildungsproblems*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thoma, N. (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent*innen*. Bielefeld: transcript.
- Thomauske, N. (2017): *Sprachlos gemacht in Kita und Familie. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitik- und -praktiken*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yıldız, S. (2009): *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: Springer VS.
- Winter, C. (2022): *Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld zwischen sprachlicher Ermächtigung und Othering. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich*. Wiesbaden: Springer VS.