Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

RESEARCH

Jessica Dlugaj

Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft

Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule

MOREMEDIA

Springer VS

Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften

Reihe herausgegeben von

Isabell Diehm, Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

Julie A. Panagiotopoulou, Universität zu Köln, Köln, Deutschland

Patricia Stosić, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen, Nordrhein-Westfalen, Deutschland

Die Buchreihe „Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften“ versammelt erziehungswissenschaftliche deutsch- sowie englischsprachige Monographien (auch Qualifikationsarbeiten) und (einführende) Sammelbände, die Fragen von Erziehung und Bildung in Migrationsgesellschaften interdisziplinär (und auch international vergleichend) bearbeiten. Übergreifende Fragen lauten: Wie lassen sich der gesellschaftliche und insbesondere der pädagogische Umgang mit migrationsbedingter Diversität theoretisieren und rekonstruieren? Entlang welcher sozialen Kategorien wird Fremdheit in Migrationsgesellschaften erziehungswissenschaftlich und/oder pädagogisch hergestellt und legitimiert? Wie sind Inklusions- und Exklusionsprozesse in Bildungsinstitutionen zu verstehen?
Der sozialwissenschaftliche Begriff der Inklusion ist hier relevant, denn er setzt nicht auf individuelle Assimilations- und Integrationsleistungen, sondern nimmt die soziale und institutionelle Konstruktion von (Un-)Fähigkeitszuschreibungen, (Un-)Auffälligkeiten und (Un-)Zugehörigkeiten von privilegierten und marginalisierten Personen bzw. Gruppen in den Blick. Ähnlich wie der Terminus Inklusion birgt auch der Begriff Migrationsgesellschaft ein kritisches Potential und fordert erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung heraus. Mit ihm wird nicht nur die konstitutive Bedeutung von Migration für die gesamte Gesellschaft herausgestellt, sondern er regt zur Reflexion von Normen und Normalitätsvorstellungen und zu Veränderungen ungleichheitserzeugender Strukturen und Praktiken – auch in Bildungskontexten – an.

Jessica Dlugaj

Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft

Eine ethnographische Fallstudie zu Kindern als Akteur*innen in der Grundschule

Springer VS

Jessica Dlugaj
Universität Münster
Münster, Deutschland

Diese Arbeit wurde am Fachbereich 06 „Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften“ der Universität Münster als Dissertation angenommen.
Gutachterinnen: Prof.’in Dr. Christina Huf und Prof.’in Dr. Sara Fürstenau.
Dekan: Prof. Dr. Thorsten Quandt. Datum der Disputation: 21.06.2023. Kennziffer: D6.

ISSN 2524-4221 ISSN 2524-423X (electronic)
Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften
ISBN 978-3-658-45161-5 ISBN 978-3-658-45162-2 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-45162-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Marija Mann
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Danksagung

Dieses Buch ist durch die Unterstützung verschiedener Menschen zustande gekommen und diesen Menschen gebührt mein großer Dank.

Zuerst danke ich den Kindern und dem Kollegium der Lilienschule dafür, dass ich sie in ihrem Schulalltag begleiten durfte. Die vielen interessanten Gespräche, Begegnungen und vor allem die Offenheit gegenüber mir und meiner Forschung haben es ermöglicht, das Buch in dieser Form zu schreiben.

Ein großer Dank gilt meinen Betreuerinnen Christina Huf und Sara Fürstenau. Ich danke euch für eure Begleitung und das Vertrauen in meine Arbeit. Vor allem danke ich euch für eure hilfreichen Hinweise und die guten Gespräche, in denen ich meine Ideen entwickeln konnte. Ich danke Christina Huf für das kontinuierliche Interesse an meinem Arbeitsprozess, das Mutmachen, ihren Blick für die Freiräume, die das Fertigstellen einer solchen Arbeit erfordern, aber auch ihre Rückfragen an Empirie und Theorie, die es mir ermöglichten, den Dingen, denen ich mich gewidmet habe, näher zu kommen. Ich danke Sara Fürstenau für ihre inspirierende Art zu forschen, die mich dazu gebracht hat, Mehrsprachigkeit als Forschungsthema für mich zu entdecken und dieses Interesse zu vertiefen.

Mein Dank gilt weiterhin allen Teilnehmer:innen der Forschungskolloquien in Münster und Hamburg, an denen ich in den letzten Jahren teilnehmen durfte und die mich in meiner Arbeit weitergebracht haben.

Ich danke besonders Farina Böttjer und Markus Kluge für die unterstützenden Gespräche während der gesamten Arbeitsphase, vor allem aber für die konstruktiven Hinweise und ihre Zeit auf den letzten Metern der Arbeit. Ich danke dir, Farina, für genau die richtigen Worte zum richtigen Zeitpunkt.

Ich danke Farina Böttjer und Burkard Neuß für das geduldige Korrekturlesen meiner Arbeit und den fruchtbaren Austausch darüber.

Ich danke weiterhin Doren Prinz, Katrin Huxel, Miriam Yildiz, Carmen Hack, Lilo Brockmann, Anna Schmidt, Judith Küpers und Eva Ehlers für die hilfreichen Rückmeldungen zu meiner Arbeit und den Austausch dazu. Ich danke allen, die über die Jahre Teil unseres Lesekreises waren, für die interessanten theoretischen Abzweigungen, die wir gemeinsam unternommen haben und die mich im Denken über meine Themen weitergebracht haben.

Ich danke meinen Freundinnen und Freunden für das Feiern der guten Momente und die richtigen Ablenkungen in den schlechten. Allen voran danke ich Anita und Anja für ihre Freundschaft, aber auch für ihren Beistand und das Gefühl, ich wäre mit meinen Angelegenheiten niemals allein.

Ich danke meiner Familie, Beate und Arek sowie Karin und Burkard für ihren Beistand, vor allem aber für das unermüdliche und oft auch spontane Unterhalten der Kinder und daran, dass sie an mich geglaubt haben.

Ich danke Leander und Mathilda, für eure Sicht auf die Dinge, für eure Art mir die Welt zu zeigen und dafür, dass ich durch euch immer wieder erfahren darf, was wirklich wichtig ist.

Vor allem aber danke ich Steffen. Wir haben schon so viel gemeinsam geschafft, aber noch nie habe ich mich dabei so gestärkt gefühlt, wie in dieser Zeit. Danke, dass wir diesen Weg gemeinsam gehen, dass mich deine Neugierde an geistigen und praktischen Herausforderungen so sehr inspiriert und wir gemeinsam so vieles schaffen können.

Münster Jessica Dlugaj
im Januar 2024

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1
- 1.1 Die Lilienschule und das MIKS-Projekt 8
- 1.2 Erste Standortbestimmung: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der (Grund-) schule 9
- 1.3 Zweite Standortbestimmung: Kindheitstheoretische Sensibilisierungen für die Mehrsprachigkeitsforschung 14
- 1.4 Dritte Standortbestimmung: Zu der Notwendigkeit einer wissenschaftstheoretischen Reflexion in dieser Arbeit 17
- 1.5 Fragestellungen und Konzeption der Studie 23

2 Forschungsstand zu Kindern als Akteur:innen der Mehrsprachigkeit 27
- 2.1 Mehrsprachige Praktiken in Bildungseinrichtungen 27
- 2.2 Interviewstudien mit Kindern zum Thema Mehrsprachigkeit 38
- 2.3 Zusammenfassung und weiterführende Perspektive der Arbeit 41

3 Sprachliche Ordnungen, Praktiken und Agency 43
- 3.1 Der praxistheoretische Zugang als Heuristik 43
- 3.2 Zur Frage nach sozialen und sprachlichen Ordnungen 47
- 3.3 Praktiken als ordnungsstiftende Einheiten des Sozialen 49
- 3.4 Agency als ein Effekt von Praktiken 52
- 3.5 Exkurs: Agency zwischen theoretischer Modellierung und Empirie 58
- 3.6 Zur Rolle der „Stimme“ im Kontext praxistheoretischer Forschung mit Kindern 59

4 Die ethnographische Studie 63
4.1 Forschungsdesign 63
4.2 Der ethnographische Zugang 65
4.2.1 Zur Verknüpfung einer Ethnographie der Mehrsprachigkeit und einer Ethnographie der Kindheit 67
4.3 Teilnehmende Beobachtung 69
4.3.1 Datentyp: Beobachtungsprotokolle 70
4.3.2 Dichte Beschreibung 71
4.4 Erhebung der Interviews 72
4.4.1 Interviews aus dem MIKS-Projekt 73
4.4.2 Gruppeninterviews mit den Kindern 73
4.4.2.1 Theoretische Vorannahmen zur Forschung mit (mehrsprachigen) Kindern 74
4.4.2.2 Beschreibung und Reflexion der Herangehensweise in der Studie 76
4.4.2.3 Datentyp: Transkripte 79
4.4.2.4 Forschungsethische Leitlinien 80
4.5 Zur Verbindung von Protokoll- und Interviewdaten 80
4.6 Strategien der Befremdung 83
4.7 Auswertung in Anlehnung an Grounded Theory 85
4.7.1 Formen des Kodierens 86
4.7.2 Schreiben von Memos 89
4.7.3 Die Schwierigkeit des theoretical sampling 89
4.7.4 Schematische Darstellung des Kodiervorgangs 90
4.8 Übersicht über die Daten 91
4.8.1 Verwendete Protokollausschnitte 91
4.8.2 Übersicht über die Interviewdaten 92

5 Feldzugang und Feldbeschreibung 95
5.1 Auswahl der Beobachtungsklassen 96
5.2 Interviews mit der Schulleitung: Von der Schule der Differenz zur Schule der Vielfalt 99
5.3 Interviews mit den Lehrkräften 103
5.3.1 Frau Vogel und Frau Pieper, Lehrerinnen der Jahrgangsstufe 4: Mehrsprachigkeit zwischen Willkommenskultur und strukturellen Hürden 104

5.3.2 Frau Meinke und Frau Maus, Lehrerinnen der Jahrgangsstufe 2: Der Einbezug von Mehrsprachigkeit als „Grundhaltung“ und pädagogisches Ziel 107
5.4 Zusammenfassende Erkenntnisse für die Feldbeschreibung 109
5.5 Zur Rolle der Ethnographin 110
5.5.1 Die Rolle der Beobachterin im Feld 110
5.5.2 Die Erwachsene im (schul-)pädagogischen Setting 111
5.5.3 Die Polnisch-Sprechende Ethnographin 113
5.5.4 Die Nicht-Türkisch-Sprechende im Türkischunterricht 114
5.5.5 Die Rolle der Ethnographin als Interviewerin 115

6 Praktiken der Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Akteur:innenschaft 119
6.1 Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichem und öffentlichem Raum 120
6.1.1 Ambivalenz des Türkisch-Sprechens 121
6.1.1.1 Mehrsprachigkeit zwischen Peerkultur und Unterrichtsanforderungen 121
6.1.1.2 „so ist’s einfach einfacher“ 122
6.1.1.3 Planeten und Karneval 123
6.1.1.4 Türkisch-Sprechen als privater Raum oder die Deutung als pejorativer Sprechakt 126
6.1.2 Das mehrsprachige Sprechen für sich selbst als Praktik der Sinnerschließung 138
6.1.3 Das Beibringen von Sprachen als Praktik innerhalb der Peer-Interaktion 142
6.1.4 Wer spielt mit? Mehrsprachigkeit in Praktiken der Grenzziehung 144
6.1.5 Zusammenfassung 145
6.1.6 Akteur:innenschaft zwischen nicht-öffentlichem Raum und öffentlichem Raum 146
6.2 Das Übersetzen als Praktik des Zwischenmenschlichen 147
6.2.1 Das Übersetzen im Kontext von Neuzuwanderung 147
6.2.2 Das Übersetzen im Konflikt 155
6.2.3 Zusammenfassung 158
6.2.4 Akteur:innenschaft in den Situationen der Übersetzung 159
6.3 Mehrsprachige Subjektpositionen im öffentlichen Raum des Unterrichts 160

6.3.1 Das Raketenspiel ... 161
6.3.2 Sprachlesebuch ... 164
6.3.3 „It's Tuesday today." ... 168
6.3.4 Balkendiagramm ... 171
6.3.5 Zweiteilige Prädikate ... 175
6.3.6 Bestimmter und unbestimmter Artikel ... 176
6.3.7 Schweigen und Scham ... 178
6.3.8 Zusammenfassung ... 183
6.3.9 Akteur:innenschaft und Subjektpositionen ... 184
6.4 Mehrsprachigkeit als Teil der Leistungsordnung? ... 185
6.4.1 Mehrsprachigkeit als Teil der „Punktejagd" ... 185
6.4.2 Can und Junus ... 187
6.4.3 Fremd-Positionierung als Nicht-Muttersprachler ... 189
6.4.4 Zusammenfassung ... 192
6.4.5 Akteur:innenschaft zwischen Mehrsprachigkeit und Leistungsordnung ... 193
6.5 Der Herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum ... 194
6.5.1 „normaler Unterricht"? ... 195
6.5.2 Der Zugang zum Türkischunterricht als HSU ... 207
6.5.3 Sprachliche Praktiken im HSU ... 210
6.5.4 Zusammenfassung ... 211
6.5.5 Akteur:innenschaft im Kontext des HSU ... 212

7 Diskussion ... 213
7.1 Mehrsprachige Praktiken zwischen nicht-öffentlichem und öffentlichem Raum ... 213
7.2 Praktiken der Übersetzung ... 215
7.3 Mehrsprachige Subjektpositionen im öffentlichen Raum des Unterrichts ... 217
7.4 Mehrsprachigkeit als Teil der Leistungsordnung? ... 219
7.5 Der Herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum ... 220

8 Fazit und Ausblick ... 223

Literatur ... 227

Einleitung

1

Die Frage, welche Rolle Familiensprachen[1] in der Schule spielen, ist eine Frage, die die erziehungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung maßgeblich beschäftigt. Seit dem Beginn der sogenannten Ausländerpädagogik wurde darüber nachgedacht, welche Rolle Familiensprachen in Schule einnehmen (sollten) und welche Handlungsmöglichkeiten sich für Kinder aus der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit[2] im Raum Schule ergeben. Immer wenn Sprachverbote oder -gebote auf den Schulhöfen auftauchen und wieder verschwinden, geht diese Frage damit einher. Sie stellt sich, wenn auf bildungspolitischer Ebene der Anerkennung mehrsprachiger Ressourcen eine bedeutsame Rolle zugesprochen oder wenn im wissenschaftlichen Diskurs darüber gestritten wird, ob sich Mehrsprachigkeit lohne oder nicht. Im Hintergrund bleibt die Frage danach bestehen, welche Formen der *sprachlichen* Handlungsfähigkeit und welche Formen

[1] In Anlehnung an Fürstenau (2011) wird der Begriff der Familiensprache „zur Bezeichnung der mitgebrachten Sprachen eingewanderter Minderheiten verwendet“ (ebd.: 31). In der Forschungsliteratur wird der Begriff der „Familiensprache“ oft synonym mit dem der „Herkunftssprache“ verwendet.

[2] In der Forschungsliteratur findet sich zum Teil eine synonyme Verwendungsweise von „Mehrsprachigkeit“, „Zweisprachigkeit“ und „Bilingualität“. Gogolin (2005) vollzieht eine terminologische Unterscheidung zwischen „Mehrsprachigkeit“ und „Zweisprachigkeit“, indem sie mit dem Terminus „Mehrsprachigkeit“ den gesellschaftlichen Umstand beschreibt, dass innerhalb einer Gesellschaft viele verschiedene Sprachen zusammenkommen. „Zweisprachigkeit“ verwendet sie dagegen, wenn die individuelle Situation von Kindern und Jugendlichen gemeint ist, in der zwei oder mehrere Sprachen einen Teil des Lebensalltags darstellen. (Vgl. Gogolin 2005: 13) Dieser zweite Fall wird in dieser Arbeit mit dem Begriff der „lebensweltlichen Mehrsprachigkeit“ (Gogolin 2004) erfasst. Dieses Konstrukt erfasst vielfältige Sprachsituationen, wie die von Kindern, die neuzugewandert sind, aber auch von Kindern aus Familien der zweiten oder dritten Generation nach der Migration.

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2024

J. Dlugaj, *Mehrsprachigkeit und Akteur*innenschaft*, Inklusion und Bildung in Migrationsgesellschaften, https://doi.org/10.1007/978-3-658-45162-2_1

der Handlungsfähigkeit sich *durch Sprache* für mehrsprachige Kinder in den verschiedenen Kontexten ergeben, mit denen sie sich im Rahmen eines Besuchs von Bildungsinstitutionen konfrontiert sehen. Gemeint ist damit im ersten Fall, wie Kinder mehrsprachig interagieren können und im zweiten Fall, wie sich Situationen in der Schule für Kinder durch die Verwendung verschiedener Sprachen verändern können.

Wird nun die bisherige erziehungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung betrachtet, zeigt sich, dass in den vergangenen Jahrzehnten vor allem aufgezeigt wurde, wodurch mehrsprachige Kinder in Bildungsinstitutionen Begrenzungen erfahren haben. So werden in der Forschungsliteratur wirkmächtige Topoi beschrieben, die zwar wissenschaftlich reflektiert und entkräftet wurden, aber dennoch eine wiederkehrende Aktualisierung im gesellschaftlich-politischen Diskurs erfahren: zum einen die Vorstellung von Mehrsprachigkeit als Sonderfall und Einsprachigkeit als Normalfall, zum anderen die Perspektive auf Sprachen als „klar abgegrenzte" Entitäten (Busch 2021: 24, siehe auch Schnitzer/Mörgen 2015: 8).

Im ersten Fall geht damit die wissenschaftlich nicht belegbare Vorstellung davon einher, dass sich Mehrsprachigkeit negativ auf die Entwicklung der deutschen Sprache auswirke und als eine Hürde für den Schulerfolg von Kindern wahrgenommen wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010: 109).

Im zweiten Fall führt die Vorstellung von Sprachen als abgrenzbaren Entitäten zu Normalitätsvorstellungen gegenüber sprachlichen Praktiken, die sich nicht mit der sprachlichen Realität von mehrsprachigen Menschen decken (vgl. Dirim/Heinemann 2016a). Mischformen oder fluide Wechsel zwischen Sprachen werden in solchen Normalitätsvorstellungen nicht als kompetent, sondern als sprachlich defizitär bewertet. Die Vorstellungen, die mit dem Begriff des ‚native speaker' einhergehen, sind immer noch überhöht und beinhalten stilisierte Bilder, die den natürlichen Sprachpraktiken mehrsprachiger Individuen nicht gerecht werden (vgl. Slavkov et al. 2021; Dirim 2005). Gleichzeitig resultiert daraus aber eine Perspektive, die mehrsprachige Praktiken als defizitär betrachtet, wie sich im Ausdruck der „doppelten Halbsprachigkeit" (kritisch dazu Fürstenau 2020: 87; Dirim/Auer 2004: 17) zeigt und Mehrsprachigkeit als Grund für Bildungsbenachteiligung sieht (vgl. Siebert-Ott 2013: 144).

Beide Perspektiven haben Auswirkungen auf die wissenschaftliche Untersuchung von Mehrsprachigkeit und den pädagogischen Umgang mit dieser im Kontext von Bildungsinstitutionen. Immer wieder geht es um die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von Kindern, wenn über „Sprache(n) und Sprechen in der ‚Migrationsgesellschaft'" (Schnitzer/Mörgen 2015: 7) nachgedacht wird

und dabei diskursiv eine Defizitperspektive dominiert. Dabei geht es nicht allgemein um die Mehrsprachigkeit von Kindern, sondern um die migrationsbedingte, die mit der Konnotation des Problematischen einhergeht (vgl. Schnitzer 2015: 18). Foroutan/Ikiz (2016) sprechen von „Migration" als „gesellschaftsstrukturierendes Metanarrativ", welches „vielfach als allgemein erklärende Kategorie für in der Regel gesellschaftliche Missstände herangezogen wird" (ebd.: 139). Im Kontext von Bildung wird dabei Migration und die damit einhergehende Heterogenität von Lebenswirklichkeiten regelmäßig im Zusammenhang mit Fragen nach Chancengleichheit und Bildungserfolg gedacht:

> Der gegenwärtige Umgang mit Heterogenität ist eine der wesentlichen Ursachen für Probleme im deutschen Bildungssystem. Die heterogene Zusammensetzung der Schüler_innenschaft wird nicht als ‚normaler' Zustand begriffen (Kalpaka 2009). In den Bildungsinstitutionen ist immer noch eine mononationale, monolinguale und monokulturelle Ausrichtung vorherrschend (KrügerPotratz 2005, 18). Entgegen einer inklusiven Ausrichtung, die in erster Linie einer institutionellen Logik folgt und die Reduzierung und die Abschaffung diskriminierender Inhalte, Ansätze, Strukturen und Strategien in den Bildungseinrichtungen verfolgt, ist der derzeitige Zustand so, dass die „heterogene multikulturelle und mehrsprachig gewordene Schülerschaft […] nach wie vor homogenisiert und nach einheitlichen nationalen Standards selektiert [wird]" (Dietrich 2009, 7). So resümiert Krüger-Potratz (2005), dass im Fokus der pädagogischen Maßnahmen und Entwicklungen der letzten vierzig Jahre in Deutschland nicht der ‚Erhalt oder gar die Förderung sprachlich-kultureller Pluralität' (Krüger-Potratz 2005, 15) standen. Vielmehr handele es sich bei diesen pädagogischen Maßnahmen um „‚Instrumente' zur sprachlichen und kulturellen Homogenisierung und Assimilation" (ebd.). (Foroutan/Ikiz 2016: 145 ff.)

Foroutan und Ikiz verweisen darauf, dass auch Lehrkräfte komplizenhaft in solche „gesellschaftlichen Differenz- und Dominanzverhältnisse verstrickt" (ebd.: 147) sein können, die letztlich auch ein starres Verständnis von Kultur reproduzieren können (Kalpaka 2005), welches den unterschiedlichen Lebensrealitäten in der Migrationsgesellschaft nicht gerecht wird.

Gelangen Vorstellungen dieser Art in den Raum Schule, können sie Eingang in die pädagogische Praxis finden und sprachliche Ordnungen in Schule und Unterricht beeinflussen. Mit Bezug auf den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit schreiben Gogolin und Duarte (2018), dass dieser in der Bundesrepublik Deutschland „von den historisch überlieferten Grundüberzeugungen geprägt [sei], dass das‚normale Kind' einsprachig aufwächst und lebt, und dass es am besten sei, das Bildungssystem einsprachig in der Sprache des Staates zu gestalten" (Gogolin/Duarte 2018: 68). Das steht insofern in Kontrast zu der sprachlichen Realität von Kindern in Deutschland, als diese von sprachlicher

Diversität und gerade nicht von durchgängiger Einsprachigkeit geprägt ist. In Nordrhein-Westfalen liegt der landesweite Durchschnitt von mehrsprachigen Kindern im Einschulalter bei circa 38 % (vgl. Bainski/Kaiser Trujillo 2015: 478)[3] und es kann davon ausgegangen werden, dass deutschlandweit ungefähr 200 verschiedene Familiensprachen neben dem Deutschen gesprochen werden (vgl. Mehlhorn 2022: 2).

Weiter heißt es bei Gogolin und Duarte (2018), das „Grundprinzip ‚Regel/Ausnahme'" sei eine leitende Annahme im deutschen Schulsystem, die sich vor allem in additiven Fördermaßnahmen zeige und sich an der „Tradition der ‚Normalvorstellung Monolingualität'" (ebd.: 69) orientiere, die auch dazu führe, dass nach abgeschlossenen Fördermaßnahmen „sprachliche Diversität nicht mehr berücksichtigt werden müsse" (ebd., mit Bezug auf Massumi et al. 2015).

Dadurch würden Kinder mit Eintritt in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen mit einem Widerspruch konfrontiert, nämlich dem Divergieren der Sprachsituation in der privaten Lebenswelt und institutionellen Sprachnormen (vgl. Panagiotopoulou/Hammel 2020: 206; Mecheril/Quehl 2006: 370). Mecheril und Quehl (2006) beschreiben, dass mehrsprachige Kinder in der monolingualen Schule eine Beschränkung erleben, indem sie sich der Norm fügen die dominante Sprechweise zu übernehmen und damit „einen Teil ihrer Selbst entweder nicht oder nur in jenen kuriosen und unöffentlichen Bereichen des Öffentlichen leben können" (ebd.: 370).

Was macht nun eine Arbeit aus, die um diese Beschränkungen weiß, diese aber nicht zum Gegenstand der Arbeit machen möchte, sondern vielmehr den Begriff der Akteur:innenschaft in den Fokus rückt? Ein Zitat aus dem literarischen Essay „Sprache und Sein" von Kübra Gümüşay eignet sich gut, um zu zeigen, wie sich die Perspektive verschiebt, wenn der Blick auf die Akteur:innenschaft der mehrsprachigen Kinder gelegt wird:

> Wir Kinder, die in verschiedenen Sprachen leben, sehen Mauern, die sich durch die Gesellschaft ziehen, die für die meisten Menschen, die ausschließlich die dominierende Sprache sprechen, vermutlich nicht sichtbar sind. Wir Kinder von zwei oder mehr Sprachen lernen früh, uns entlang dieser Mauern, über sie hinweg und manchmal mitten durch sie hindurch zu bewegen. (Gümüşay 2021: 34)

[3] Aktuelle Zahlen sind aufgrund fehlender systematischer Erhebungen nicht vorhanden. Es ist aber davon auszugehen, dass mindestens ein Drittel aller Kinder in Deutschland im Einschulalter mehrsprachig ist. (Vgl. Woerfel 2021: 103).

In Anbetracht der Forschungslage ist es plausibel, auch für den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit über „Mauern" zu sprechen, wenn Familiensprachen vorrangig ausgegrenzt werden (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011: 13). Interessant ist aber, wie das gewählte Zitat nach der Beschreibung dieser „Mauern" weitergeht. So geht es um das produktive Sich-in-Verbindung-Bringen mit eben diesen Begrenzungen durch die Individuen. Über den institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit zu schreiben ohne die mehrsprachigen Akteur:innen dabei zu berücksichtigen, wäre einer solchen Perspektive nach nur die halbe Beschreibung. Die sprachlichen und sozialen Praktiken der Kinder, die sich innerhalb dieses Umgangs formieren, zu beschreiben, offenbart dagegen einen Einblick in die soziale Praxis der Mehrsprachigkeit der Kinder. Neben die Frage, welche sprachliche Handlungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit durch Sprache Kinder in der Schule haben, tritt somit die Frage, in welchem Verhältnis Kinder zu den sprachlichen Ordnungen stehen, denen sie in der Schule begegnen und welche Rolle sie bei der Herstellung, Aufrechterhaltung oder Transformation eben dieser spielen. Mit dem Begriff der Akteur:innenschaft wird die Beschaffenheit dieses Verhältnisses in den Mittelpunkt gerückt. Huf (2021) beschreibt, wie Kindheitsforschung „sich durch kritische Distanzierungen von Vorstellungen von Kindern als passive Rezipient*innen gesellschaftlicher Ordnungen aus[zeichnet]" und mit dem Begriff der Akteur:innenschaft der Blick „auf die Anpassungsleistungen von Kindern und deren Möglichkeit […], soziale Ordnungen mitzugestalten und zu verändern" (ebd.: 150) gelenkt wird.

Daraus ergeben sich zwei methodologische Weichenstellungen, die im Folgenden noch zu erläutern sind, hier aber bereits kurz genannt werden: Zum einen werden Kinder forschungspraktisch als soziale Akteur:innen begriffen. Zum anderen werden sprachliche Ordnungen nicht als etwas vorab Gegebenes verstanden, sondern als etwas im praktischen Vollzug Hergestelltes.

Das Forschungsfeld ist dabei ein Spezifisches: Betrachtet wird die Mehrsprachigkeit von Kindern an einer Schule, die sich zum Ziel setzt, die Mehrsprachigkeit der Kinder wertzuschätzen und einzubeziehen.

In Praxis und Forschung lassen sich seit den 1970er Jahren Ansätze identifizieren, die das Prinzip der Monolingualität an deutschen Schulen in Frage stellen (vgl. Gogolin/Duarte 2018: 69). Maßgeblich konzentriert haben sich auch diese Ansätze auf das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Bildung im institutionellen Kontext. Huxel (2020) arbeitet für eine Schulentwicklung, die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit berücksichtigt, heraus, dass diese sich dem Ziel verpflichtet sieht, sich mit „migrationsgesellschaftlichen Realitäten" (ebd.: 233) auseinanderzusetzen und beschreibt zunächst für die interkulturelle Schulentwicklung im Allgemeinen:

> Die langfristigen Ziele einer interkulturellen Schulentwicklung im Bereich der Ergebnisqualität liegen im Abbau von Bildungsbenachteiligungen aufgrund der Herkunft. Bezogen auf die Prozessqualität beziehen sich die Ziele auf die inhaltliche Öffnung für migrationsgesellschaftliche Themen und Fragen sowie in der Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe, die auf Anerkennung diverser Lebenswelten beruht (Fürstenau 2018). Beide Bereiche spielen bei der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. (Huxel 2020: 234)

Ziel ist dabei, das gesamtsprachliche Repertoire der Kinder zu nutzen, um einerseits einen „Beitrag zur Anerkennung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung" zu leisten und andererseits der „Förderung von Bildungserfolg und gleichberechtigter Teilhabe" (ebd.: 236) näher zu kommen. Theoretische Grundannahmen, die einer solchen Vorstellung von Schulentwicklung zugrunde liegen, wurden in der Vergangenheit im Bereich der Interkulturellen Pädagogik ausgearbeitet. Bildungspolitisch betrachtet lässt sich in NRW eine Haltung beschreiben, die einer solchen Perspektive auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit entspricht. In der BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften) von 2013/14 findet sich bereits die folgende Ausführung:

> Für die Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Identität; sie sind für ihre Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung. Überdies ist Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt. (BASS 13–63, Nr. 3)

2020 wurde dann der Runderlass zum Herkunftssprachlichen Unterricht so geändert, dass das „gemeinsame Unterrichten von Lehrkräften des Herkunftssprachlichen Unterrichts und Lehrkräften der anderen Fächer in der Primarstufe möglich" (BASS 13–61, Nr. 2) ist. Damit wäre nun die rechtliche Grundlage dafür gegeben, dass Familiensprachen Einzug in den Regelunterricht finden und nicht ausschließlich im Herkunftssprachlichen Unterricht (im Folgenden abgekürzt als „HSU") thematisiert werden. Neben dem bestehenden Projekt „Rucksack Schule"[4] wurde das Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder" implementiert, nach

[4] Bei ‚Rucksack Schule' handelt es sich um ein von der Landesstelle Schulische Integration (LaSI) im Auftrag des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes NRW koordiniertes Programm, welches die Ziele der durchgängigen Sprachbildung, der Förderung von Mehrsprachigkeit, der Einbindung der Familien als Bildungspartner sowie eine migrationssensible Unterrichtsentwicklung verfolgt. Weiterführende Informationen sind zu finden unter: https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/landesstelle-schulische-integration/rucksack-schule-landeskoordination (letzter Zugriff: 01.11.2022).

dem eine „engere Verzahnung des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) mit den Fächern in der Grundschule entwickelt und umgesetzt werden“ soll. Ziel sei dabei eine Schul- und Unterrichtsentwicklung, die „gezielt die Ausgangslagen vor allem der mehrsprachigen Kinder berücksichtigt und auf die sprachliche Kompetenzerweiterung aller Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist“. So seien weiter „neben der Bildungssprache Deutsch […] die gesprochenen Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler und die damit verbundenen Sprachidentitäten vorhandene Ansatzpunkte.“ (Ministerium für Schule und Bildung NRW 2022). Es ist also auch auf Basis dieser bildungspolitischen Voraussetzungen von Interesse, auf welche Weisen Kinder Akteur:innen sprachlicher Ordnungen werden, wenn ihre Mehrsprachigkeit berücksichtigt wird. Obwohl sich bildungspolitisch und auch in der Öffentlichkeit eine „zunehmende Wertschätzung“ beobachten lässt, spielen Familiensprachen „im schulischen Kontext immer noch eine marginale Rolle“ (Mehlhorn 2020: 27). Bezogen auf die zu Beginn dargestellten Befunde zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem interessiert, wie und ob ein anerkennender Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Praxis gelingen kann. So resümieren Khakpour und Knappik (2015) etwa,

> […] dass gesellschaftliche Dominanzverhältnisse (von denen nicht angenommen werden kann, dass sie ohne Weiteres aufgelöst werden könnten) und die Wirkmacht von Lingualitätsdiskursen in den Klassenzimmern der Migrationsgesellschaft so groß sind, dass wir skeptisch bleiben müssen, ob Anerkennungsansätze in den gegenwärtigen Herrschaftsverhältnissen in ihrem Ansinnen gelingen können. (Ebd.: 36 ff.)

Die Konzentration auf die Praktiken der Kinder leistet einen Beitrag dazu, sich dieser Skepsis empirisch zu nähern, indem die empirische Eigenlogik pädagogischer Praxis beleuchtet wird (Honig/Joos/Schreiber 2004; siehe auch Seele 2015; Breidenstein 2021) und dabei die Kinder als Akteur:innen der sprachlichen Ordnungen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Die folgenden Unterkapitel dienen dazu, das vorliegende Forschungsvorhaben zu spezifizieren und es gegenüber anderen Forschungsansätzen abzugrenzen. Die Grundlage bildet eine ethnographische Feldforschung in der Lilienschule, die zuvor eine MIKS-Projektschule war. Im Folgenden werde ich zunächst das MIKS-Projekt skizzieren und dabei das eigene aus dem Feld resultierende Forschungsprojekt konturieren.

1.1 Die Lilienschule und das MIKS-Projekt

Die vorliegende Fallstudie wurde an der Lilienschule erhoben. Dabei handelt es sich um eine Grundschule aus NRW, die im Rahmen des MIKS-Projekts als Projektschule teilgenommen hat. MIKS steht für „Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld interkultureller Schulentwicklung“ und wurde als Interventionsstudie konzipiert, die im Rahmen eines BMBF-Förderprogramms finanziert wurde. Als Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprojekt beinhaltete dieses Schulungsmaßnahmen für die teilnehmenden Kollegien, in denen der pädagogische und didaktische Umgang mit Mehrsprachigkeit behandelt wurde. Diese Maßnahmen wurden wissenschaftlich begleitet und es wurde die Forschungsfrage verfolgt, wie Grundschulkollegien dabei unterstützt werden können, die in der eigenen Schule vorhandene Mehrsprachigkeit als Ressource wahrzunehmen und für sprachliche Bildung und schulisches Lernen zu nutzen.[5] Es wurden Interviews mit den Schulleitungen, den Lehrkräften sowie teilnehmende Beobachtungen erhoben und im Forschungsverbund untersucht. Die gemeinsame Arbeit an Daten innerhalb der Forschungsgruppe ergab unterschiedliche weiterführende Entwicklungen und Forschungsfragen. Obwohl grundlegend davon ausgegangen werden kann, dass Schulen, die sich für eine Qualifizierungsmaßnahme bei MIKS entschieden haben, Mehrsprachigkeit prinzipiell offen gegenüberstehen (Fürstenau 2016), zeigte sich in Gesprächen über das Datenmaterial innerhalb der Forschungsgruppe, dass die Lilienschule als eine der drei Projektschulen ein besonderes Potential hinsichtlich des Einbezugs der Mehrsprachigkeit von Kindern aufwies (siehe auch Huxel 2018).

In dieser Arbeit wird nun eine praxistheoretische Perspektive auf das entdeckte Feld der Lilienschule entwickelt. Betrachtet werden sprachliche und soziale Praktiken der beobachteten Kinder sowie ihre Akteur:innenschaft im Rahmen der sprachlichen Ordnungen der Lilienschule.

Bevor das konkrete Vorgehen beschrieben wird (1.4), folgen zunächst drei Standortbestimmungen, die die gedanklichen Vorannahmen dieser Arbeit beschreiben und damit die Ausrichtung dieser Arbeit explizieren.

[5] https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/miks.html (letzter Zugriff: 31.01.2024).

1.2 Erste Standortbestimmung: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der (Grund-) schule

Werden Forschungsüberblicke betrachtet, die sich dem Verhältnis von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Schule widmen, so lässt sich zunächst der Verweis auf die interdisziplinäre Ausgestaltung des Forschungsgebiets feststellen, welches neben der erziehungswissenschaftlichen auch psychologische, soziologische und linguistische Betrachtungen (vgl. Lengyel 2017: 154) beinhaltet und dass diese Befunde auch interdisziplinär aufgegriffen werden. Geht es um die Ausrichtung der Forschung, so lässt sich einerseits eine Mehrsprachigkeitsforschung beschreiben, „die an Erziehung und Bildung interessiert" ist und für die „besonders relevant [ist], welche Folgen das Verfügen über mehrere Sprachen für Bildungsprozesse und (schulische) Lernvorgänge hat" (ebd.: 161). Beispielhaft lässt sich hier eine Studie von Duarte (2016) zum Translanguaging in weiterführenden Schulen anführen. Sie stellt den Sprachgebrauch von Jugendlichen unter dem Aspekt in den Mittelpunkt, wie Translanguaging in der Peer-Kommunikation für das Lernen nutzbar gemacht wird. Auch wenn eine solche Perspektive den wichtigen Befund herausstellen konnte, dass der Einbezug der sprachlichen Ressourcen wichtig für das Lernen und Denken mehrsprachiger Kinder ist (siehe auch Meier/Conteh 2014), so fehlen konkrete Untersuchungen, die die soziale Lebenswelt der Kinder in der Schule im Kontext von Mehrsprachigkeit betrachten, bislang weitgehend.

Auf der anderen Seite findet sich eine Perspektive, die Mehrsprachigkeit als Wert an sich definiert, dem nach Mehrsprachigkeit als Erziehungsziel (Röhner 2005) oder Ziel schulischer Bildung (Fürstenau 2011) gesehen wird. Fürstenau (2017) spricht von einer Verantwortung der Grundschule gegenüber den Sprachen der Kinder, die sich aus dem historischen Selbstverständnis der Grundschule ergibt. Aus „gerechtigkeitstheoretisch[er] und migrationspädagogischer" (Huxel 2018: 113) Perspektive wird für den Einbezug dahingehend argumentiert, dass eine gleichberechtigte Teilhabe letztlich nur möglich ist, wenn Kinder mit ihren Sprachen am Schulgeschehen partizipieren können und somit die sprachlichen Ausgangsbedingungen, die sie als Schüler:innen mitbringen auch angemessen anerkannt werden.

Diese zwei dominierenden Ausrichtungen stehen insofern in Kontrast zu einer praxistheoretischen Ausrichtung, die den Praktiken von Kindern ihr Interesse widmet, als dass der eigentliche Forschungsgegenstand nicht die Praktiken und ihre sozialen Effekte selbst sind, sondern entweder – wie im ersten Fall – der Zusammenhang von Leistung und dem Sprachrepertoire der Kinder im Mittelpunkt steht

oder – wie im zweiten Fall – eine kultur- oder gerechtigkeitstheoretische Perspektive ihre Argumente aus dem Gegenstand der Mehrsprachigkeit selbst heraus entwickelt und diesen in Kontrast zu der monolingual ausgerichteten institutionellen Bildungslandschaft stellt und bearbeitet. Obwohl Mehrsprachigkeit als ein „Alltagsphänomen" (Busch 2021) beschrieben wird und sprachliche Diversität zu „den Alltagserfahrungen von AkteurInnen in pädagogischen Institutionen" (Brandenberg et al. 2017: 253) gehört, liegen kaum empirische Untersuchungen zu den sprachlichen Praktiken von Kindern und ihrer Perspektive auf den Umgang mit dieser vor (vgl. Duarte 2016: 150; Fürstenau 2017: 12). Brandenberg et al. (2017) sprechen von einer „Begrenzung des Diskurses um Mehrsprachigkeit" der zu „Verengungen [führt], die letztlich einen selektiven Blick auf die Sprach*wirklichkeit"* (ebd.: 254, Mark. im Text) zur Folge haben. Sie argumentieren, dass die Konzentration auf Sprachfördermaßnahmen der Bildungssprache mehrsprachige Praktiken aus dem Fokus verdrängt habe.

Eine weitere Möglichkeit, das wenige Wissen über sprachliche Praktiken von Kindern in Bildungsinstitutionen zu erklären, ist, davon auszugehen, dass es durch das monolingual ausgerichtete Schulsystem nicht leicht ist, mehrsprachige Praktiken in deutschen Bildungsinstitutionen auszumachen. Die Arbeit von Gogolin (1994) zum monolingualen Habitus der deutschen Schule expliziert, wie die Strukturen einer nationalen Schule einer mehrsprachigen Sprachpraxis entgegenstehen. Der Komplex von Sprache und ihrer national-politischen Instrumentalisierung wurde bereits an verschiedenen Stellen untersucht und belegt (siehe Diehm/Kuhn 2006; García 2009; Krüger-Potratz 2013; Makoni/Pennycook 2006). Radtke (2008) schreibt dazu:

> Seit sich das Modell des Nationalstaates weltweit durchgesetzt hat, ist sprachliche Homogenität der Bevölkerung eines Staatsgebietes zwar die absolute Ausnahme geblieben, aber beinahe immer das vordringliche Ziel der nationalen Politik und mit ihr der Schule. Deshalb ist die Sprachenfrage seit jeher ein permanenter Reibungspunkt mit ansässigen oder hinzukommenden sprachlichen Minderheiten (vgl. Krüger-Potratz 2000). Sprachpolitik ist ein ideologisch dicht vermintes Terrain, auf dem bis heute symbolische Auseinandersetzungen um Dominanz und ethnische Anerkennung geführt werden. (Ebd.: 658)

Mit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem monolingualen Habitus im deutschen Bildungssystem gehen Untersuchungen einher, die sich den schulspezifischen Hürden widmen, die dem freien Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen entgegenstehen. Hier lassen sich exemplarisch Untersuchungen anführen, die sich auf die Perspektiven von Lehrkräften konzentrierten. Obwohl in den vergangenen Jahren in der Forschungsliteratur das Desiderat

beschrieben wurde, dass bislang wenige Untersuchungen zum professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit von Lehrkräften vorliegen (Fürstenau/Huxel 2013: 1; Panagiotopoulou/Rosen 2017: 159), lassen sich doch Befunde finden, die zumindest erklären, warum Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit *nicht* einbeziehen.

Als Kernargumente, die von Lehrkräften genannt werden, beschreibt Duarte (2016) mit Verweis auf Van der Wildt et al. (2015), „the fear of social homophily disrupting inter-language friendships, of an increase in off-task talk, or the claim that pupils' reduced proficiency in the family languages does not allow their use for learning" (ebd.: 151). Huxel (2018) beschreibt außerdem, dass Lehrkräfte sich hinsichtlich des Einbezugs von Mehrsprachigkeit „nicht genügend qualifiziert und professionalisiert fühlen" (Huxel 2018: 110) und benennt außerdem „migrationsgesellschaftliche Antinomien" (ebd.: 110), denen Lehrkräfte in der Migrationsgesellschaft ausgesetzt sind und die ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit prägen.

Ein Konzept, welches die normativen und normierenden Rahmenbedingungen zwar nicht außer Acht lässt, aber die sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Individuen in den Mittelpunkt stellt, ist das Konzept des Translanguaging[6] von García (2009, 2014). Es wurde bereits einigen ethnographischen Untersuchungen, die in pädagogischen Kontexten durchgeführt wurden, zugrunde gelegt, um „für die vielgestaltigen sprachlichen (und nicht-sprachlichen), multilingualen und multimodalen Praktiken zu sensibilisieren" (Seele 2015: 160). Das Konzept bietet in seiner analytischen Verwendungsweise[7] die Möglichkeit, Sprache als soziale Praxis in den Mittelpunkt zu stellen. Translanguaging wird in der Forschungsliteratur als ein kreativer sprachmischender Prozess beschrieben, in dem Individuen auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zugreifen, wenn sie sprachlich interagieren. Mit der Auseinandersetzung mit Translanguaging als wissenschaftlicher Kategorie vollzieht sich auch eine Arbeit an den Begriffen der Mehrsprachigkeitsforschung. Busch (2021) verweist darauf, dass Forschung zum

[6] Das Konzept ‚Translanguaging' geht nicht ursprünglich auf García zurück, sondern wurde von ihr neu aufgegriffen. In seiner ersten Verwendung bezog es sich auf die Beschreibung des wechselnden Gebrauchs von Walisisch und Englisch im Rahmen von mehrsprachigen Bildungsangeboten (vgl. Gantefort 2020: 202, mit Bezug auf Lewis et al. 2012).

[7] ‚Translanguaging' als Konzept wird in der Forschungsliteratur auf zweierlei Weise verwendet: als analytischer Begriff, um die Sprachwirklichkeit von mehrsprachigen Individuen jenseits normativer Vorstellungen von Sprache zu beschreiben und als Bezeichnung für pädagogische Konzepte, die aus dieser Perspektive auf Sprache resultierten und sich dem Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in (Vor-) Schule und Unterricht widmen (vgl. García 2009).

Thema Mehrsprachigkeit gerade im sprachwissenschaftlichen Bereich lange in Anlehnung an die Verwendung im englischsprachigen Raum unter dem Begriff der Bilingualismusforschung lief. Mit der Erkenntnis, dass viele Sprecher:innen durchaus mehr als zwei Sprachen in ihrer alltäglichen Kommunikation verwenden, wurde auch der Begriff des „Trilingualismus“ verwendet, um für diesen Umstand zu sensibilisieren und ihn angemessen zu erfassen. Problematisiert wurde der Begriff im Forschungsdiskurs vor allem in Hinblick auf die ontologische Vorannahme, die bereits in der Einleitung thematisiert wurde: die Vorstellung von Sprachen als abgrenzbare Entitäten (vgl. Busch 2021: 11). Im englischsprachigen Raum entwickelte sich als Kontrastperspektive die Verwendung des Begriffs (trans-) languaging, „um das Dynamische und Prozesshafte sprachlicher Hervorbringungen zu unterstreichen“ (Busch 2021: ebd.).

Es handelt sich hier vor allem um die Untersuchung des mehrsprachigen Modus von Praktiken und den Bedingungen, in denen das Translanguaging sich als Praktik vollzieht. Damit fand ein Konzept in den Diskurs Eingang, welches durch die Begriffswahl auf ein ‚doing‘ rekurriert, welches Mehrsprachigkeit als gelebte Praxis versteht, die nicht in vorab definierte Schemata passt, sondern sich im Vollzug der sprachlichen Praktiken ergibt. Die Wahl der Begrifflichkeit und der damit einhergehenden Perspektive erläutert García (2010) anhand der Begriffe languaging und ethnifying:

> In naming language and ethnicity as a verb instead of a noun, I bring to focus that it is people – individuals and groups – who use discursive and ethnic practices to signify what it is they want to be. The ability „to language“ and „to ethnify“ is precisely then the most important signifying role of human beings – that which gives life meaning. It is through language and ethnifying that people perform their identifying. […] Languaging refers to the discursive practices of people (Shohamy 2006; Yngve 1996). (García 2010: 519)

‚Languaging‘ umfasst dabei „being, doing, and knowing“ (García/Wei 2014: 230), die sich in sprachlichen Praktiken manifestieren. Das „trans“ im Begriff des‚Translanguaging‘ lässt sich wie folgt verstehen:

> Referring to a trans-system and trans-space; that is, to fluid practices that go between and beyond language and educational systems, structures, and practices to engage diverse students' multiple meaning-making systems and subjectivities. (Ebd.: 224)

Es geht also darum, bei der Betrachtung von Sprache normative Standards beiseite zu lassen und dabei zugleich auf die individuellen Sprachpraxen von

Sprecher:innen zu schauen (vgl. Seele 2015: 161). Für das daraus resultierende Forschungsprogramm beschreibt García:

> Translanguaging, or engaging in bilingual or multilingual discourse practices, is an approach to bilingualism that is centered not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable. These worldwide translanguaging practices are seen here not as marked or unusual, but rather taken for what they are, namely the normal mode of communication that, with some exceptions in some monolingual enclaves, characterizes communities throughout the world. (García 2009: 44)

Mit der Konzentration auf „speakers voice and agency rather than on ‚language'" (Blackledge/Creese 2010: 113) wird dabei auch der Kontext der sprachlichen Praktiken nicht vernachlässigt. Zwar zeigen Untersuchungen natürlicher Sprachverwendungen auf, dass fluide Sprachmischungen, das Wechseln von einer in die andere Sprache, durchaus als gängige Praxis zu verstehen sind, doch wird dabei die Bedeutung sozialer Räume nicht vernachlässigt. Normen und Strukturen bedingen die sprachliche Praxis und gleichzeitig werden diese durch sprachliche Praxis im Vollzug geformt und reformuliert (siehe Busch 2021). Panagiotopoulou und Rosen (2017) beschreiben für die Untersuchung von Praktiken des Translanguaging mit Bezug auf Bakhtin,

> dass die soziale Praxis der Sprachverwendung im jeweils spezifischen – gesellschafts- und bildungspolitischen definierbaren – sozialen Kontext geschieht und daher nicht „neutral", sondern immer kontextspezifisch und unmittelbar verbunden mit den im jeweiligen Kontext herrschenden Sprachideologien bleibt. (Panagiotopoulou/Rosen 2017: 161)

Diese werden nicht vor-empirisch vorausgesetzt, sondern zeigen sich in den Praktiken selbst. Für die vorliegende Untersuchung ist aber entscheidend, dass die Praktiken nicht isoliert in den Blick kommen, sondern auch der Kontext, in dem sie stattfinden, untersucht und beschrieben wird.