

Dumiak, Gesche

Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 134-150



Quellenangabe/ Reference:

Dumiak, Gesche: Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 134-150 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290782 - DOI: 10.25656/01:29078; 10.35468/6076-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290782>

<https://doi.org/10.25656/01:29078>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Gesche Dumiak

Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung. Zur Darstellung diskursiver Differenz mittels Positionsmaps

Abstract

Anknüpfend an Diskussionen zur sozialen Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit geht meine Studie der Frage nach, wie Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und des Raumes mit sprachlichen und sozialen Ordnungen in Räumen (mehr)sprachlicher Bildung zusammenspielen. Damit soll ein Beitrag zur Frage geleistet werden, warum bestimmte (mehr)sprachliche Differenzierungen in bestimmten Situationen sichtbar werden. Sprache(n) werden nicht nur als Mittel, sondern auch als Differenz selbst betrachtet. Hierzu wird ein Online-Seminar zur Qualifizierung von Studierenden zu (mehr)sprachlicher Bildung analysiert, das eine Schulkooperation beinhaltet. Im Mittelpunkt des Beitrags steht eine Analyse metasprachlicher Positionierungen zu Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit. Diese wird mit der Situationsanalyse vollzogen. Ihr Verfahren der „Positionsmaps“ (Clarke u. a. 2018; Clarke 2012) stellt die Differenz und Variation von Diskursen dar. Im Beitrag werden eine Positionsmap präsentiert sowie erste Ergebnisse und Potenziale des methodischen Vorgehens für die Differenzforschung diskutiert

Keywords: (Mehr)Sprachigkeit, Situationsanalyse, (mehr)sprachliche Bildung, Soziolinguistik, (mehr)sprachliche Differenz

1 Analyse von Diskursen und metasprachlichen Positionierungen: (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung

In der Mehrsprachigkeitsforschung gewinnen Zusammenhänge zwischen (Mehr)Sprachigkeit¹, sozialer Differenz(ierung) und Zugehörigkeit bzw. sozialen und

1 Zur Schreibweise „(Mehr)Sprachigkeit“ sei anzumerken, dass diese sich zum einen an Niku Dorostkar (2014, 16) anlehnt, der den Begriff der „Sprachigkeit“ als „Überbegriff für sämtliche For-

(mehr)sprachlichen Identitäten immer mehr an Relevanz. Dementsprechend finden differenztheoretische Betrachtungsweisen verstärkt Aufmerksamkeit, die insbesondere in Forschungsdiskursen migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verortbar sind. Mit ihnen werden Sprache(n) bzw. (Mehr)Sprachigkeit sowohl als Voraussetzung und Mittel für die Konstruktion von Differenzordnungen betrachtet als auch als ein Ausdruck von deren Auswirkungen (vgl. Dirim u. a. 2018, 51). Vor diesem Hintergrund wird die soziale Konstruktion von Differenz über (Mehr-)Sprachigkeit in Forschungsdiskursen macht- und diskriminierungskritisch hinterfragt. „Differenz“ wird jedoch durchaus unterschiedlich betrachtet, als etwas Trennendes und Unterscheidendes, aber auch als ein Aspekt von Vielfalt oder Diversität. In der Betrachtung von Differenz wird so auch das verbindende Potenzial von Sprache(n) und (Mehr)Sprachigkeit immer wieder hervorgehoben. Denn mithilfe von Modi der (Mehr)Sprachigkeit können auch Differenzen überwunden und Gemeinsamkeiten geschaffen werden. Dies wird in Vermittlungskontexten unter anderem in mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen wie dem *translanguaging* betont, die besonders in den verschiedenen „sprachlichen“ Schulfächern wie Deutsch, Deutsch-als-Zweitsprache und in den Fremdsprachen an Aufmerksamkeit gewinnen.

Den Prozessen der Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit und ihrer Überwindung ging ich im Rahmen eines seminarbezogenen Projektes gemeinsam mit Studierenden nach. 2017 und 2018 erprobten wir Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit und *translanguaging*. Dabei stellten die Studierenden in empirischen Analysen fest, dass entgegen der Bemühungen ihrer Überwindung gesellschaftliche und institutionelle Sprachideologien zu (Mehr)Sprachigkeit reproduziert wurden, die Schüler*innen durch Zuschreibungen von Sprachlichkeit in benachteiligende Positionierungen versetzten. Dies entspricht Erkenntnissen der (Mehr)Sprachigkeitsforschung (vgl. Rellstab 2021; Dirim & Springsits 2016; Cekaite & Evaldsson 2008). Die beobachteten Prozesse sozialer Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit stehen in einem Spannungsverhältnis zum Anspruch des erprobten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatzes des *translanguaging*, zu Bildungsgerechtigkeit und Inklusion beizutragen. Die Workshops fanden im Kontext von Deutsch-als-Zweitspracheunterricht statt und ließen immer wieder spezifische sprachbezogene Differenzordnungen sichtbar werden. Dies führte mich zu der Frage nach der Raumbezogenheit von Prozessen sozialer Differenzierung über

men von Sprachfähigkeit, -verwendung, -verbreitung und -verfügbarkeit“ nutzt. Zum anderen soll er auf eine Abgrenzung zu additiven Konzepten von Mehrsprachigkeit hinweisen, nach denen „Mehrsprachigkeit“ als eine Addition von mehreren als Entitäten verstandenen „Sprachen“ verstanden wird. Das „Mehr“ (sowie das „n“ in Sprache(n)) steht gleichzeitig dafür, dass „Sprachigkeit“ (bzw. Sprache) stets als vielfältig verstanden wird. Hierbei schließe ich etwa an Überlegungen zur „Heteroglossie“ aus den 1930er Jahren des russischen Literatur- und Sprachwissenschaftlers Michail Bachtin an (vgl. Busch 2021, 11).

wirkmächtige Sprachideologien und Diskurse, der ich im Rahmen meiner Studie nachgehe. Inwiefern tragen Räume dazu bei, dass Subjekte auf bestimmte Art und Weise zu (Mehr)Sprachigkeit positioniert werden bzw. sind sie mit spezifischen Positionierungen verbunden?

Im Folgenden stelle ich ausgewählte Erkenntnisse aus meiner Studie, die als Promotion im *Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL), Handlungsbereich Diversität gerecht werden, entsteht (Förderkennzeichen 01JA1617)*, dar. Im Mittelpunkt dieses Beitrages stehen Diskurse und metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit, die ich mithilfe von „Positionsmaps“ fokussiere. Diese sind Bestandteil der Situationsanalyse, die eine Erweiterung der Grounded Theory-Methodologie darstellt. Die Maps erlauben es, Positionierungen entlang von Diskursen zu analysieren. Die zentrale Fragestellung des Beitrags lautet: Wie und als was wird (Mehr)Sprachigkeit in metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung hervorgebracht? Neben einer Analyse der Positionierungen zu und Diskurse über (Mehr)Sprachigkeit frage ich danach, inwiefern die Methode der Positionsmaps dazu beitragen kann, die Differenzierung der fokussierten Diskurse aufzuzeigen. Damit möchte ich Einblicke in Prozesse und Ordnungen der (mehr)sprachlichen Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit in der (mehr)sprachlichen Bildung geben.

Zunächst stelle ich meine Studie „Sprachregime und Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung“ (Abschnitt 2) überblicksartig dar. Im Zentrum dieses Beitrages steht die Darstellung und Ausarbeitung der Positionsmaps zu metasprachlichen Positionierungen zu den Diskursachsen „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ (Abschnitt 3). Zu diesem Zweck wird zunächst die Situationsanalyse (vgl. u. a. Clarke u. a. 2018; Clarke 2012) mit einem Schwerpunkt des Mappings von Positionierungen ausgeführt, bevor die Positionsmaps zu (Mehr)Sprachigkeit dargestellt wird. Die Fokussierung der Positionierungen ist mit Einblicken in die Daten des Forschungsvorhabens verbunden. Abschließend werden die Erkenntnisse und die Methode zusammengefasst und diskutiert (Abschnitt 4).

2 Studie zu Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und Sprachregimen in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung: Darstellung des Forschungsdesigns

Im Folgenden stelle ich das Forschungsdesign meiner Studie überblicksartig dar. Diese bezieht sich auf das Feld der empirischen Forschung zu Umsetzungen der (Mehr)Sprachigkeitsdidaktik, das auch als „Implementations- oder Interventionsforschung“ (vgl. Roth u. a. 2021) bezeichnet wird. In diesem Forschungsfeld wird im Zusammenspiel mit Zusammenhängen zwischen (Mehr)Sprachigkeit, Raum

und sozialer Ordnung in der (mehr)sprachlichen Bildung analysiert. Im Bereich der Implementations- und Interventionsforschung sind zuletzt einige Beiträge entstanden, die das Feld auf einer übergeordneten Ebene in den Blick nehmen. Im englischsprachigen Raum vollzogen Chen u. a. (2022) eine Metastudie zu Umsetzungen plurilingueller Didaktik und Pädagogik. Im deutschsprachigen Raum stellen Roth u. a. (2021) einen Überblick bereit. Einen (internationalen) Einblick zur Qualifizierung im Bereich (mehr)sprachlicher Bildung bieten Wernicke u. a. (2021). Insgesamt kann festgehalten werden, dass es kaum Studien gibt, die die Hervorbringung von (Mehr)Sprachigkeit oder Sprachregimen in einem universitären Seminar diskutieren und dabei die interaktionale Ebene zum Forschungsgegenstand machen. Als eine Ausnahme kann der Artikel von Andrea Bogner und Jacqueline Gutjahr (2020) hervorgehoben werden, in dem nachvollzogen wird, wie Studierende eigene Sprachideologien in einer Lehrveranstaltung reflektieren. Meist wird jedoch aus einer didaktischen Perspektive nach dem Gelingen der Qualifizierung gefragt und nicht mit einer soziolinguistischen oder auch situationsanalytischen Perspektive die Komplexität der „Situation“ selbst hinterfragt sowie die konkreten Hervorbringungen von (Mehr)Sprachigkeit beobachtet.

Daran anknüpfend stehen in meiner Studie vor dem Hintergrund der Analyse von Praktiken der (Mehr)Sprachigkeit und Sprachregimen in der Studie übergeordnet Fragen zu Zusammenhängen zwischen (Mehr)Sprachigkeit, verschiedenen Räumen (mehr)sprachlicher Bildung und sozialer Ordnung im Mittelpunkt. Es geht darum herauszufinden, wie Konstruktionen von (Mehr)Sprachigkeit in verschiedenen Räumen der schulischen und hochschulischen Bildung hervorgebracht werden und welche Rolle Räume und mit diesen verbundene Diskurse bei der Hervorbringung der Konstruktionen spielen. Leitende empirische Forschungsfragen lauten: Wie und als was wird (Mehr)Sprachigkeit in Praktiken hervorgebracht, mit welchen Effekten, beispielsweise auf die Positionierungen von Subjekten zu (Mehr)Sprachigkeit? Wie verbinden sich (Mehr)Sprachigkeit, Raum und sprachliche und soziale Ordnungen in den Praktiken?

In meiner Perspektivierung von Sprache(n) und (Mehr)Sprachigkeit schließe ich mich Vertreter*innen einer kritischen soziolinguistischen Perspektive an, die (mehr)sprachliche Praxis zum einen als soziale Praxis konzeptualisieren (vgl. Heller 2007). Aus einer praxistheoretischen Perspektive wird Mehrsprachigkeit zum anderen als soziales Konstrukt verstanden, das immer wieder neu im und durch interaktives soziales Handeln hervorgebracht wird (vgl. u. a. Heller 2007, 14). Ein weiteres für mich zentrales Konzept vor dem Hintergrund der Raumperspektive ist Pennycooks Konzept der Sprache als lokale Praxis, das sich eng an die praxistheoretische Konzeptualisierung von Sprache anschließt und gleichzeitig Überlegungen zur Bedeutung von Räumlichkeit berücksichtigt. Pennycook versteht Sprache als eine integrierte soziale und räumliche Aktivität (vgl. Pennycook 2010, 3).

Das hier skizzierte (Mehr)Sprachigkeitsverständnis wird auch in den Diskurspositionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit relevant.

Um die Perspektivierung von Sprache(n) und Raum noch enger zusammenzuführen und auf räumliche Machtverhältnisse auszurichten, ziehe ich das Konzept des „Sprachregimes“, hier verstanden im Sinne von Busch (2021) und Purkarthofer (2014), hinzu. Mit dem Konzept öffnet sich eine Raumperspektive, die von einer integrativen Hervorbringung von Sprache(n) und Raum in sozialen Praktiken ausgeht. „Räume“ werden dabei nicht als „Container“ oder „Behälter“ verstanden, sondern anschließend an Lefebvre (2015 [1975]) als ein mehrdimensionales soziales Konstrukt, das stets in und durch Interaktionen mit hervorgebracht wird. Brigitta Busch (2021) entwickelt das „Sprachregime“-Konzept in Rückgriff auf Henri Lefebvres dreidimensionales Raummodell. Sie überträgt Lefebvres Überlegungen auf die Beziehung zwischen Sprache(n) und Raum, was zu einer Unterscheidung von Diskurs *im* Raum, Diskurs *über* Raum und Diskurs *durch* Raum führt (vgl. 2021, 144). Das Sprachregime dient mir in meinem Forschungsvorhaben als sensibilisierendes Konzept, das mich im Prozess der Kodierung mit der Grounded Theory auf Zusammenhänge von (Mehr)Sprachigkeit und Raum blicken lässt.

Im Forschungsvorhaben wurden verschiedene Datensorten über verschiedene Räume der Lehrer*innenbildung hinweg gesammelt und analysiert. Im von mir geleiteten Online-Seminar „Sprachregime in Schule und Unterricht“, eine Veranstaltung der „Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an einer mitteldeutschen Universität, erhob ich im Wintersemester 2020/2021 sowie im Sommersemester 2021 verschiedene Daten. Zu diesen zählen Folien, diverse Arbeitsprodukte der Studierenden, Auszüge aus wissenschaftlicher Literatur des Seminars sowie Videoaufnahmen jeweils einer Seminarsitzung. Im seminarbezogenen Projekt sollten auf die Reflexion von (Mehr)Sprachigkeit und *translanguaging*² ausgelegte Workshops in einer Gesamtschule umgesetzt werden, was aufgrund der Corona-Pandemie im Wintersemester 2020/2021 nicht durchgeführt werden konnte. Stattdessen wurden beratende Gespräche mit zwei Lehrkräften der Fächer Deutsch und Spanisch zu den Unterrichtsentwürfen der Studierenden abgehalten und aufgezeichnet. Im Sommersemester 2021 wurden dann zwei 90-minütige Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit von Studierenden mit Schüler*innen im Deutsch-, Deutsch-als-Zweitspracheunterricht sowie im Wintersemester 2021/22 ein Workshop im Spanischunterricht durchgeführt, videografiert und in Auszügen transkribiert. Hinzu kommen Curricula der Fächer Deutsch als Zweitsprache, Deutsch und Spanisch

2 Unter *translanguaging* verstehe ich mit García (2009, 45) multiple diskursive Praktiken, die mehrsprachige Sprecher*innen zur Bedeutungsherstellung nutzen. Mit dem Konzept ist eine dynamische und holistische Betrachtung von (Mehr)Sprachigkeit verbunden, mit der (Mehr)Sprachigkeit nicht als eine Addition von mehreren sprachlichen Systemen betrachtet wird, sondern vielmehr als ein übergreifendes sprachliches Repertoire (vgl. García & Wei 2014, 14).

sowie die Prüfungs- und Studienordnung der Zusatzqualifikation „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“.

3 Metasprachliche Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung

In diesem Kapitel werden die metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung dargestellt. Hinführend gehe ich dazu zunächst auf grundlegende theoretische und methodologische Perspektiven der Studie ein, die für die Betrachtung und das Verständnis der Positionsmaps relevant sind. Anschließend stelle ich das Mapping von Positionalitäten im Sinne der Situationsanalyse nach Clarke (2018) genauer dar.

3.1 Methodologie: Situationsanalyse als diskursanalytische Erweiterung der Grounded Theory

Die Studie baut auf den Methodologien und Methoden der Grounded Theory (insbesondere in ihren konstruktivistischen und reflexiven Auslegungen, vgl. Charmaz 2016; Breuer u. a. 2017) und dessen Weiterentwicklung durch Adele E. Clarke (bspw. Clarke u. a. 2018; Clarke 2012), der Situationsanalyse, auf. Ein zentraler Prozess des Vorhabens ist demnach ein interpretierendes, begriffsbildendes Kodieren, das mit der Situationsanalyse um diskursanalytische Elemente erweitert wird. Ein zentrales Element in der Situationsanalyse ist ein weiter Situationsbegriff, wie er unter anderem in Clarke u. a. (2018) und Clarke (2012) dargestellt wird. Die „Situation“ wird nicht mehr als zeitlich oder örtlich begrenzt konzeptualisiert, sondern als das verstanden, was aus verschiedenen beteiligten Perspektiven relevant gemacht wird (vgl. Strübing 2018, 686).

Um die Situation herauszuarbeiten, gibt es in der Situationsanalyse drei Mapping-Verfahren: Situationsmaps, Maps von Sozialen Welten und Arenen und Positionsmaps. Diese drei Kartografien ergänzen die zentralen Arbeitsschritte der Grounded Theory und haben das Ziel, wie Clarke mit Park (1952, zit. n. Clarke 2018, 104) ausdrückt, das „big picture“ oder die „big news“ der Forschungssituation zu vermitteln. Sie stellen die Sammlung der Elemente der Situation und die Beziehungen zwischen ihnen dar, bedeutende kollektive Akteur*innen und ihre Sozialen Welten und Arenen sowie grundlegende Fragen und Verhandlungen der Forschungssituation (vgl. Clarke 2018, 104). Damit wird die Situation „zum ultimativen Forschungsgegenstand (...)“ (Clarke 2012, 24)

Die Situationsanalyse ermöglicht es mir, durch ihre Mapping-Verfahren einen besonderen Fokus auf Diskurse in meiner Forschungssituation zu legen. Somit kann ich mit ihr der Frage nach dem Einfluss von Diskursen rund um (Mehr) Sprachigkeit in verschiedenen Räumen der (mehr)sprachlichen Bildung auf Her-

vorbringungen von (Mehr)Sprachigkeit nachgehen. Darüber hinaus bietet die Situationsanalyse mit ihrer Annahme, dass der oder die Forschende immer auch Teil der Forschungssituation ist, Ansatzpunkte für einen bewussten Umgang mit Fragen der eigenen Positionalität im Forschungsfeld (vgl. Clarke 2012, 125).

3.2 Positionsmaps als Möglichkeit der Darstellung diskursiver Variation und Differenz

Aufgrund der Frage nach metasprachlichen Positionierungen zu (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung stelle ich das Mapping von Positionierungen dar, wie es Clarke in der Situationsanalyse vorschlägt. Mit der Positionsmap werden die im Feld eingenommenen Positionen in Bezug auf die wichtigsten diskursiv verhandelten Themen fokussiert. Dabei wird genauer untersucht, wie sich die Positionen zueinander verhalten. Das folgende Zitat von Clarke u. a. (2015) fasst die wichtigsten Aspekte zusammen:

„Third, positional maps lay out the major positions taken, and not taken, in the data vis-à-vis particular axes of variation and difference, focus, and controversy found in the situation of concern. Perhaps most significantly, positional maps are not articulated with persons or groups but rather seek to represent the full range of discursive positions on key issues. They allow multiple positions and even contradictions within both individuals and collectivities to be articulated.“(Clarke u. a. 2015, 134)³

Die Positionsmap soll demnach dazu dienen, die gesamte Vielfalt diskursiver Positionen zu erarbeiten, ohne diese dabei zu hierarchisieren. In der Anwendung ist besonders interessant herauszuarbeiten, welche Positionen denkbar sind, erwartbar sind und dennoch nicht im Material auftauchen. Diese nennt Clarke „Orte diskursiven Schweigens“ (Clarke 2012, 165). Die Positionen werden in einer Map innerhalb eines Koordinatensystems mit zwei Achsen verortet. Wie auch die anderen Maps soll dies dazu beitragen, „Bereiche des Schweigens, implizites Wissen, Praktiken und Orte“ (Clarke 2012, 116) zu entdecken. Darüber hinaus ist Clarke besonders an Widersprüchen interessiert. So geht es Clarke darum, die Daten auch über Differenz „sprechen zu lassen“ (Clarke et al. 2018, 32).

Die Zitate lassen Clarks Verständnis von „Differenz“ erkennen: In der Methodologie der Situationsanalyse ist demnach ein poststrukturalistischer Differenzbegriff angelegt, mit dem „Differenz“ als Variation verstanden wird, die mithilfe der Situationsanalyse besser sichtbar gemacht werden soll (Clarke u. a. 2018, 32).

3 „Drittens erklären Positionsmaps die wichtigsten Positionen, die in den Daten bezüglich bestimmten Achsen der Variation und Differenz bezogen oder nicht bezogen werden, sowie die Kontroversität der Forschungssituation. Vielleicht ist es am bedeutendsten hervorzuheben, dass Positionsmaps nicht Personen oder Gruppen repräsentieren, sondern die volle Bandbreite diskursiver Positionen zu Schlüsselthemen. Sie erlauben es, multiple Positionen und sogar Widersprüche in Individuen und Kollektiven darzustellen.“

Dieses Differenzverständnis passt meines Erachtens zu (Mehr)Sprachigkeit, konzipiert als eine Möglichkeit der Öffnung hin zu Variation und Differenzierung.

3.3 Positionsmap „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „(Mehr) Sprachigkeit als mehrere Sprachen“

Im Folgenden stelle ich eine Positionsmap vor, die im Rahmen einer ersten Auseinandersetzung mit dem Verfahren entstanden ist. In meiner Forschungssituation, in der für mich Verhandlungen zu (Mehr)Sprachigkeit im Mittelpunkt stehen, habe ich zwei zentrale metasprachliche Diskurse zu (Mehr)Sprachigkeit zueinander in Beziehung gesetzt: Die y-Achse stellt den Diskurs „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ dar, die x-Achse den Diskurs „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“. Beide Diskurse verfügen über die jeweiligen Merkmalsausprägungen einer unklaren oder unscharfen Konturierung bzw. einer klaren Konturierung des (Mehr) Sprachigkeitsverständnisses.



Abb. 1: Positionsmap „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis und Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen – metasprachliche Positionierung“ (Dumiak i. V.)

Dabei habe ich in den Daten folgende Positionierungen ausfindig machen können: Die Position (A) „Sprache(n) nicht als Kategorien, sondern als Praktiken“, die ich oben rechts im Koordinatensystem verortet habe, da es eindeutige Bezüge zu beiden Diskursachsen gibt. Die Position (B) „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“, die ich unten rechts eingeordnet habe, da Mehrsprachigkeit eindeutig als mehrere Sprachen definiert wird, aber gleichzeitig keine Bezugnahme und somit keine Konturierung von „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ besteht. Unter (C) konnte ich die Position „Setzung von (Mehr)Sprachigkeit ohne nähere Bestimmung“ ausmachen, in der zwar „(Mehr)Sprachigkeit“ aufgerufen wird, aber in seinen Konturen weitestgehend unklar bleibt. Oben links im Koordinatensystem habe ich eine „missing position“, eine „fehlende Position“ eingetragen. Dieser würde vermutlich der Position „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ entsprechen, ohne Bezugnahme auf „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen.“ Diese Positionierung konnte ich jedoch (bisher) in den Daten nicht ausfindig machen. In den nächsten Unterkapiteln werden die Positionierungen genauer dargestellt.

Positionierungen zu „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“

Die Studentin Carina Seifert⁴ (Kürzel: Ca) macht folgende Äußerung im Zuge einer Reflexion zu den Seminarinhalten, die etwa zur Mitte des Semesters hin von der Seminarleitung initiiert wurde (Pseudonym: Frau Nowak, Kürzel: No).

Ca: ähm: (.) ich

No: (.) das denk ich ist auch son wichtiger moment des politischen;

Ca: weiß nich alle haben den text über translanguaging gelesen aber (.) vor allem durch diesen text aber auch durch das ganze seminar ist mir nochmal (-) bewusst geworden oder hab ich nochmal ne andere sicht auf sprache (.) oder auf sprachen eben nich in so kategorien: sondern im sprachlichen repertoire oder in sprachlichen fähigkeiten' (.) und (.) das hat mir auf jeden fall oder ich glaub das irgendwie nehm ich am ehesten jetzt auch mit dass sprachen eben nich so klare grenzen haben und

No: hm 'hm

Ca: irgendwie so kategorien sind sondern (-) ja ineinander übergehen und jede person (.) jeder mensch sein sprachliches repertoire hat das aus unterschiedlichen sprachlichen praktiken besteht;

No: (-) hm 'hm ja vielen dank für diese ergänzung genau ähm das ist

(Transkript zur Video-Aufnahme „Seminar Sprachregime in Schule und Unterricht“, Wintersemester 20/21, 23.12.2020, 5:28-6:08)

Die Position, die die Studentin hier einnimmt, schließt an die Positionierung „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ an und grenzt sich dabei von einem Verständnis von Sprachen als Kategorien ab. Sie beruft sich auf die wissenschaftliche Lite-

⁴ Alle Sprecher*innen wurden anonymisiert.

ratur, einen Text zum *translanguaging*, in dem ebenfalls ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von (Mehr)Sprachigkeit aufscheint. Dabei beschreibt sie ein „Bewusstwerden“ bzw. eine Art Perspektivwechsel – „ne andere sieht auf sprache oder sprachen“. Hierbei ist ihre „Selbstkorrektur“ oder Variation von Sprache zu Sprachen interessant, die im Kontext von (Mehr)Sprachigkeit entweder gelesen werden kann als Betonung einer (mehr)sprachigen Perspektive als eine Abgrenzung zu Einsprachigkeit oder auch als ein Durchscheinen der „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“-Achse oder vielleicht auch beides.

Auch Clarke merkt an, dass Positionierungen immer auch widersprüchlich sein können (vgl. Clarke u. a. 2018: 166). Zudem fällt in Bezug auf diese Positionierung auf, dass hier unterschiedliche fachliche Konzepte zu Mehrsprachigkeit gemeinsam verwendet werden: *translanguaging*, sprachliches Repertoire, sprachliche Praktiken. Dies verweist zum einen darauf, dass Positionierungen häufig vielfältig sind und mehrere Positionen zu (Mehr)Sprachigkeit gleichzeitig hervorgebracht werden können. Zum anderen positioniert sich die Studentin als eine, die die eingespielten Inhalte der Seminarliteratur „verinnerlicht“ und „angenommen“ hat. Diese Position ist eine im Rahmen des Seminars erwünschte Position, da die Reflexion des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs einen zentralen Aspekt des Seminars darstellte. Dies passt auch über die Seminarziele hinaus zu den Zielen der Modulbeschreibung des Zertifikats. Für mich verweist die Positionierung zudem auf die Normativität der Seminarsituation und eine Regulierung des Raumes durch machtvolle Positionen, die in der Positionierung der Studentin sichtbar wird. Innerhalb der „Seminarwelt“ stellt also „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ eine wichtige und normative Position dar.

Positionierungen zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“

Bei diesem Datenausschnitt handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem Workshop zu (Mehr)Sprachigkeit im schulischen Deutsch-als-Zweitspracheunterricht. Dieses Transkript beginnt am Anfang des Workshops zu (Mehr)Sprachigkeit. Der Workshop findet im Raum für Deutsch als Zweitsprache statt. Die Schüler*innen sitzen an ihren Tischen. Zwei Studierende (Sarah Voss, Kürzel: Sa; Friederike Wagner) sitzen vor der Tafel am Lehrerpult, ein Studierender (Linus Fischer, Kürzel: Li) steht vor der Tafel, die bereits von den Studierenden beschriftet wurde. Zuvor kamen einige Schüler*innen etwas verspätet zum Klassenraum. Vor der Kamera sitzen drei Schüler, eine weitere Schülerin sitzt ganz links und ist nicht sichtbar.

Li: ja [Sarah und Friederike schauen beide zu Linus.] und heute wollen wir gemeinsam ein bisschen was (.) ähm ja nicht nur zur deutschen sprache sondern (zum ändern) wie ihr schon seht [zeigt mit der rechten Hand zur Tafel] zu mehreren sprachen machen [An der Tafel stehen Begrüßungen auf verschiedenen Sprachen: Bonjour,

Nĩ hǎo, Hej, Ýyi günler, Guten Morgen, Buenas días, Good Morning] (.) und ähm ja da wir

(Transkript zur Video-Aufnahme „Workshop zu (Mehr)Sprachigkeit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache“, 09.07.2021, 0:14-0:24)

(Mehr)Sprachigkeit wird in dieser Positionierung – sowohl auf der Tafel als auch im Sprechen – als „mehrere Sprachen“ hervorgebracht. Diese werden auf der Tafel als geschriebene und gesprochene Objekte sichtbar. Eine Begrüßung steht für eine Sprache, die scheinbar eindeutig bestimm- bzw. benennbar ist. Obwohl die Wörter Begrüßungen sind, wird „begrüßen“ hier nicht als Praxis ausgeübt. Die Begrüßungen stehen vielmehr als „Platzhalter“ für verschiedene Sprachen, was durch den Studenten Linus aufgerufen wird.

In allen drei Workshops wurden Sprachen durch Anschriften an der Tafel objektivierend hervorgebracht. Häufig wurden dabei direkt die Sprachenetiketten (Deutsch, Spanisch, Rumänisch, ...) gesammelt, weshalb ich hier davon ausgehe, dass es sich bei dieser Positionierung insbesondere im „Workshopraum“ um eine bedeutende Positionierung handelt.

„Setzungen von (Mehr)Sprachigkeit ohne nähere Bestimmung“

Beispiel 1

Die folgenden beiden Textauschnitte stammen aus zwei verschiedenen Curricula, die im Rahmen der Studie analysiert wurden: aus den *Curricularen Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache* sowie aus dem *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Spanisch*.

Textauszug 1

„Die Sprachmittlung bietet außerdem einen wichtigen Ansatz für den Erwerb von Methoden und Strategien, für Sprachvergleiche und für die Entwicklung eines Sprachbewusstseins im Kontext der Mehrsprachigkeit [...]“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2016, 24)

Textauszug 2

„Als eine international bedeutende Sprache unserer globalisierten Welt fällt Spanisch eine wichtige Rolle bei der Verständigung von Menschen, besonders auch im Rahmen des gesellschaftlich relevanten Mehrsprachigkeitskonzepts zu [...]“. (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, 1)

In den beiden Auszügen wird „Mehrsprachigkeit“ aufgerufen, aber nicht genau bestimmt. Es bleibt unklar, wie (Mehr)Sprachigkeit dabei genau zu verstehen ist. In diesen Positionen scheint „die Mehrsprachigkeit“ als bekannte Größe bzw. be-

kannter Gegenstand vorausgesetzt zu werden. Diese Bestimmtheit und Bekanntheit von (Mehr)Sprachigkeit wird u. a. durch die Verwendung des bestimmten Artikels vermittelt. Dies erinnert an Herbert Clarks Konzept des *Common Ground* (z. B. Clark 2009).

„People talking to each other take much for granted. They assume a common language. They assume shared knowledge of such things as cultural facts, news stories, and local geography.“ (Clark 2009, 116)⁵

Damit beschreibt Clark die Annahme über ein geteiltes Wissen, wobei dieses nicht als Intersubjektivität im positivistischen Sinn verstanden wird, sondern als Prozesse bzw. Verhandlungen des gegenseitigen Unterstellens. Dies ermöglicht Gesprächen eine gewisse Ökonomie (vgl. Matic 2017, 87). Solche Setzungen von (Mehr)Sprachigkeit, die von einem *Common Ground* ausgehen, ohne dass dieser selbst konturiert wird, konnte ich auch in verschiedenen Räumen der (mehr) sprachlichen Bildung beobachten.

Beispiel 2

Das folgende Beispiel schließt an die Setzung von (Mehr)Sprachigkeit als *Common Ground* an. Es ist besonders interessant in Hinblick auf die Kooperation zwischen Lehrerinnen und Studierenden. Das vorliegende Transkript ist ein Mitschnitt der Besprechung der Unterrichtsentwürfe, die die Studierenden des Seminars „Sprachregime in Schule und Unterricht“ im Wintersemester 2020/2021 angefertigt haben. In dem Gespräch stellen die Studierenden den Lehrerinnen ihre Unterrichtsentwürfe für die (Mehr)Sprachigkeitsworkshops vor. Nachdem zunächst von der Studentin Stefanie Heuser (Kürzel: Heu) „(Mehr)Sprachigkeit“ zu Beginn des Gesprächs – ähnlich wie in den obigen Beispielen – als *Common Ground* gesetzt wird, werden im Laufe der Vorstellung des Unterrichtsentwurfs von den beiden Studierenden in Materialien diverse Vorstellungen zu Sprache und (Mehr)Sprachigkeit aufgerufen, was aber weitestgehend unverhandelt bleibt. Vor dem hier sichtbaren Ausschnitt äußert die Lehrerin Frau Peters (Kürzel: Pe), dass sie sich das „Sprachenportrait“, eine sprachenbiografische Methode, auf die die Studierenden in ihrem Unterrichtsentwurf zurückgreifen, „nicht so ganz gut vorstellen kann“ und bittet um eine Erklärung. Hier beginnt nun dieser Transkriptausschnitt, in dem Frau Peters auf die Erklärung reagiert.

Pe: hm 'hm ja [*nickt*] gut

Heu: genau also das war dann ein beispiel zum beispiel

Pe: hm 'hm (--) h ja die die frage zielt (halt) darauf ab weils es ich äh es ja ne sprachenbiografie und ein sprachenportrait und ich dachte äh äh geht das jetzt eher in

5 „Menschen, die miteinander sprechen, setzen vieles als selbstverständlich voraus. Sie gehen von einer gemeinsamen Sprache aus. Sie gehen von einem gemeinsamen Wissen über Dinge wie kulturelle Fakten, Informationen, Geschichten und lokale Geographie aus.“

die richtung dass da nur äh die mehrsprachigkeit sich widerspiegelt oder eben (-) alle möglichen facetten von sprache aber das haben sie dann ja beantwortet also es ist ja ne sehr schöne idee (-) vor allen dingen auch ganz kreativ so dass man sich das (--) auf ne andere weise [*trinkt etwas*] mal nähern kann (.) also ich find das sehr gut (.) sehr interessant.

(Transkript zur Video-Aufnahme „Besprechung der Unterrichtsentwürfe“, 04.05.2021, 14:09-14:37)

Mit „die frage zielt halt darauf ab“ thematisiert Frau Peters ihr Motiv oder ihre Motivation hinter der Nachfrage zur Methode der Sprachenportraits. Sie setzt das bereits etablierte „Sprachenportrait“ erneut relevant und inszeniert ihre eigenen Gedanken dazu in direkter Rede: Dadurch, dass also von „Sprachenbiografie“ oder „Sprachenportrait“ gesprochen wurde, stellt sich Frau Peters die Frage, ob sich „nur die Mehrsprachigkeit“ widerspiegelt oder „alle Facetten von Sprache“. Sie schafft also einen Gegensatz, ein entweder oder. Dabei bringt sie durch das „nur“ hervor, dass sie die erste Setzung, „nur (Mehr)Sprachigkeit“ als ungenügend oder unzureichend betrachtet oder als alles andere (als (Mehr)Sprachigkeit) ausschließend. (Mehr)Sprachigkeit wird dadurch als „exklusiv“ hervorgebracht. Zugleich wird hier durch den bestimmten Artikel „die“ (Mehr)Sprachigkeit wieder als Konstrukt hergestellt, dass „klar oder bekannt“ ist. „Facetten von Sprache“ hingegen suggerieren Vielfältigkeit oder Vielschichtigkeit, dies wird durch „alle mögliche“ noch verstärkt. Während also „die (Mehr)Sprachigkeit“ als etwas klar Abgegrenztes und Spezifisches dargestellt wird, wird mit „Sprache“ gerade eine Offenheit und eine Vielfalt an Möglichkeiten verbunden. Mit „aber das haben sie dann ja beantwortet“ beendet die Lehrerin ihre Aussage und bringt damit zum Ausdruck, dass sich der beschriebene problematische Sachverhalt für sie nun geklärt habe, wobei auch hier als allen bekannt „gesetzt“ wird, wie ihre Frage beantwortet wurde.

Es zeigt sich hier, dass Frau Peters eine bestimmte Vorstellung von (Mehr)Sprachigkeit hat, die sie auf die Methode des Sprachenportraits überträgt. Aus ihrem (Mehr)Sprachigkeitskonzept heraus ergeben sich bestimmte Erwartungen an die Methode. Interessant ist, dass der Begriff „(Mehr)Sprachigkeit“ hier mit Frau Peters Frage nach dem Sprachenportrait und ihrer „Selbstantwort“ im Grunde „umgangen“ wird und weiterhin nicht geklärt wird, was genau darunter von den jeweiligen Interaktionspartnern verstanden wird. Es wird demnach kein gemeinsames Verständnis von (Mehr)Sprachigkeit ausgehandelt. Dennoch schaffen die am Gespräch Beteiligten es, die Kooperation aufrecht zu erhalten.

Mithilfe von Positionsmap konnte ich im Forschungsprozess metasprachliche Positionierungen zu „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ und „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ hervorheben und sie als wichtige Diskurspositionen beschreiben. Sie zeigt, dass (Mehr)Sprachigkeit in der (mehr)sprachlichen Bildung unterschiedlich konzipiert und unterschiedlich klar strukturiert wird. Der Diskurs um

„(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ ist vor allem im wissenschaftlichen Kontext und im Seminarkontext präsent. Positionierungen zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“ erscheinen hingegen als zentrale Positionierungen in den Workshops, die präsent sind, obwohl praxistheoretische Konzepte wie *translanguaging* als Zielperspektive eingespielt wurden.

4 Differenzierungen des Diskurses um (Mehr)Sprachigkeit in der Qualifizierung zu (mehr)sprachlicher Bildung – Methodologische und begriffliche Reflexionen

Abschließend fasse ich die Ergebnisse zusammen und interpretiere sie vor dem theoretischen Hintergrund meiner Studie. Zudem diskutiere ich, inwiefern das Verfahren der „Positionsmaps“ zu einer differenzierten Fokussierung von Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit beitragen kann. Diese Überlegungen führen schließlich zu einer Reflexion des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs.

In der Auseinandersetzung mit den Positionsmaps komme ich zu dem Schluss, dass die Konturierung des (Mehr)Sprachigkeitsbegriffs in der betrachteten Verhandlung von (Mehr)Sprachigkeit eine wichtige Rolle spielt: Mit der Map konnte herausgearbeitet werden, dass eine schwache bis keine Konturierung des (Mehr)Sprachigkeit-Begriffs eine Kooperation ermöglicht, ohne dass es einen geteilten Konsens über (Mehr)Sprachigkeit geben muss. Dies scheint mir in der analysierten Situation zentral dafür zu sein, eine als erfolgreich wahrgenommene Kooperation zwischen den Akteur*innen der verschiedenen Organisationen – und ihren verschiedenen Anforderungen – zu ermöglichen. In Anschluss an Fragen nach Prozessen der Differenzierung über (Mehr)Sprachigkeit lässt sich festhalten, dass durch das Setzen von (Mehr)Sprachigkeit als *common ground* (Mehr)Sprachigkeit nicht als Differenz, sondern als geteilter und gemeinsamer Ausgangspunkt des kooperativen Handelns dargestellt wird. Gleichzeitig bedeutet dies für das Ziel der Implementierung eines (Mehr)Sprachigkeitskonzepts im Sinne von *translanguaging*, dass dieses in metasprachlichen Positionierungen nicht ohne weitere Verhandlungen des Konzepts und eine Passung der situationalen Bedingungen möglich zu sein scheint. Diese Erkenntnis und die Frage, wie diese Verhandlungen auf interaktionaler Ebene aussehen, sollten in der Implementierungs- und Interventionsforschung diskutiert werden. Die Positionsmap zeigt zudem eine „Missing Position“, nämlich die Definition von „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ ohne eine Abgrenzung zu „Mehrsprachigkeit als mehrere Sprachen“. Hier stellt sich die Frage, warum es diese Abwesenheit in den Daten gibt und inwieweit dies auf Machtverhältnisse zwischen den Diskursen verweist. Dies könnte zum Beispiel als ein Hinweis auf die Dominanz und Wirkmächtigkeit des „Mehrere Sprachen“-Diskurses gelesen werden.

Zur methodologischen Reflexion komme ich auf Clarkes u. a. (2015) Anliegen der Darstellung diskursiver Variation und Differenz zurück, die sie mit der Methode der Positionsmaps verfolgt. Im Anfertigen der Map konnten grundlegende Positionierungen herausgearbeitet sowie „Orte diskursiven Schweigens“ sichtbar gemacht werden. In Bezug auf die Darstellung der Diskurse ist anzumerken, dass die Festlegung auf zwei Diskursachsen eine starke Fokussierung darstellt, die wie ein „Brennglas“ sehr bestimmte Elemente der Situation hervorhebt. Dies sticht m. E. im Ensemble der Mapping-Verfahren und vor dem Hintergrund der Zielsetzungen der Situationsanalyse durch die Spezifik ihrer Fokussierung hervor. In meiner Auseinandersetzung zeigen die gewonnenen Erkenntnisse einerseits die potenzielle Produktivität des Vorgehens, nämlich dem „Nachgehen“ ganz bestimmter Aspekte der Situation, andererseits aber auch ihre Begrenzungen, die für mich insbesondere in der Festlegung auf zwei Diskursachsen besteht.

Die Methode der Positionsmaps führte mich neben den oben dargestellten inhaltlichen Erkenntnissen zu Diskursen um (Mehr)Sprachigkeit zu einer methodologischen Reflexion auf verschiedenen Ebenen. Die hier ausgearbeitete und dargestellte Positionsmap nimmt metasprachliche Äußerungen zu (Mehr)Sprachigkeit in den Blick. Damit folge ich zahlreichen Beispielen, da die Literatur der Situationsanalyse hier häufig auf Positionierungen zurückgreift, die in einer „narrativen“ Tradition stehen. Die Analyse von Interviewdaten nimmt in der Forschungsliteratur einen prominenten Platz ein. Eine Frage, die sich im Anschluss stellt, ist für mich jedoch, wie ich mit der Map nicht nur Positionierungen im „Sprechen-Über“, sondern auch im (mehr)sprachlichen Handeln selbst fokussieren kann.

Neben einer Reflexion des Positionierungsbegriffs führt mich die Map – und dies ist für mein Forschungsvorhaben noch zentraler – zu der Frage, wie „(Mehr)Sprachigkeit als Praxis“ im Handeln selbst qualitativ bestimmt werden kann. Dem „Bestimmungsproblem“ zugrunde liegt ein Paradoxon, das darin besteht, dass die Orientierung an einzelnen Sprachen im Handeln einerseits zu überwinden gesucht wird, aber andererseits an diese gebunden ist. In einer kompletten Auflösung droht die Spezifik der (Mehr)Sprachigkeitsperspektive verloren zu gehen. Dies führt mich zu dem Schluss, dass (Mehr)Sprachigkeit nicht auf die eine oder die andere Position reduziert werden kann, sondern vielmehr als ein Kontinuum zwischen den Positionierungen gedacht werden muss.

Im Anschluss an den Differenzdiskurs in Bezug auf (Mehr)Sprachigkeit sei zum Verfahren festzuhalten, dass das Mapping mit der Positionsmap die Studie auf wichtige Weise bereichert hat, wie diese abschließende, aber noch nicht abgeschlossene Reflexion andeutet. Das Potenzial liegt für mich somit nicht nur im „Selbstzweck“ der Darstellung der Diskurse und ihrer Differenzierung, sondern vielmehr im Generieren neuer „Wege“ durch die Daten und der Reflexion grundlegender Voraussetzungen und Fragen (in) der Situation.

Literatur

- Bogner, A. & Gutjahr, J. (2020): Mehrsprachigkeit erforschen und entwickeln: Analyse eines interdisziplinären Lehrforschungsprojekts zur Ausbildung professionsbezogener Reflexionskompetenzen von angehenden Lehrern*innen. In: B. Schädlich (Hrsg.): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht – Regards croisés sur le plurilinguisme et l'apprentissage des langues. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 231-253.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (Hrsg.) (2017): Reflexive Grounded Theory. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Busch, B. (2021): Mehrsprachigkeit. 3. Auflage. Wien: facultas.
- Cekaite, A. & Evaldsson, A. (2008): Staging Linguistic Identities and Negotiating Monolingual Norms in Multiethnic School Settings. In: *International Journal of Multilingualism* 5 (3), 177-196.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis.* London: SAGE.
- Chen, L. & Karas, M. & Shalizer, M. & Piccardo, E. (2022): From 'Promising Controversies' to Negotiated Practices: A Research Synthesis of Plurilingual Pedagogy in Global Contexts. In: *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada* 38 (2), 1-35.
- Clark, H. (2009): Context and common ground. In: J. Mey (Hrsg.): *Concise encyclopedia of pragmatics.* Oxford: Elsevier, 116-119.
- Clarke, A. & Friese, C. & Washburn, R. (2018): *Situational analysis. Grounded theory after the interpretive turn.* Second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Clarke, A. & Friese, C. & Washburn, R. (2015): *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory.* Walnut Creek, Calif.: Left Coast Press.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn.* Wiesbaden: Springer VS.
- Dirim, İ., Mecheril, P. & Heinemann, A. (2018): Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft: Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Springsits, B. (2016): „Türkisch ist voll gangster!“. Zur Berücksichtigung gesellschaftlicher Diskurse in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.): *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 135-154.
- Dorostkar, N. (2014): (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen: VetR unipress [u. a.].
- Dumiak, Gesche, J. (i.V.): *Praktiken der (Mehr)sprachigkeit und Sprachregime in der Qualifizierung zu (mehr)Sprachlicher Bildung. Eine Situationsanalyse zu Verhandlungen (mehr)sprachlicher Räume im Kontext von (Fremd- und Zweit-)Sprachenunterricht.*
- García, O. (2009): *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective.* Chichester: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging. Language, bilingualism and education.* Basingstoke: Palgrave Macmillan (Palgrave pivot).
- Heller, M. (2007): *Bilingualism: A Social Approach.* London: Palgrave Macmillan UK.
- Lefebvre, H. (2015 [1975]): Die Produktion des Raums. In: J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.* 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 330-342.
- Matic, I. (2015): *Mehrsprachigkeit und Verstehen: Eine gesprächsanalytische Untersuchung mehrsprachiger Pflegeinteraktionen im Kontext der Schweizer Spitex.* Dissertation. Universität Zürich, Zürich.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule-gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Spanisch*

- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Curriculare Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache
- Pennycook, A. (2010): *Language as a local practice*. London, New York: Routledge.
- Purkarthofer, J. (2014): *Sprachort Schule. Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Dissertation. Universität Wien, Wien.
- Relstab, D. (2021): *Legitime Sprachen, legitime Identitäten. Interaktionsanalysen im spätmodernen „Deutsch als Fremdsprache“-Klassenzimmer*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Roth, H.-J. & Uçan, Y. & Sieger, S. & Gollan, C. (2021): *Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (4), 775-818.
- Strübing, J. (2018): *Situationsanalyse. Eine pragmatistische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne*. In: L. Akremi & B. Traue & H. Knoblauch & N. Baur (Hrsg.): *Handbuch interpretativ forsch. 1. Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa, 681-706.
- Wernicke, M. & Hammer, S. & Hansen, A. & Schroedler, T. (Hrsg.) (2021): *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners: Multilingual Matters*.

Autorin

Dumiak, Gesche

Georg-August-Universität Göttingen

Abteilung Interkulturelle Germanistik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:

(Mehr)Sprachigkeit, (mehr)sprachliche Bildung, Soziolinguistik

gesche.dumiak@uni-goettingen.de