

# **Mehrsprachiges Spracherleben in Migrationsgesellschaften als multiperspektivisch erlebte Situation**

---

Rebecca Weckenmann<sup>1</sup>

**Abstract** Der Beitrag möchte aufzeigen, welches Potential der forschungsmethodische Ansatz der Situationsanalyse in Verbindung mit einem postmigrantischen Forschungsparadigma auf das bestehende Forschungsdesiderat Kinderstimmen und ihren Perspektiven auf Mehrsprachigkeit sicht- und hörbar zu machen, haben kann. Daraüber hinaus können die aufgezeigten Potentiale Impulse für eine postmigrantisch perspektivisierte Herangehensweise in erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten geben.

**Keywords** Forschen mit Kindern – Mehrsprachigkeit – Postmigration – Situationsanalyse – Spracherleben

## **1. Einleitung**

Obwohl die Zahl der Menschen, die Grenzen überschreiten (müssen), weltweit wächst, verharren europäische Gesellschaften im Hinblick auf sprachliche Zugehörigkeitsordnungen in Denksystemen von Sesshaftigkeit und relativer demographischer Stabilität. Deutschland kann spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts in Folge von Arbeitszuwanderungen als Migrationsgesellschaft (Foroutan & Ikiz, 2016) bezeichnet werden. Dennoch wurde das Phänomen der Migration lange Zeit als eine gesellschaftliche Randerscheinung und vorübergehendes Phänomen behandelt und nicht als ein konstitutiver

---

<sup>1</sup> Hinweis der Herausgeber:innen: Dieser Aufsatz hat erfolgreich ein doppelblindes Peerreviewverfahren durchlaufen.

Bestandteil des gesellschaftlichen Wandels (Yıldız, 2022). Die durch Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen betreffen nicht nur spezifische Bereiche, sondern strukturieren die Gesellschaft insgesamt um (Foroutan & Ikiz, 2016). Dabei werden insbesondere die Verhältnisse von migrationsgesellschaftlicher Komplexität herausgefordert, die an nationalen und homogenen Erzählungen festhalten und aus diesem Verständnis heraus argumentieren (Mecheril, 2010). Der vorliegende Beitrag nimmt migrationsgesellschaftliche Sprachenverhältnisse in den Blick, die sich im deutschsprachigen Raum zwischen nationalstaatlich-orientierten Denk- und Darstellungsmustern und mehrsprachigem Aufwachsen bzw. mehrsprachigen Lebenswirklichkeiten bewegen. Von diesem Spannungsverhältnis sind auch die Erziehungswissenschaften betroffen, für die der Umgang mit sprachlicher Diversität in pädagogischen Handlungssituationen bedeutsam wird (Dirim & Mecheril, 2018; Fürstenau & Gomolla, 2011). Das Phänomen der Mehrsprachigkeit wird im erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich betrachtet. Manche Forschungsperspektiven und Handlungsfelder lassen sich von einer Blickrichtung leiten, die eine wertende Unterscheidung zwischen ›deutschsprachig-einheimisch‹ und ›mehrsprachig-migrantisch‹ vornimmt. Um nicht Gefahr zu laufen, entlang latent inferiorisierender, ethnisierender und kulturalisierender Unterscheidungen, eine Art »ethnisches Rezeptwissen« (Yıldız, 2022, S. 31) entstehen zu lassen, das in methodologischen Überlegungen und in der Forschungspraxis reproduziert bzw. verstärkt wird und aus dem dann pädagogische Folgerungen für die alltägliche Praxis gezogen werden, bedarf es reflexiver und kritischer Forschungsparadigma. Diese wirken sich auf Gegenstandskonstruktionen, theoretische Perspektiven und sensibilisierende Konzepte aus und können dazu beitragen, dass etablierte Binariäten wie ›erstsprachig-einheimisch‹ und ›mehrsprachig-migrantisch‹ überwunden werden, um bislang marginalisierte Perspektiven und Geschichten sichtbar und hörbar zu machen.

Aus einer postmigrantischen Perspektive soll nun der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Mehrsprachigkeit am Beispiel des Begriffs der »lebensweltlichen Mehrsprachigkeit« (Gogolin, 2004) betrachtet werden. Ausgehend von einem postmigrantischen Forschungsparadigma, das kontrapunktisch und non-dualistisch argumentiert, soll aufgezeigt werden, wie erziehungswissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung sich von »verändernden Differenzdenken« (Yıldız, 2022, S. 31) leiten lässt, in dem zwischen ›erstsprachig-einheimisch‹ und ›mehrsprachigen-migrantisch‹ Sprecher:innen unterschieden wird. Auf Basis des Konzepts Spracherleben (Busch, 2016)

wird anschließend dargelegt, wie Prozesse des Othering (Siouti, 2022) in Forschungsprozessen reduziert werden können und welchen methodologischen Beitrag die Situationsanalyse nach Clarke (Clarke, 2012; 2018) bei der Erforschung und Rekonstruktion komplexer, vielschichtiger und multiperspektivischer Lebenswirklichkeiten bzw. Sprach(en)verhältnisse leisten kann. Damit wird im Rahmen dieses Beitrages das Anliegen verfolgt, einen bislang in den Erziehungswissenschaften geführten Diskurs um lebensweltliche Mehrsprachigkeit kritisch zu reflektieren. Zudem kann dieser möglicherweise um eine macht- und dominanzkritische Perspektive erweitert werden, in dem der Versuch unternommen wird, eine alternative, kontrapunktische Lesart einfließen zu lassen.

## **2. Mehrsprachig sein = Migrant:in sein?**

Zum Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung wird aus ganz unterschiedlichen fachdisziplinären, theoretischen und empirischen Perspektiven geforscht. Die individuelle, bildungsinstitutionelle und gesellschaftliche Bedeutung von Mehrsprachigkeit, deren Entwicklung sowie Interdependenzen sind besonders relevant für Bildungssysteme in Deutschland. Dennoch bleibt Mehrsprachigkeit ein Phänomen, das nicht einfach zu (er-)fassen ist. In den vergangenen Jahrzehnten wurde versucht, sich dem Phänomen aus psychologischen, (sozio-)linguistischen sowie erziehungswissenschaftlichen Perspektiven zu nähern. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte herangezogen (z.B. Erwerbsbedingungen, Kompetenzniveaus oder Gebrauchskontexte). Ingrid Gogolin richtete beispielsweise mit ihrer Studie »Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule« (2008) den Blick auf das historisch gewachsene (und bis heute wirksam werdende) nationalstaatlich verfasste deutsche Bildungswesen und das damit verbundene monolinguale Selbstverständnis von Schulen. Seither wird Kritik an einem monolingual, nationalstaatlich geprägten Bildungswesen geäußert, das bereits bei Schuleintritt gewisse sprachlichen Standards voraussetzt. Insbesondere im sprachdidaktischen Diskurs wird ausgehend von dieser Kritik für einen ressourcenorientierter Umgang mit Sprache(n) und Sprachigkeit im Unterricht plädiert, der alle weiteren von den Schüler:innen mitgebrachten Sprachen zulässt, wertschätzt und für sprachliches und fachliches Lernen nutzt. Ein von dieser Kritik ausgehender Konzeptwandel erfolgte beispielsweise im Rahmen des Modellprogramms der durchgängigen Sprachbildung und den Evaluationsstudien

»Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (För-Mig)« (Gogolin & Lange, 2011). Gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wurde das Ziel verfolgt, mehr Chancengleichheit durch sprachliche Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen, aber insbesondere für jene mit Migrationshintergrund<sup>2</sup>. Daneben schlug Ingrid Gogolin den Begriff der »lebensweltlichen Zweisprachigkeit« vor, den sie dem defizitorientierten Begriff der »doppelseitigen Halbsprachigkeit« entgegenstellt, da dieser eine unzureichende Sprachenentwicklung von Kindern aus migrierten Familien zum Ausdruck bringt. Lebensweltliche Zweisprachigkeit erweiterte sie später zur »lebensweltlichen Mehrsprachigkeit« (Gogolin, 2004), um den durch die Lebenslage bedingten alltäglichen Umgang mit mehr als einer Sprache beschreiben zu können. Zudem verweist die Erweiterung des Begriffs darauf, dass weder die Art noch die Menge sprachlicher Mittel, die im Alltag gebraucht werden,zählbar sind und Mehrsprachigkeit nicht als Sprachkompetenz in Einzelsprachen zu verstehen ist (Gogolin, 2013).

Daran anschließend hat sich im Kontext der Forschung über Mehrsprachigkeit und Bildung eine begriffliche Differenzierung der individuellen Sprachaneignung und des -gebrauchs in »lebensweltliche und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit« (Gogolin et al., 2020, S. 3) etabliert. Dieser Differenzierung folgend besitzen alle Schüler:innen in Deutschland einen Zugang zu Mehrsprachigkeit, dieser unterscheidet sich aufgrund unterschiedlicher Lebenswirklichkeiten. So wird als lebensweltliche Mehrsprachigkeit diejenige Form betrachtet, »in der sich eine Person ihre Sprachenkenntnisse (überwiegend) durch die alltägliche Begegnung mit mehr als einer Sprache aneignet« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Von der Aneignung von zwei oder mehr Sprachen durch den alltäglichen Sprachkontakt grenzen die Autor:innen mit dem Begriff der »fremdsprachlichen« Zwei- und Mehrsprachigkeit die im fremdsprachlichen Unterricht stattgefundene Aneignung von Sprache(n) ab (Gogolin et al., 2020, S. 3). Dies, so Gogolin et al. (2020), »ist bei Kindern aus einsprachig lebenden Familien zumeist der Fall« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird im Forschungskontext von Mehrsprachigkeit und Bildung als »Normalfall« und »Resultat eines Bildungsganges in Deutschland« bezeichnet, wobei ein nicht unwesentlicher Teil der Schüler:innen »zudem lebensweltliche Erfahrungen und Fähigkeiten in den weiteren

---

<sup>2</sup> Nähere Infos hierzu unter <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html>.

Herkunftssprachen« mitbringen, die »außer dem Deutschen in ihrer Familie benutzt werden« (Becker-Mrotzek et al., 2023, S. 23).

Obwohl Lebenswege von Kindern, die in Migrationsgesellschaften aufwachsen, von Beginn an durch innere und äußere Mehrsprachigkeit geprägt sind, wird lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Forschungskontext von Mehrsprachigkeit und Bildung dazu verwendet, die Spezifika des Spracherwerbs in Migrant:innenfamilien bzw. Familien mit nicht-deutschen Herkunftssprachen zu beschreiben (Fürstenau, 2020). So werden jene mehrsprachigen Praktiken fokussiert, die nicht dem konzeptuell<sup>3</sup> monolingualen Habitus von Schulen entsprechen, der mit der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register einerseits und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit andererseits gesetzt ist. Folgt man dieser Betrachtungsweise der Begriffe – lebensweltliche als migrationsbedingte bzw. fremdsprachliche als unterrichtsbedingte Mehrsprachigkeit – scheinen Bildungseinrichtung mit zwei Gruppen von Schüler:innen konfrontiert zu sein: Erstsprachig-deutschsprachig aufwachsende Schüler:innen, die bedingt durch fremdsprachlichen Unterricht als mehrsprachig bezeichnet werden. Daneben die Gruppe der Schüler:innen mit Erfahrungen und Fähigkeiten in weiteren so genannten Herkunftssprachen bedingt durch Migration, die als lebensweltlich mehrsprachig markiert werden. Mit den Begriffen der lebensweltlichen und fremdsprachliche Mehrsprachigkeit wäre dann ein »dualistisches Blickregime« (Siouti 2022, S. 14) geschaffen, das zwischen einheimisch und migrantischen Lebenswirklichkeiten unterscheidet. In dieser auf migrantisch markierte Sprecher:innen fokussierten Verwendung des Begriffs erweist sich lebensweltliche Mehrsprachigkeit als problematisch, da er Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Sprecher:innen aus einer herkunftsbezogenen und binären Perspektive beschreibt. Dem Begriff sind insofern sprachbezogene Macht- und Dominanzverhältnisse inhärent, die Mehrsprachigkeit partikular in den Blick nehmen und Wissensbestände generieren, die lebensweltlich-mehrsprachige Sprecher:innen migrantisiert. Diese herkunftsbezogene Differenzierung ist insbesondere dann problematisch, weil sie – wenn auch

---

3 »Das Attribut ›konzeptuell‹ verweist darauf, dass die Schule zwar auf der Ebene der Unterrichtsangebote keine ›rein‹ deutschsprachige Institution ist, dass andere Sprachen als Deutsch allerdings nur auf eine solche Art und Weise in die monolinguale Schule Eingang finden, welche die Vorherrschaft des Deutschen nicht in Frage stellt« (Dirim & Khakpour, 2018, S. 215).

implizit – in der Tradition von verAndernden/m<sup>4</sup> Deutungen und Differenzdenken stehen. Mit der Verwendung der Begriffe in diesem Sinne können halten VerAnderungsprozesse Einzug in erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, methodologische Überlegungen, die konkrete Forschungspraxis und damit auch in unterrichtliche Praktiken halten.

Zudem konstatiert Sara Fürstenau, dass in den Erziehungswissenschaften entlang des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit mehrsprachige Praktiken beschrieben werden, die nicht dem »korrekten« Sprachgebrauch der Bildungsinstitutionen also dem konzeptuell monolingualen Habitus entsprechen, der mit der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register einerseits und fremdsprachlicher Mehrsprachigkeit andererseits gesetzt ist (Fürstenau, 2020). Der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird demzufolge nur dann positiv bewertet, wenn er im bildungsinstitutionellen Kontext anerkannte (Fremd-)Sprachen umfasst (wie Englisch, Französisch). Ist dies nicht der Fall, gilt lebensweltliche Mehrsprachigkeit eher als »Manko oder sogar als Risiko« (Gogolin et al., 2020, S. 3). Der Begriff fungiert somit als Sammelbegriff für weitere Zuschreibungen, die Sprecher:innen der sogenannten Herkunftssprachen nicht nur als von der Norm abweichend, sondern auch als defizitär markieren. Es zeigt sich, dass auch die bildungsinstitutionelle Betrachtung von Mehrsprachigkeit entlang einer wertenden Trennung zwischen einer für den Bildungsweg wertvollen Mehrsprachigkeit (Bildungssprache und Fremd- bzw. Prestigesprachen) und einer für den Bildungserfolg gefährdenden Mehrsprachigkeit (weitere Sprachen wie sogenannte Migrations- bzw. Herkunftssprachen) geschieht. Letzterer wird bestenfalls eine unterstützende Funktion für die Aneignung des Deutschen zugebilligt (Dirim & Khakpour, 2018).

Ergebnisse von Forschungen und forschungsgestützte Entwicklungen, die auf dieser wertenden Unterscheidung beruhen, wirken in pädagogischen Kontexten und pädagogischen Handeln hinein. Insofern überrascht es nicht, dass Schüler:innen im schulischen Alltag ihr sprachliches Repertoire in private und bildungsinstitutionell genutzte Sprachen trennen (Hack-Cengizalp,

---

4 Die Schreibweise bezieht sich auf Julia Reuter, die mit VerAnderung bzw. verAndern deutlich macht, »dass der Fremde als Anderer eben nicht einfach gegeben ist, auch niemals gefunden oder entdeckt, beschrieben oder beobachtet werden kann, sondern dass er durch seine Entdecker, Autoren und Beobachter mithervorgebracht wird und damit die spezifische Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt als hinreichendes Kriterium für Fremdheit in Erscheinung tritt« (Reuter, 2015, S. 20).

David-Erb & Del Corvacho Toro, 2023). Diese Form der Präsentation und Verwendung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit verkennt migrationsgesellschaftliche Entwicklungen und Erfordernisse sowie bildungspolitische Ansätze, da sie dem ›Motto Mehrsprachigkeit als Ressource‹ folgend zwar für die Anerkennung und Würdigung mehrsprachiger Lebenswege und Praktiken plädieren (Dirim & Khakpour, 2018), gleichzeitig aber auch Othering-Prozesse (Siouti et al., 2022) initiieren.

Eine Unterscheidung zwischen Einheimischen und Migrant:innen wurde auch in der Vergangenheit in gesellschafts-, migrations- und erziehungswissenschaftlichen Forschungen aufgegriffen. Dadurch etablierte sich ein »sortierenden Migrantismus« (Yıldız, 2022, S. 31), der in theoretischen, methodologischen Überlegungen wie auch in Forschungen reproduziert wurde und damit auch für bildungsinstitutionellen wie bildungspolitischen Überlegungen leitend war. Dieser wirkt bis heute nach und wird in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschungen über Sprache(n) und sprachliche Bildung im deutschsprachigen Diskurs sichtbar. So wird sich dem Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung weiterhin auf der Basis dieses binären, verändernden Denkmusters genähert, das zwischen nicht-migrantisiert-bildungsinstitutioneller und migrantisiert-lebensweltlicher (und)-bildungsinstitutioneller Mehrsprachigkeit unterscheidet (Bringmann, 2025; Dobutowitsch, 2020; Gogolin et al., 2020; Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022; Kern, 2023). Dabei ist nicht-migrantisiert-bildungsinstitutionelle/er Sprachaneignung und Sprachgebrauch nach wie vor von einem konzeptuell monolingualen Habitus geprägt. Migrantisiert-lebensweltliche/r (und) -bildungsinstitutionelle/r Sprachaneignung und Sprachgebrauch knüpft zwar an das Verständnis einer translingualen, hybriden sprachlichen Praktik an, verortet diese Praxis jedoch überwiegend im Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit. Damit wird der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit nicht zu einem Phänomen, das sich ›in‹ Migrationsgesellschaften zeigt, sondern zu einer Perspektive ›auf‹ Mehrsprachigkeit, d.h. keine ontologische, vielmehr eine epistemologische Perspektive auf Mehrsprachigkeit.

Die aufgeführten Beispiele aus erziehungswissenschaftlichen Forschungen zeigen, dass Mehrsprachigkeit weiterhin überwiegend im Kontext der Migration verortet wird. Es liegt nahe, dass aus forschungsgestützten Erkenntnissen bildungspolitische Folgerungen abgeleitet werden. Auch hier zeigt sich, wie sich ein dualistisches Blickregime auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit etabliert hat. Heidi Rösch kritisiert ausgehend vom baden-württembergischen Bildungsplan das Fehlen einer migrationsgesellschaft-

lichen Perspektive und einen veralteten Diskurs und Mehrsprachigkeit und Bildung, der einer Reform vor dem Hintergrund von Migration und Globalität und in der Perspektive auf Differenz und Diskriminierung, Hybridität und Diversität bedarf (Rösch, 2017). Dies wird insbesondere dann deutlich, wenn Formulierungen und Darstellungen in bildungsinstitutionellen Dokumenten an tradierten Annahmen von Sprache(n) als getrennt zu haltenden Kategorien festhalten wie der folgende Auszug aus dem baden-württembergischen Bildungsplan aufzeigt:

»Darum müssen Kinder, die die deutsche Sprache noch nicht zureichend beherrschen, weil sie zum Beispiel erst geringe Vorerfahrungen haben oder eine andere Erstsprache sprechen, in ihrem Spracherwerb und in ihrer Sprachentwicklung besonders gestärkt und unterstützt werden« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016).

Der aus den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb im Fach Deutsch stammende Auszug stellt Sprachen und deren Sprecher:innen in ein hierarchisches Verhältnis (Erst- und Nicht-Erstsprache). Kinder, deren sprachliche Kompetenzen in »der deutschen Sprache«<sup>5</sup> nicht ausreichend sind, müssen »besonders gestärkt und unterstützt« werden. Diese Darstellung könnte den Eindruck entstehen lassen, bei Kindern, deren Erstsprache nicht »die deutsche Sprache« ist, wäre noch kein Spracherwerb erfolgt und/oder als wäre die Sprachentwicklung durch den Erwerb weiterer Sprachen beeinträchtigt, weshalb sie »besonders« gestärkt und gestützt werden müssen. Die besondere Berücksichtigung führt zur Konstruktion einer Gruppe von Kindern, der im Gegensatz zur Gruppe der Kinder mit Erstsprache Deutsch, sprachbezogene Unterstützungsangebote zuteilwerden müssen. Mit dem Ziel Spracherwerb und -entwicklung »in der deutschen Sprache« zu ermöglichen, werden diese Kinder mithilfe von ›Sprachförderung‹<sup>6</sup> systematisch zum Erwerb des bildungssprachlichen Register des Deutschen (Gogolin & Lange, 2011) geführt.

5 Kritisch angemerkt sei an dieser Stelle auch, dass »die deutsche Sprache« kein geschlossenes System ist. Sehr oft bewegen sich Sprecher:innen in einer Vielzahl sprachlicher und kommunikativer Ressourcen, die sich einem, mehreren und gelegentlich auch keinem Sprachsystem zuordnen lassen (Busch, 2021).

6 Im bildungsinstitutionellen Diskurs ist häufig die Rede von Sprachförderung, obwohl es sich bei den durchgeführten Maßnahmen nahezu ausschließlich um pädagogische Aktivitäten zur Unterstützung der Sprachentwicklung im Deutschen handelt (Dirim, 2015).

Der vorliegende Auszug aus dem Bildungsplan Baden-Württemberg verdeutlicht exemplarisch, dass Kindern, deren Erstsprache nicht die deutsche Sprache ist, als deutschförderbedürftige Gruppe innerhalb eines monolingual ausgerichteten Bildungssystems konstruiert werden. »Erstsprache« wird zu einem hierarchisierenden Begriff, der Deutsch und deren Verwender:innen erstplatziert. Er ist somit auch ein sozialer, weil er zwei Gruppen von Kindern konstruiert, die pädagogisch unterschiedlich behandelt werden<sup>7</sup>. Die binäre Konstruktion von »erstsprachig« versus »nicht- erstsprachig« erweist sich gerade dann als stabile Kategorisierungsstrategie, wenn Sprachkompetenzen in Sprache(n) bzw. Sprechweisen vorhanden sind, die den sogenannten Migrationssprachen zugeschrieben werden (Rösch, 2017), welche als weniger prestigeträchtig gelten (Gogolin et al., 2020). Schon seit den 1980er Jahren verweisen wissenschaftliche Arbeiten darauf, dass es nicht zielführend ist, von »Erstsprachen« zu sprechen, da mehrsprachige Spracherwerbsprozesse nicht aufeinander aufbauen, sondern parallel erfolgen (Becker-Mrotzek et al., 2023). Multilinguale Praktiken, Erfahrungen und Kompetenzen werden insofern defizitorientiert und nicht ressourcenorientiert kategorisiert. Ob Sprache(n) als Bildungspotential oder Bildungsgefahr gedeutet werden, ist für das Spracherleben (Busch 2015) von Kindern ebenso bedeutsam wie die (Nicht-)Zugangsmöglichkeiten zu sprachlichen Bildungsangeboten.

Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, ob es nicht notwendig erscheint, die Perspektiven auf Mehrsprachigkeit erkenntnistheoretisch zu verschieben (Yıldız 2022), in dem neue bzw. perspektiverweiternde Begriffe verwendet werden, die solche sortierenden Perspektiven in Forschung, Bildungssystemen und Bildungspolitik zu überwinden versuchen. Insbesondere dann (obwohl nicht zwingend intendiert), wenn theoretische Überlegungen aber auch konkrete Forschungspraxis und bildungsbezogene Praktiken zur Verfestigung und Normalisierung von verändernden Denkhaltungen und Darstellungsmuster beitragen könnten. Vieles spricht dafür, die Diskussion um Mehrsprachigkeit und Bildung ausgehend von Sprecher:innenperspektiven zu führen, um so das Wirken von Sprache(n) untereinander und aufeinander in Interaktionen sowie auf individueller, gesellschaftlicher und institutioneller Ebene erfassen zu können. Mehrsprachige Sprecher:innen bleiben bislang in ihrer Gesamtheit mit ihren individuellen Repertoires, ihren Erfahrungen,

---

7 Zu berücksichtigen bleibt an dieser Stelle, dass das unterschiedlich pädagogische Handeln auch mit Blick auf einen bestmöglichen Bildungserfolg und Chancengleichheit erfolgt.

unterschiedlichen Lebensweisen und Lebenswirklichkeiten in bildungsinstitutionellen Dokumenten wie wissenschaftlichen Forschungsprojekten weitgehend unberücksichtigt. Daneben werden im aktuellen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Mehrsprachigkeitsdiskurs didaktische Positionen stärker, die eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit einnehmen (Busch, 2021; García & Wei, 2013). Eine entscheidende Komponente für gelingende ressourcenorientierte Ansätze ist ein macht- und dominanzkritischer Blick auf sprachbezogene Normvorstellungen in Forschung, Schule und Unterricht (Kölling & Thöne, 2023). Dafür braucht es meines Erachtens zwei Ebenen der Diskussion: zum einen die definitorische Ebene, die den immer komplexer werdenden Sprachenverhältnissen und Lebenswirklichkeiten in Migrationsgesellschaften gerecht werden kann. Zum anderen eine konzeptionelle Ebene, die keine Wirklichkeiten konstruiert, sondern die Migration zum paradigmatischen Ausgangspunkt macht und soziale und sprachliche Verhältnisse aus der Perspektive und Erfahrung von Migration multiperspektivisch beschreibt (Yıldız, 2022).

Defitorisch erfasst lebensweltliche Mehrsprachigkeit eine translinguale/n Sprachaneignung bzw. -gebrauch, die/der sich in einer situationsbedingten Verwendung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ausprägungen, Trennungen und Mischungen zeigt. Theoretisch ist damit eine translinguale, hybride sprachliche Praktik im Sinne des sprachlichen Repertoires (Gumperz, 1975) als alltägliche Sprachpraktik konzeptionalisiert. Aus einer soziolinguistischen Perspektive kann kritisiert werden, dass der Begriff Lebenswelt, der aus einer Beobachtungsperspektive die Lebenswelt eines Individuums beschreibt, zu eng gefasst ist (Zifonun, 2016). Eine vom Individuum ausgehende Perspektive richtet den Blick auf subjektive Lebenswelten, die für Sprechende auf sehr unterschiedlichen Ebenen Bedeutung haben können und sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten lassen. Dies rückt mehrsprachig handelnde Akteur:innen in den Mittelpunkt der Betrachtung und somit auch theoretische Positionen, die zur Beschreibung individueller Mehrsprachigkeit in Migrationsgesellschaften anschlussfähig sind. Im Zuge dessen kommt auf der definitorischen Ebene dem Begriff der Heteroglossie eine Schlüsselrolle zu, den Brigitta Busch (Busch 2021) in Anlehnung an den Literatur- und Sprachwissenschaftler Michael Bachtin für die Auseinandersetzung mit sprachlichen Verhältnissen und Praktiken heranzieht. Heteroglossie nimmt den Spracherwerb und Sprachgebrauch aus der Perspektive von Sprecher:innen in den Blick. Demnach lernen Menschen früh sowohl mit Varietäten, Registern und Dialekten innerhalb sowie außerhalb

eines Sprachsystems umzugehen als auch sich sprachlich auf die wechselnden Situationen einzustellen (Busch, 2021). Aus dieser soziolinguistischen Perspektive heraus sind alle Schüler:innen mehrsprachig, da sie aus einem ihnen individuell zur Verfügung stehenden gesamtsprachlichen Repertoire situationsgebunden die sprachlichen Mittel auswählen, die (soziale) Bedeutung vermitteln (Busch, 2021).

Sprachdidaktische wie erziehungswissenschaftliche Forschungen greifen zunehmend auf ein heteroglossisches<sup>8</sup> Mehrsprachigkeitsverständnis zurück (Daase, 2017; Dettki & Weckenmann, 2023; Montanari & Panagiotopoulou, 2019; Schnitzer & Mörgen, 2015), das Sprache(n) nicht als geschlossene Systeme und als »voneinander klar abgegrenzte Entitäten« (Busch, 2021, S. 11) begreift, die nebeneinander existieren, jedoch nicht miteinander in Interaktion treten. Vielmehr wird die Legitimität eines fluiden und kreativen Sprachgebrauchs ins Zentrum gerückt und der dynamische und prozesshafte Charakter von (Mehr-)Sprachigkeit betont (Purkarthofer, 2016). Darüber hinaus beschäftigen sich Arbeiten auf Basis eines heteroglossischen Mehrsprachigkeitsverständnisses auch mit sprachbezogenen Wissensbeständen und der Kommunikation von Sprechenden über Sprache(n) und Sprachigkeit. Somit werden neben den fließenden Praktiken, die sich zwischen und jenseits von Einzelsprachen und Sprechweisen bewegen, sowie deren unterschiedlichen Manifestationen und Formierungen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten auch sprach(en)bezogene Diskurse relevant, die das Sprechen über Sprache(n) (nicht) ermöglichen (Hodaie & Weckenmann, 2022).

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit wie Heteroglossie stimmen darin überein, dass das, was man unter anderem im schulischen Kontext als eine, einheitliche Sprache(n) bezeichnet nicht mit einer »lebendigen Sprache« (Busch, 2021, S. 12) oder mit sprachlichen Lebenswirklichkeiten von Sprecher:innen gleichzusetzen ist. Im Gegensatz zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit liegt

---

8 Heteroglossie und »Translanguaging sind zwei konzeptionell verwandte Begriffe, weil beide die fluiden sprachlichen Praktiken beschreiben (Montanari und Panagiotopoulou (2019). Da Heteroglossie als Oberbegriff verstanden wird, wird das Konzept des Translanguaging im Rahmen dieses Beitrages darunter subsumiert. Das Konzept »Translanguaging« geht nicht ursprünglich auf O. García zurück, sondern wurde in seiner ersten Verwendung auf die Beschreibung des wechselnden Gebrauchs von Wallischem und Englisch im Rahmen von mehrsprachigen Bildungsangeboten bezogen (Kölling und Thöne (2023). Als Konzept wird »Translanguaging« in Anlehnung an García und Wei (2013) sowohl als analytische als auch als eine Bezeichnung für pädagogische Konzepte verstanden, die aus dieser sprachtheoretischen Perspektive resultieren.

einem heteroglossisches Mehrsprachigkeitsverständnis jedoch ein macht- und dominanzkritischen Moment zugrunde, das den Forschungsfokus auf alltägliche bzw. zentrale gesellschaftliche (Sprach-)Verhältnisse lenkt und nicht auf den Dualismus einer einheimisch-einsprachiger Norm und der migrantisiert-mehrsprachigen Abweichung. Eine heteroglossischer Perspektive auf Mehrsprachigkeit versucht somit auf definitorischer Ebene Sprache(n) und Mehrsprachigkeit jenseits von Herkunft und Migration und möglichst frei von binären Zuschreibungen und Beschreibungskategorien aus der Erfahrungs- und Erlebensperspektive von Sprecher:innen zu fassen.

Das Themenfeld Mehrsprachigkeit und Bildung zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass verschiedene Perspektiven, Methoden und Methodologien unterschiedliche Aspekte in den Vorder- oder Hintergrund rücken (Pokitsch & Bjegač, 2022). Jede Forschung findet jedoch auch in historischen, geopolitischen, gesellschaftlichen und sozialen Kontexten statt, die diese Forschungen prägen (Siouti et al., 2022). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit können sich daher nicht darauf beschränken, wie, welche und wo Sprache(n) angeeignet und gebraucht werden. Gerade vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen, Erfordernisse und Debatten werden die sozialen, politischen und subjektivierenden Dimensionen von Sprache(n) relevant, die den Einbezug von macht- und dominanzkritischen Perspektiven und der damit einhergehenden Reflexion sprachbezogener Zugehörigkeitsverhältnisse bei der Auseinandersetzung mit Sprache(n) und Migrationsgesellschaft erforderlich machen (Dirim, 2016). Mit dem Fokus auf das Spracherleben wird auf konzeptioneller Ebene ein Zugang gewählt, der vom individuellen sprachlichen Repertoire von Schüler:innen ausgeht und darüber hinaus die soziale und diskursive Einbindung von Sprechenden und ihren Sprache(n) in gesellschaftlichen Zusammenhängen und Wissensbeständen berücksichtigt (Purkarthofer, 2013).

### 3. Spracherleben in Migrationsgesellschaften

Die Überschreitung von Grenzen ist seit jeher ein bedeutender Motor für gesellschaftliche Veränderung und Modernisierung (Mecheril, 2010). Die durch Migrationsprozesse ausgelösten Veränderungen betreffen nicht nur spezifische Bereiche, sondern strukturieren Gesellschaften im Ganzen um (Foroutan & Ikiz, 2016). Dadurch werden auch Aushandlungsprozesse über Zugehörigkeiten und Zuschreibungen angestoßen, die ein Umdenken homogener Na-

tionalstaatlichkeit notwendig machen. Bislang hat sich im deutschsprachigen Raum in Bezug auf Migration eine Denk- und Forschungshaltung etabliert, die zu einem sortierenden Migrantismus geführt hat: Migrant:innen werden zum Wissensobjekt und migrantisch sein zur menschlichen Eigenschaft, »eine Art Naturalisierung der Differenz« (Yıldız, 2022, S. 31).

María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan (Castro Varela & Dhawan, 2020) erläutern detailliert, wie im Sinne des ›Othering‹ nach Edward Said das Erforschen des ›Anderen‹ am Beispiel ›des Orients‹ bzw. ›des Orientalen‹ zu einem kulturbbezogenen Unterscheidungssystem und schließlich zu einem asymmetrischen Machtverhältnis zwischen ›dem Westen‹ und ›dem Rest‹ der Welt führen kann. Diese verAndernde, ethnisierende und kulturalisierende Methode der Wissensgenerierung erreicht einen (fast) universellen Status, obwohl Erfahrungen und Perspektiven, die nicht den westlichen Vorstellungen entsprechen, ausgeschlossen werden. Ähnliche Überlegungen wie die des Othering-Konzeptes lassen sich bei Homi K. Bhabha und seinem metaphorischen Begriff ›dritter Raum‹ finden, der Kulturen nicht als homogenes Ganzes, sondern als Konsequenz und Konstruktion historischer Prozesse versteht (Castro Varela & Dhawan, 2020). Kulturen wie Gesellschaften sind demnach dynamisch, flexibel und hybrid sowie das Ergebnis einer Aushandlung. Um Othering-Prozesse bzw. VerAnderungsprozesse vermeiden zu können, müssen »die liberalen Mehrheitskulturen des Westens sich selbst aus der postkolonialen Perspektive betrachten« (Castro Varela & Dhawan, 2020, S. 259).

Die postmigrantische Perspektive weist Parallelen zum postkolonialen Diskurs auf (Yıldız, 2017). Wie postkoloniale Theorien verfolgt sie die Überwindung binärer Wissensproduktionen und möchte mit konstruierten Zuschreibungen und etablierten Ungleichheiten brechen (Foroutan, 2018). Dabei soll das ›post‹ auf keinen Fall Migrationsprozesse als abgeschlossen kennzeichnen. Vielmehr wird Migration zum analytischen Ausgangspunkt, »der alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens berührt« [...] und der »gesellschaftliche Transformation in Bezug auf Aushandlungen, die mit diesem empirischen, narrativen und diskursiven Akt einhergehen« (Foroutan, 2018, S. 15), fokussiert. Die postmigrantische Perspektive spricht sich für eine Forschungshaltung aus, die etablierte Binaritäten dekonstruiert, in dem sie einen empirisch-analytischen Zugang wählt, durch den »marginalisierte Geschichten, Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, Überschneidungen und Überlappungen« (Yıldız, 2022) sichtbar und hörbar werden. Insofern kritisiert eine postmigrantische Perspektive gesellschaftliche Macht- und Do-

minanzverhältnisse, die auf einem eurozentristischen Verständnis beruhen, demzufolge westliche Gesellschaften als fortschrittlicher, moderner gelten und den Maßstab für ›Normalität‹ darstellen (Castro Varela & Dhawan, 2020).

Am Beispiel des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit wird deutlich, dass migrationsgesellschaftliche Sprach(en)verhältnisse aus einer binären Beobachtungsperspektive die Komplexität und Vielschichtigkeit sozialer Phänomene wie der Mehrsprachigkeit nicht abbilden können. Um hier anzusetzen, bedarf es eines non-binären Forschungsparadigmas, das den sortierenden Migrantismus und das verändernde Differenzdenken theoretisch verschiebt, um neue Forschungsperspektiven in den Erziehungswissenschaften zu eröffnen. Dies wird durch die biographisch-orientierte Perspektive des Spracherlebens sowie einem postmigrantischen Paradigma (Yıldız, 2022) möglich. Um die Dekonstruktion migrantisierter Wissensbestände voranzutreiben, schlägt eine postmigrantische Perspektive kontrapunktische Theoriebezüge und Methoden vor, die hegemoniale und marginalisierte Wirklichkeiten nicht binär gegenüberstellen, sondern die gesellschaftliche Phänomene in ihrer Komplexität zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen machen. Bezogen auf Mehrsprachigkeit als Spracherleben (Busch, 2015) bedeutet das, diese gesamtgesellschaftlichen Phänomene aus einer sprecher:innenzentrierten Perspektive zu konzeptionalisieren, die sowohl eine individuelle Sichtweise als auch die soziale und diskursive Einbettung von Sprecher:innen und ihren Sprachen in migrationsgesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar werden lässt. Ergänzend dazu braucht es eine Auswertungs- und Analysemethode, die das gegenstandsbezogene theoretische Paradigma des Spracherlebens mit einer postmigrantischen Analyse migrationsgesellschaftlicher (Sprach-)Verhältnisse verknüpft, um der Vereinfachung durch Charakterisierung von Phänomenen und Situationen als multiple soziale Prozesse begegnen zu können, ohne dabei Macht- und Dominanzstrukturen zu übersehen. Die an die Grounded Theory anschließende Situationsanalyse ermöglicht, ein differenziertes und komplexeres Verständnis von Spracherleben im Sinne eines postmigrantischen Forschungsparadigmas zu generieren.

#### **4. Situationsanalytisches Spracherleben**

Der Forschungsstil der Situationsanalyse wurde Anfang der 2000er Jahre von der US-amerikanischen Sozialwissenschaftlerin Adele Clarke als Weiterentwicklung der Grounded Theory in der empirischen Sozialforschung bekannt

gemacht. Eine inhaltliche Überarbeitung erfolgte 2015 durch Adele Clarke, Carrie Friese und Rachel Washburn (Clarke, Friese & Washburn, 2015). Der veränderte Untertitel »After the Postmodern Turn« (Clarke, 2012) zu »After the Interpretive Turn« bedeutet keine Neuerung des Ansatzes, sondern kann als »Emanzipations- und Selbstvergewisserungsgeschichte« verstanden werden (Gauditz et al., 2023, S. 8). Adele Clarkes Kritik an einer dominierenden positivistischen Wissen(schafts-)produktion bleibt, gleichzeitig rückt eine interpretative (statt postmoderne) Wende die Situierung der Wissensproduktion stärker in den Fokus des Forschungsprozesses.

Weil postmoderne Gesellschaften von Komplexität gekennzeichnet sind und nicht dem Ursache-Wirkung Prinzip der traditionellen Sozialforschung (Baur, 2018) folgen, gilt es diese Komplexität empirisch zu erfassen. Dies erscheint Adele Clarke mit einer Erweiterung des Situationsbegriffs möglich, weshalb sie ihn zum analytischen Ausgangspunkt der Forschung und somit zum Untersuchungsgegenstand macht (Strübing, 2018), den es situiert, relational und perspektivisch dazustellen gilt. In einem (selbst-)reflexiven<sup>9</sup> Forschungsprozess wird die Situation, also (nicht-)menschliche, diskursive und andere Elemente, die durch die im Forschungsprozess stattfindenden Interaktionen relevant gemacht werden, unter Mitwirkung aller am Forschungsprozess Beteiligten hergestellt und im Zuge dessen selbst als Situation greifbar (Keller, 2023). Individuelle Lebenswirklichkeiten und Bedingungen führen zu unterschiedlichen Situationsdeutungen, die zu unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten und Handlungen führen. (Forschungs-)Handeln wird – im Anschluss an William Isaac Thomas (Thomas, 1965) – als situationsbezogenes Lösen von Problemen verstanden. So konzeptualisieren Forschende zu Beginn eines Forschungsprojektes meist auf der Grundlage theoretischer bzw. literaturbezogener Auseinandersetzungen mit einem Phänomen eine Situation, die sie als Problem verstehen, das es zu untersuchen und zu ergründen gilt. Während des Forschungsprozesses verändert sich diese Definition fortwährend, da Perspektiven verschiedener Akteur:innen und deren Unterscheidungen in die Situationsdefinition einbezogen werden. Situationsdefinitionen sind somit Prozess und (vorläufiges) Produkt zugleich (Thomas, 1965).

Die Relevanz der Situiertheit der Situation (Keller, 2023), also die Erkenntnis, dass Akteur:innen gleichzeitig in historische, politische und moralische

---

9 Die Perspektive des Forschenden stellt im Forschungsprozess eine unter alle Perspektiven dar. Sie soll jedoch nicht privilegierend gewichtet werden (Clarke, 2012).

Zusammenhänge eingebettet sind und auf der Deutung dieser jeweils individuellen Lebenswirklichkeiten ihre eigene soziale Lebenswelt definieren und gestalten, hat zur Folge, dass nicht nur ein empirischer Forschungszugang gewählt wird, der den Blick auf die Komplexität empirischer Wirklichkeiten zulässt, sondern auch Auswertungs- und Analysemethoden, die diese abzubilden vermögen (Gauditz et al., 2023). Hierbei helfen die Heuristiken der drei kartographischen Ansätze der Situationsanalyse: Situationsmaps (messy, geordnet und relational), Maps der sozialen Welten und Arenen sowie Positions-Maps (Clarke, 2012), die sich an einer Grounded-Theory-basierten Forschungspraxis orientieren. Vom erlebenden Subjekt richtet sich der Blick auf die kollektiven Handlungsaktivitäten der Akteur:innen, die Diskurse produzieren und von Diskursen bestimmt werden (Clarke, 2012) und in Gestalt von Sozialen Welten/Arenen<sup>10</sup> agieren. Innerhalb und zwischen diesen sozialen Welten finden Aushandlungsprozesse statt, die zur Legitimation eigener Praktiken und Positionen beitragen. So möchte eine situationsanalytische Perspektive diskursives Handeln sowie die in den Diskursen eingenommenen Positionen ermitteln. Ein weiteres Ziel dieser methodischen Vorgehensweise ist es, mithilfe der Mapping-Strategie der Positions-Map die weniger machtvollen, stummen und/oder zum Schweigen gebrachten (nicht-)menschlichen Akteur:innen sichtbar zu machen und ihre bislang nicht gehörten Stimmen zum Gegenstand der Analyse werden zu lassen. Adele Clarke, Carrie Friese und Rachel Washburn (2022) erscheint insbesondere die Analyse der (nicht) artikulierten Diskurspositionen geeignet, um darstellen zu können, was (nicht) gesagt wird bzw. gesagt werden kann, die sogenannten »positions not taken« (Clarke, 2022, S. 61). Hier kommen die machtkritischen und feministischen Bezugspunkte der Situationsanalyse zum Vorschein.

Auf der Grundlage von pragmatistischen, interaktionistischen und postmodernen Theorien können – als Theorie-Methoden-Paket (Clarke, 2012) konzipiert – unterschiedliche Datentypen wie teilnehmende Beobachtungen, Interviews oder visuelle Artefakte herangezogen werden, die untrennbar mit der Forschungsperspektive im Sinne einer Ko-Konstruktion (Clarke, 2012) verbunden sind. Die Erhebung von Daten und Erkenntnissen wird u.a. durch

---

<sup>10</sup> Die Unterscheidung zwischen Welten und Arenen erfolgt dabei anhand der Reichweite der »issues«, um die sich Aushandlungen drehen. Innerhalb von sozialen Welten drehen sich Aushandlungen um Fragen nach geeigneten Aktivitäten und deren Ausgestaltung, um geteilte Ziele der Welt zu erreichen. In Arenen hingegen werden die Ziele der beteiligten Welten verhandelt (Gasterstädt, 2019).

die Beteiligung des Forschenden als machtvolle Wissensproduktion markiert. So ist die Situationsanalyse vor allem für macht- und herrschaftskritische Forschungsperspektiven wie feministische, postkoloniale, postmigrantische und intersektionale Forschungsansätze anschlussfähig (Clarke, 2012).

Als eine solche Situation kann das migrationsgesellschaftliche Phänomen des mehrsprachigen Spracherlebens verstanden werden, das sprachliches Handeln als multiperspektivisch realisierten Aushandlungsprozess versteht. Gleichzeitig hilft die methodologische Herangehensweise der Situationsanalyse bei der Analyse machtvoller sprachbezogener sozialer Prozesse, von der insbesondere marginalisierte Sprecher:innen betroffen sind.

## 5. Mehrsprachigkeit als gemeinsam erlebte Situation

Mehrsprachigkeit gerät im erziehungswissenschaftlichen wie bildungsinstitutionellen Kontext bereits in der frühen Kindheit in den Blick (Bak & Machold, 2022; Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Dabei richtet sich das Interesse unter anderem auf Marginalisierungen und Hierarchisierungen bestimmter Sprachen und ihrer Sprecher:innen. Mehrsprachige Kinder können aus kindheitstheoretischer Perspektive in rechtlichen, bildungsinstitutionellen, kulturellen und auch (erziehungs-)wissenschaftlichen Zusammenhängen als generational situierte Akteur:innen und somit als mehrfach marginalisiert verstanden werden (Eunice & Mikats, 2023).

Spätestens seit der Kinderrechtskonvention (United Nations, 1989) haben Kinder ein explizit verankertes Recht, dass ihre Stimmen gehört werden. Die Perspektiven der Kinder zu ihren subjektiven Erfahrungen, Erlebnisse und Vorstellungen anzuhören, begründet sich u.a. in den Artikeln 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention bzw. im darin festgeschriebenen Recht auf Meinungsäußerung sowie die Berücksichtigung ihrer Perspektiven in den sie betreffenden Angelegenheiten. Dies erfordert eine Veränderung der wissenschaftlichen Herangehensweise, um Forschung nicht über, sondern mit Kindern zu gestalten. Forschungsansätze, die Kinderstimmen und -positionen wahr- und ernstnehmen, wurden vor allem durch Forschungen von Allison James und Alan Prout (James & Prout, 1996) vorangetrieben.

Dass sich Kinder gleichzeitig in verschiedenen Sprachen und Sprechweisen – im Sinne eines gesamtsprachlichen Repertoires (Busch, 2018) – bewegen, ist gelebte Alltagspraxis und ein Phänomen von Migrationsgesellschaften. Dennoch bleibt Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprache(n) und Bildung

noch immer in binären Wahrnehmungs- und Darstellungsmustern verhaftet (Hodaie, 2021). Entgegen erziehungswissenschaftlichen Konzeptionalisierungen wie am Beispiel des Begriffs der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aufgezeigt, orientiert sich Mehrsprachigkeit im Sinne des Spracherleben an der Erfahrungs- und Erlebensperspektive von Akteur:innen bzw. von Kindern. Diese Herangehensweise scheint geeignet zu sein, um – bezogen auf Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsgesellschaften – nicht Gefahr zu laufen, Veränderungsprozesse zu initiieren und zu reproduzieren<sup>11</sup>. Sprecher:innen werden nicht von vornherein nach künstlichen und teilweise naturalisierenden Kriterien auseinanderdividiert, sondern ihre Erfahrungen, unterschiedliche Lebensweisen und Bezüge in einer Migrationsgesellschaft werden in den Mittelpunkt gerückt. Aus einer postmigrantischen Perspektive ist folglich jedes Kind mehrsprachig, wenn auch auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität. Spracherleben im postmigrantischen Forschungsparadigma ist gekennzeichnet von ganz unterschiedlichen, teilweise konträren Realitäten, Wahrnehmungen und Erfahrungen. Spracherleben endet jedoch nicht bei dieser individuellen Sichtweise, sondern bezieht ebenso Diskurse um Sprache(n) und Mehrsprachigkeit ein, die zeitlich und räumlich begrenzte Gültigkeit besitzen.

Das Ziel einer postmigrantischen Mehrsprachigkeitsforschung ist, Spracherleben als gemeinsam erlebte Situation sowie die darin enthaltenen Materialitäten, Diskurse, Strukturen und Bedingungen erschließen und rekonstruieren zu können, ohne dabei Macht- und Dominanzverhältnisse zu übersehen.

## 6. Fazit

Die dargelegte Verwendung des erziehungswissenschaftlichen Konzepts der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit für die Untersuchung migrationsgesellschaftlicher Sprachenverhältnisse würde aufgrund seiner differenzorientierten Struktur etablierte sprachbezogene Differenzordnungen verfestigen und

---

<sup>11</sup> Gleichzeitig ist mit der Verwendung des postmigrantischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit verbunden mit der Situationsanalyse nicht automatisch der Ausweg aus der grundsätzlichen und vielschichtigen Problematik der Kategorisierung geschaffen. Diese stellt weiterhin eine theoretische wie methodische Herausforderung für viele Bereiche wissenschaftlichen Forschens dar (Siouti, 2022).

die Heterogenität von Perspektiven auf mehrsprachige Lebenswirklichkeiten nicht abbilden. Spracherwerb und Sprachgebrauch gehen im Kontext der Migrationsgesellschaft mit Macht- und Dominanzverhältnissen einher, die im Rahmen des Konzepts der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bislang ebenfalls nicht ausreichend berücksichtigt werden. Für die Beschreibung und Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit erweisen sie jedoch hohe Relevanz vor allem für den bildungsinstitutionellen Kontext.

Um hier anzusetzen, bedarf es eines anderen Konzepts, das, bezogen auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit, migrationsgesellschaftlichen Erfordernissen besser gerecht wird und diese zutreffender beschreiben kann. Dies ist mit dem Konzept des Spracherlebens gegeben, da es für eine subjektorientierte, ganzheitliche Wahrnehmung von Sprache als gestaltetes und gestaltendes Element steht (Purkarthofer, 2013). Somit rückt die gelebte mehrsprachige Alltagspraxis in den Mittelpunkt, um sprachbezogene Wissensbestände jenseits von ethnisch-kulturellen Herkünften zu generieren. Diese Perspektive hat einiges mit dem postmigrantischen Forschungsparadigma gemein, das Wissensproduktionen über und für Andere entgegenwirken möchte, in dem dialogische, horizontale Methoden der Wissensproduktion zur Untersuchung und Erforschung komplexer sozialer Phänomene wie das der Mehrsprachigkeit herangezogen werden (Siouti et al., 2022).

Wie im zugrundeliegenden Beitrag skizziert, erweist sich die Situationsanalyse nach Clarke dabei als method(ologisch)es Potential, in dem sie die besprochenen theoretischen Überlegungen sowie ein postmigrantisches Forschungsparadigma zu verbinden vermag. Daneben wird sie der Forderung gerecht, Kinderstimmen und deren bislang marginalisierten Perspektiven und Positionen in den Diskurs um sprachliche Bildung und Erziehung einzubinden, indem sie von einer »grundlegenden Situiertheit und Körpergebundenheit jeder Erfahrung« (Strübing, 2018) ausgeht und danach fragt, welche Gruppen bzw. sozialen Welten in der Forschungssituation welche Positionen repräsentieren und welche Positionen keine Stimme haben (Strübing, 2018). Diese grundlegende Situiertheit und Körpergebundenheit überträgt sie auch auf die wissenschaftliche Standortgebundenheit der Forschenden und postuliert im Zuge dessen die Annahme »simultaner Wahrheiten multiplen Wissens« (Clarke, 2012, S. 62).

Die situationsanalytische Forschungsstrategie erweist sich somit als methodologischer Ansatz, der das Potential hat, sowohl die hochkomplexe Situation des multiperspektivischen Spracherlebens in der Migrationsgesellschaft erfassen und analysieren zu können als auch dem bestehenden Forschungs-

desiderat Kinderstimmen und ihren Perspektiven auf Mehrsprachigkeit sicht- und hörbar zu machen. Darüber hinaus können die gewonnenen Erkenntnisse Impulse für eine postmigrantisch perspektivisierte Herangehensweise in erziehungswissenschaftlichen Forschungskontexten geben.

## Literatur

- Bak, R. & Machold, C. (Hg.). (2022). *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken: Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-36760-2>
- Baur, N. (2018). Kausalität und Interpretativität. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 306–360) (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Becker-Mrotzek, M., Gogolin, I., Roth, H.-J. & Stanat, P. (Hg.). (2023). *Grundlagen der sprachlichen Bildung*. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830997757>
- Bringmann, M. (2025). Perspektiven von Lehrer:innen auf migrationsbedingte, individuelle Mehrsprachigkeit im institutionellen Bedingungsgefüge von Schule. Rekonstruktive Forschung im Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache. In J. Korte, D. Matthes, H. Pallesen & D. Wittek (Hg.), *Dokumentarische Professionsforschung: Grundlagentheoretische und empirische Bestimmungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen* (S. 228–249). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.35468/6131-09>
- Busch, B. (2015). Zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Zum Konzept des Spracherlebens. In A. Schnitzer & R. Mörgen (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft* (S. 49–66). Weinheim: Beltz.
- Busch, B. (2016). Gehört werden. Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. Paralleltitel: *To be heard. Language repertoire and lived experience of language in the context of social exclusion*. *Forschung Sprache* (4), 37–48. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3255910>
- Busch, B. (2018). Das Sprachenporträt in der Mehrsprachigkeitsforschung. In K. S. Roth, K. Schramm & J. Spitzmüller (Hg.), *Phänomen >Mehrsprache*

- chigkeit: Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken (S. 53–70). Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Busch, B. (2021). Mehrsprachigkeit (3. Aufl.). Wien: facultas; UTB GmbH. <https://www.doi.org/10.36198/9783838556529>
- Castro Varela, M. d. M. & Dhawan, N. (Hg.). (2020). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung (3. Aufl.). <https://www.doi.org/10.36198/9783838553627>
- Clarke, A. E. (2012). Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodernen Turn. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hg.). (2015). Situational Analysis In Practice: Mapping Research With Grounded Theory. Walnut Creek California: Left Coast Press.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (Hg.). (2018). Situational Analysis: Grounded Theory After The Interpretive Turn (Second edition). Los Angeles: SAGE.
- Clarke, A. E., Washburn, R. & Friese, C. (Hg.). (2022). Situational analysis in practice: mapping relationalities across disciplines (Second edition). New York, NY: Routledge. <https://www.doi.org/10.4324/9781003035923>
- Daase, A. (2017). Heteroglossische Subjektivitäten im Übergang – Sprachlichkeit aus der Subjektperspektive. In A. Daase, U. Ohm & M. Mertens (Hg.), Interkulturelle und sprachliche Bildung im mehrsprachigen Übergang Schule – Beruf (S. 109–134) (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Dettki, C. & Weckenmann, R. (2023). »Aber du verstehst wahrscheinlich kein Wort« – Zur Positionierung von Sprecher:innen in der Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 2, 33–55. <https://www.doi.org/10.48694/zif.3646>
- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Weinheim: Beltz.
- Dirim, İ. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In İ. Dirim & P. Mecheril (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 201–225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dirim, İ. & Mecheril, P. (Hg.). (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://www.doi.org/10.36198/9783838544434>

- Dobutowitsch, F. (2020). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Eunice, N. & Mikats, J. (2023). Zum Verhältnis von implicated actors und Positions-Maps: Kindheitstheoretische Inspirationen für die Situationsanalyse. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 205–222) (1. Auflage 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. [https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3\\_13](https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_13)
- Foroutan, N. (2018). Die postmigrantische Perspektive: Aushandlungsprozesse in pluralen Gesellschaften. In M. Hill & E. Yıldız (Hg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (S. 15–28). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839439166-004>
- Foroutan, N. & Ikiz, D. (2016). Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 138–151). Weinheim: Beltz.
- Fürstenau, S. (2020). Erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. P. Rauch (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 87–92). Wiesbaden, Germany: Springer VS. [https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9\\_12](https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_12)
- Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hg.). (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9>
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan UK. [https://www.doi.org/10.1057/9781137385765\\_4](https://www.doi.org/10.1057/9781137385765_4)
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern: Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-27838-0>
- Gauditz, L., Klages, A.-L., Kruse, S., Marr, E., Mazur, A., Schwertel, T. & Tietje, O. (Hg.). (2023). *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3>
- Gogolin, I. (2004). *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 55–61). Tübingen: Narr.

- Gogolin, I. (2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gogolin, I. (2013). Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann Verlag.
- Gogolin, I., Hansen, A., McMonagle, S. & Rauch, D. P. (Hg.). (2020). Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. Wiesbaden, Germany: Springer VS. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachenbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–128) (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. [https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9\\_6](https://www.doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6)
- Gumperz, J. J. (1975). Sprache, lokale Kultur und soziale Identität: Theoretische Beiträge und Fallstudien (1. Aufl.). Düsseldorf: Pädag. Verl. Schwann.
- Hack-Cengizalp, E., David-Erb, M. & Del Corvacho Toro, I. (Hg.). (2023). Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis (1. Aufl.). Bielefeld: wbv Publikation. <https://www.doi.org/10.3278/9783763973033>
- Hodaie, N. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie – eine Perspektive auf Lehrer\*innenbildung. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 43–60). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Hodaie, N. & Weckenmann, R. (2022). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im institutionellen Kontext. In R. Grassinger, N. Hodaie, S. Immerfall, A. Kürzinger & S. Schnebel (Hg.), *Heterogenität in Grundschulen: Mehrperspektivische Zugänge*. Münster: Waxmann.
- James, A. & Prout, A. (Hg.). (1996). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Taylor and Francis.
- Kaiser-Kratzmann, J. & Sachse, S. (Hg.). (2022). Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung. Münster: Waxmann. <https://www.doi.org/10.31244/9783830996088>
- Keller, R. (2023). Die Situiertheit der Situation. In L. Gauditz, A.-L. Klages, S. Kruse, E. Marr, A. Mazur, T. Schwertel & O. Tietje (Hg.), *Die Situationsanalyse als Forschungsprogramm: Theoretische Implikationen, Forschungspraxis und Anwendungsbeispiele* (S. 67–90) (1. Auflage 2022). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. [https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3\\_5](https://www.doi.org/10.1007/978-3-658-38714-3_5)
- Kern, J. (2023). »Gehört [das Albanische] überhaupt in die Schule?« Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Schulkontext aus Sicht einer Lehramtsstu-

- dierenden mit Migrationshintergrund. In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Del Corvacho Toro (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 191–206) (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.
- Kölling, M. & Thöne, C. (2023). Translanguaging als Weg zur mehrsprachigen Bildung? In E. Hack-Cengizalp, M. David-Erb & I. Del Corvacho Toro (Hg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis* (S. 13–32) (1. Auflage). Bielefeld: wbv Publikation.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Weinheim: Beltz Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). Bildungsplan der Grundschule – 2016: Deutsch. Verfügbar unter: <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D/LG>.
- Montanari, E. & Panagiotopoulou, J. A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen: Eine Einführung. Erscheinungsort nicht ermittelbar: UTB GmbH. <https://www.doi.org/10.36198/9783838551401>
- Pokitsch, D. & Bjegač, V. (2022). Von (Un-)Möglichkeiten mehrsprachig zu sein. Eine subjektivierungsanalytische Betrachtung mehrsprachiger Bildungskonzepte. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38 (1–2), 83–98. <https://www.doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.83>
- Purkarthofer, J. (2013). »Alle Sprachen können wir nicht lernen.« – Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In E. Vetter (Hg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung* (S. 62–76). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohen-gehen.
- Purkarthofer, J. (2016). *Sprachort Schule: Zur Konstruktion von mehrsprachigen sozialen Räumen und Praktiken in einer zweisprachigen Volksschule*. Klagenfurt am Wörthersee: Drava Verlag.
- Reuter, J. (2015). *Ordnungen des Anderen: Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. S.l.: transcript Verlag.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. <https://www.doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4>
- Schnitzer, A. & Mörgen, R. (Hg.). (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Siouti, I. (2022). Othering in der qualitativen Migrationsforschung: Herausforderungen und Reflexionen in der Forschungspraxis. In I. Siouti, T. Spies, E. Tuider, H. von Unger & E. Yıldız (Hg.), *Othering in der postmigrantischen*

- Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis (S. 107–128). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086-005>
- Siouti, I., Spies, T., Tuider, E., Unger, H. von & Yıldız, E. (Hg.). (2022). Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis. Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086>
- Strübing, J. (2018). Situationsanalyse – Eine pragmatische Erweiterung der Grounded Theory unter dem Eindruck der Postmoderne. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hg.), Handbuch Interpretativ forschen (S. 681–706) (1. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thomas, W. I. (1965). Person und Sozialverhalten. Neuwied am Rhein und Berlin: Hermann Luchterhand Verlag. Verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-89268-5>
- United Nations. (1989). Conventions of the Rights of the Child. UN [14.12.2023]. Verfügbar unter: [https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IN\\_D&mtdsg\\_no=IV-11&chapter=4](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=IN_D&mtdsg_no=IV-11&chapter=4).
- Yıldız, E. (2017). Postmigrantische Migrationsforschung. In L. Karasz, R. Wodak, R. Bauböck, S. Hahn, İ. Dirim & E. Yıldız (Hg.), Migration und die Macht der Forschung: Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft (S. 11–22). Wien: OGB Verlag.
- Yıldız, E. (2022). Postmigrantische Lesart: Theoretische und methodisch-methodologische Implikationen. In I. Siouti, T. Spies, E. Tuider, H. von Unger & E. Yıldız (Hg.), Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis (S. 31–56). Bielefeld: transcript. <https://www.doi.org/10.1515/9783839463086-002>
- Zifonun, D. (2016). Versionen: Soziologie sozialer Welten. Weinheim: Beltz Juventa.

