

RESEARCH

Denise Büttner

Doing language im Deutschunterricht

Eine Analyse sprachbezogener
Adressierungen in diskursiver Praxis

MOREMEDIA



Springer VS

Doing language im Deutschunterricht

Denise Büttner

Doing language im
Deutschunterricht

Eine Analyse sprachbezogener
Adressierungen in diskursiver Praxis

Denise Büttner
Essen, Deutschland

Dissertation zum Erwerb des Doktorgrades, vorgelegt der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und mündlich verteidigt am 10.05.2023.
Gutachter*innen: Prof.in Dr.in Heike Roll, Essen; Prof.in Dr.in İnci Dirim, Wien; PD Dr. habil. Thomas Geier, Dortmund

ISBN 978-3-658-44639-0 ISBN 978-3-658-44640-6 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-44640-6>

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

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

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

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

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

Danksagung

Dass sich und wie sich dieses Projekt entwickelt hat, wäre ohne die folgenden Personen niemals denkbar gewesen. Ihnen möchte ich von Herzen danken.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Heike Roll begleitet mich bereits seit dem Studium und war die Erste, die dieses große Wort „Promotion“ laut aussprach. Als meine Betreuerin hat sie mich von Beginn an dazu ermutigt, angesichts der mich interessierenden Zusammenhänge „meine eigene Stimme“ zu finden. Ihr Vertrauen in meine Fähigkeiten, das Interesse und die Offenheit für meine Ideen, aber (und vielleicht vor allem) auch die durchaus kontroversen Diskussionen über wissenschaftliche Verortungen und Zugänge trugen maßgeblich dazu bei, diese Arbeit und ihr Forschungsinteresse interdisziplinär zu entwickeln.

Die Pionierarbeit von Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim im Bereich migrationspädagogischer Zweitsprachdidaktik haben in vielerlei Hinsicht überhaupt erst den Boden für die Entstehung der vorliegenden Arbeit in ihrer machtkritischen Ausrichtung bereitet. Ihre Zusage, das Zweitgutachten anzufertigen, blieb nicht nur eine Formalität, sondern es folgten Einladungen zu diversen Arbeitstreffen in Wien und später auch im digitalen Raum, aus denen ich stets inspirierende Impulse mitnahm. Zu Pandemiezeiten waren es die von ihr initiierten Kontexte des Austauschs und der Vernetzung, die mich zuversichtlich bleiben ließen. Beiden möchte ich nicht zuletzt dafür danken, dass sie meine Entscheidung, mein Dissertationsvorhaben Ende 2020 noch einmal grundständig zu verändern, uneingeschränkt mitgetragen haben.

Für das Anfertigen eines Drittgutachtens und darüber hinaus für seine vielseitige Unterstützung möchte ich schließlich PD Dr. habil. Thomas Geier danken. Mein Interesse für qualitative Forschung geht auf erste gemeinsame Rekonstruktionstreffen vor über 10 Jahren zurück, in denen es fortan hieß: Learning by doing. Seine breite method(olog)ische Expertise hat oftmals Orientierung geschaffen,

wo zuvor gedankliches Chaos herrschte. Ich bin dankbar für viele Diskussionen, gemeinsame Rekonstruktionstreffen, kritische Rückfragen und vor allem aber für die wiederkehrende Ermutigung, neue forschende Wege zu gehen.

Dass diese Wege auch umsetzbar waren, habe ich einem über Jahre hinweg stabilen beruflichen Umfeld zu verdanken, in dem ich die Erfahrung machen durfte, dass der Förderung von individueller wissenschaftlicher Qualifizierung und Entwicklung ein hoher Wert beigemessen wird. Stellvertretend – und doch auch persönlich – möchte ich dem damaligen Projektleiter des Modellprojekts *ProDaZ* (2010–2023), Dr. Erkan Gürsoy, ganz herzlich dafür danken.

Neben allen Teilnehmenden unterschiedlicher Forschungswerkstätten in Essen, Dortmund und Wien, in denen ich mein Projekt immer wieder diskutieren durfte, möchte ich insbesondere Dr.ⁱⁿ Tülay Altun, Dr. Magnus Frank und Tatienne Teichwart für Ihre Unterstützung danken. Sie gaben mir die Möglichkeit, in einem engmaschigen und verlässlichen Rahmen Material rekonstruieren zu können. Ihre Methodenerfahrung, Expertise und Kreativität flossen in die verschiedensten Aspekte dieser Arbeit ein. Ihr Mitwirken lässt im Besonderen erahnen, dass ihr am Ende zwar nur ein Name überschrieben ist, dies jedoch niemals wird abbilden können, wer darüber hinaus zu ihrem Entstehen beigetragen hat. Dazu zähle ich auch die inspirierenden, nicht selten produktiv-verunsichernden Austausche mit Dr.ⁱⁿ Doris Pokitsch und David Füllekruss. Ihnen danke ich für ihre klugen Impulse, den Zuspruch und insbesondere ihr kritisches Infragestellen, was, im Nachhinein betrachtet, an entscheidenden Punkten richtungsweisend war. Caroline Böning, Helga Büttner, Lisa Eggert, Dr. Magnus Frank, Lic. theol. Thomas Halagan und Thomas M. Kania habe ich für ihre teils unverschämt kurzfristig angefragte Hilfe ‚auf den letzten Metern‘ zu danken. Sie lasen, korrigierten und dachten mit mir bis zum Schluss und gaben mir so das Gefühl, nicht allein zu sein. Einfach Danke!

Schließlich bin ich voller Dank für meine ganz persönlichen Held*innen. Ihr wart stolz auf mich in Zeiten, in denen ich es nicht sein konnte. Ihr habt mir in den unterschiedlichsten Weisen Halt gegeben und an mich geglaubt, als ich es (noch) nicht tat. Ihr wart mein A und O und ich hoffe, dass sich hierin möglichst alle angesprochen fühlen können, die von A wie *Adolfinum* über K wie *Krefelder Straße* und M wie *Mörser* bis O wie *Opposums* gemeint sind. Frieke, Thomas und Ulrike, ohne euch hätte ich die Herausforderungen der letzten zwei Jahre nicht gemeistert und könnte heute nicht überzeugt sagen, dass ich stolz auf mich bin. Ihr seid mein größtes Geschenk.

Essen

im Dezember 2023

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit leistet einen empirisch-rekonstruktiven Beitrag zu einer machtkritisch ausgerichteten Fachdidaktik. Sie fokussiert den Deutschunterricht als diskursive Praxis, in der ein spezifisches Wissen *in, über* und *angesichts von* Sprache relevant gemacht wird. Dieses Wissen bezieht sich nicht nur auf die im Deutschunterricht sprachlich verfassten Lerngegenstände oder auf Sprache als Medium der Unterrichtskommunikation, sondern in einem grundlegenden Sinn auch darauf, *wer* (in Schule) *wie* spricht bzw. sprechen darf. Damit rücken Subjektivierungsprozesse in den Blick, die auf diskursives Wissen über Sprache(n), Sprechende und Sprechpraxen bezogen sind und dabei in hohem Maß auf die Enkulturation aller Akteur*innen innerhalb der Institution Schule einwirken. Sie bleiben entsprechend zumeist unbewusst und werden – diskursanalytisch gesprochen – als alternativlos behauptet.

Vor diesem Hintergrund perspektiviert die vorliegende Studie unterrichtliche Interaktionen als ‚Doing language‘, also als diskursive Praxis, in der Sprache(n), Sprechende sowie Sprechpraxen erst hervorgebracht werden und die damit (Un)Möglichkeiten des Sprechens und Gehörtwerdens erzeugt. Sie fragt nach sprachbezogenen Subjektivierungen, wie sie konkret im Fachunterricht prozessieren. Empirisch werden dazu diejenigen Adressierungen in den Blick gerückt, die in charakteristischer Weise vom Fach Deutsch und seiner Fachkultur selbst ausgehen. Diese werden prominenter Weise in (fach)didaktischen und pädagogischen Programmatiken breit kommuniziert und sind, so zeigt sich, bis auf die Ebene unterrichtlicher Interaktion durchgesetzt.

Um fachspezifische Adressierungen und darin (re-)produziertes Wissen über Sprache möglichst eng aufeinander beziehen und in rekonstruktionslogisch plausibilisierte Zusammenhänge bringen zu können, liegt der Arbeit ein wissenssoziologisch-diskursanalytischer Ansatz zugrunde. Der Diskurs wird

dabei heuristisch vorausgesetzt und seine *Materialität* in einzelnen Unterrichtssequenzen rekonstruiert. Dieses Vorgehen setzt eine Theoretische Sensibilisierung voraus, um sich im Sinne einer selektiven Sequenzanalyse im Material orientieren zu können. Auf Ebene der unterrichtlichen Interaktionen werden Adressierungen möglichst breitflächig als verstreute Aussageformationen anhand unterschiedlicher Sequenzen betrachtet, in denen ein fachbezogenes diskursives Wissen über Sprache gebündelt ist. Möglich wird dies durch ein Wechselspiel zwischen rekonstruierenden Feinanalysen und Kodierschritten, durch das Lesarten sukzessive verdichtet und schließlich das sprachbezogene Wissen der Akteur*innen herausgearbeitet werden kann.

Die unternommenen Rekonstruktionen eröffnen nicht nur einen Blick für jene konkreten Praktiken, in denen „Einsprachigkeit“ anhaltend und vielschichtig als institutionalisierte Norm (re-)produziert wird, sondern werfen durch ihren explorativen Charakter auch ganz neue Aufmerksamkeitsrichtungen auf, die sowohl für Perspektiven der Mehrsprachigkeitsforschung sowie der Deutschfachdidaktik, als auch einer kritischen Erziehungswissenschaft anschlussfähig sind.

Inhaltsverzeichnis

1 Thematische Hinführung und Aufbau der Arbeit	1
1.1 Anlässe – erste Aufmerksamkeitsrichtungen zwischen persönlicher Erfahrung und Recherche	3
1.2 Konkretisierungen	9
2 Forschungsprogramm und methodologische Weichenstellungen	21
2.1 Das Forschungsprogramm	24
2.1.1 Theoretische Sensibilisierung	25
2.1.2 Theoretisches Sampling	28
2.1.3 Theoretisches Kodieren	29
2.2 Der Diskursbegriff	33
2.3 Der Machtbegriff	39
2.3.1 Die Veränderbarkeit von Machtverhältnissen	41
2.3.2 Die Machtkritik dieser Arbeit	42
2.4 Der Subjektbegriff	45
3 Theoretische Sensibilisierung: Sprachigkeit und Subjekt in sprachbezogenen (Bildungs-)Diskursen	51
3.1 Historische Schlaglichter auf die Entwicklung des Deutschunterrichts	52
3.2 Subjektpositionen im sprachbezogenen Bildungsdiskurs und von Schüler*innen relevant gesetzte Modellsubjekte	56
3.3 Subjekte im (Deutsch)unterricht	62
3.4 Zwischenfazit: was interessiert?	68

4	Theoretisches Sampling	71
4.1	Interaktionsprotokolle	71
4.2	Unterrichtstranskripte als Spezialdiskurs	73
4.3	Grenzziehungen	74
4.4	Untersuchung von Unterricht als Adressierungsgeschehen	74
4.5	Das Vorgehen in den Feinanalysen	77
5	Theoretisches Kodieren: <i>doing language</i> im Deutschunterricht	83
5.1	Erste Begegnungen mit dem Material – Justierungen und Entscheidungen	84
5.2	Der Unterrichtsbeginn	88
5.2.1	...im Medium der ‚named‘ language Deutsch	102
5.2.2	...und „So“ als seine Markierung	112
5.2.2.1	„So“ als Interjektion	112
5.2.2.2	„So“ als Deixis	113
5.2.2.3	„So“ als Sequenzmarker	116
5.2.2.4	Das <i>doing language</i> vor dem „So“	117
5.2.2.4.1	„Gemurmel“	121
5.2.2.4.2	„reden durcheinander“	123
5.2.3	Zwischenfazit: Sprachigkeit als Instrument zur Herstellung von unterrichtlicher Adressierbarkeit – oder: vom Hirten und seiner Herde	125
5.3	Konstitution von Sache und Subjekt	133
5.3.1	Kontextualisierung der Deutschstunde „ottos mops“	133
5.3.2	Feinanalysen zur Deutschstunde „ottos mops“	137
5.3.2.1	Zwischenfazit: die normalisierte Sprachigkeit von Lerngegenständen im Deutschunterricht	140
5.3.2.2	Im Kontrast: nicht normalisierte Sprachigkeit von Lerngegenständen im Deutschunterricht	140
5.3.3	Zwischenfazit: die Norm des deutschsprachigen Lerngegenstandes	148
5.4	‚unnamed‘ languages im Deutschunterricht	151
5.4.1	uneigentliches Sprechen	151
5.4.2	Zwischenfazit: Wissen vs. Glauben	159

6 Gegenstandsbezogene Theorien über Sprachigkeit im Deutschunterricht	161
7 Fazit	167
Verwendete Transkripte mit Link zur Datenbank ApaeK	177
Literatur	185

Abkürzungsverzeichnis

ApaeK	Archiv für pädagogische Kasuistik
WDA	Wissenssoziologische Diskursanalyse
ISA	Interpretative Subjektivierungsanalyse

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1	Interdisziplinäre Verortung der Arbeit	16
Abbildung 2.1	Aufbau der Arbeit	33
Abbildung 2.2	Das Diskursverständnis bei Foucault	36
Abbildung 2.3	Rekonstruktion von Praktiken als ‚doing subjects‘	48

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1	sprachbezogene Subjektpositionen und Modellsubjekte	58
Tabelle 4.1	Heuristik für die Rekonstruktion sprachbezogener Adressierungen in Praktiken	79
Tabelle 5.1	Erster Kodierschritt: Einstiege	89
Tabelle 5.2	Verwendung der ‚named‘ language Englisch	105
Tabelle 5.3	Zweiter Kodierschritt: Transkriptanfänge mit „So“ inkl. Interaktionsvermerken	118
Tabelle 5.4	Phänomenstruktur „Homogenisierung“	132
Tabelle 5.5	Phänomenstruktur „Verstehen“	150



Thematische Hinführung und Aufbau der Arbeit

1

„Einsprachigkeit ist heilbar“

So hieß es mit aktivistisch provokantem Duktus aus Richtung einer europäischen Mehrsprachigkeitsforschung noch am Ende der 1990er Jahre (Nelde und Ammon 1997) im Titel einer Ausgabe der einschlägigen soziolinguistischen Zeitschrift „Sociolinguistica“. Auch wenn es heute sowohl aus Richtung einer *individuellen* als auch einer *gesellschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung* (Androutsopoulos 2018) als erwiesen gilt, dass Mehrsprachigkeit den ‚gesunden‘ Normalfall in pluralistischen Gesellschaften darstellt, ist doch ein radikales Umdenken, ein Umschlagpunkt im Sinne einer Auflösung von Einsprachigkeit als institutionalisierter Normalitätsvorstellung nach wie vor kaum ersichtlich. Vielmehr zeichnet sich mit Blick auf Schule aktuell eine Situation ab, die in einem jüngst veröffentlichten Sammelband unter den Begriffen „Wandel“ und „Stagnation“ thematisiert wird (Fuhrmann und Akbaba 2022a). Die Herausgeberinnen stellen fest, „dass Wandel nicht in einer linearen und fortschrittsgläubigen Weise verhandelt wird, sondern sich die damit verbundenen Prozesse durch Rückfälle und Misserfolge auch als brüchig erweisen“ (Fuhrmann und Akbaba 2022b, S. 2).

In Bezug auf Sprache zeichnen sich Reformbemühungen etwa darin ab, dass das sog. DSSZ-Modul (auch „DaZ-Modul“) für alle Lehramtsstudiengänge verpflichtend eingeführt wurde¹ oder aber darin, dass seit nunmehr zwei Dekaden

¹ Vgl. Lehrerausbildungsgesetz (LAGB) vom 12.05.2009, §11(7), nach letzter Änderung vom 23.02.2022 §11(8). Abrufbar unter <https://bass.schul-welt.de/9767.htm> [letzter Zugriff am 08.01.2023]

äußerst finanzkräftige Investitionen in Forschungsprojekte unternommen werden, die sich mit sprachlicher Bildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder dem sog. Herkunftssprachenunterricht befassen.² Gleichzeitig legen machtkritisch ausgegerichtete Mehrsprachigkeitsforschungen anhaltend offen (Androutsopoulos 2018, S. 198), wie Einsprachigkeit gesellschaftlich, politisch und schulisch weiterhin als Norm hervorgebracht und legitimiert wird und wie damit Benachteiligungen, Ausschlüsse und Stigmatisierungen von als ‚abweichend‘ konstruierten mehrsprachigen Sprecher*innen erzeugt werden (Dirim und Mecheril 2018; Thoma und Knappik 2015). Insofern kann in vielerlei Hinsicht von einem ‚Nebeneinander‘ unterschiedlicher Paradigmen gesprochen werden, die sich in widersprüchlichen Konstellationen zueinander befinden. In einer solchen Perspektive erscheint der Titel ‚Einsprachigkeit ist heilbar‘ als Hoffnung einer vergangenen Zeit, durch wissenschaftliche Erkenntnisse und Theoriebildung den Blick auf Sprache sowie die Bedeutung und Legitimität von Mehrsprachigkeit grundsätzlich und nachhaltig zu verändern. Stagnation ‚als eine ausbleibende Anpassung von Schule an gesellschaftliche Verhältnisse oder brüchige Umsetzungen von angestoßenem Wandel‘ (Fuhrmann und Akbaba 2022b, S. 3) zeichnet sich hinsichtlich Sprache in optimistischen mehrsprachigkeitsdidaktischen Versprechen einerseits und einem stabilen nationalgesellschaftlich codierten ‚monolingualen Habitus‘ (Gogolin 2008) andererseits ab.

Jene historische Konstellation stellt für die vorliegende Arbeit wichtige Kontexte bereit. Denn auch der hier in den Fokus gerückte Deutschunterricht und seine Didaktik sind geprägt von Reformbemühungen und Deutungskämpfen hinsichtlich der Frage, welche Bedeutung eine ‚deutschsprachige Monolingualität‘ (Bjegač 2020, S. 210) für seine Fachlichkeit eigentlich hat bzw. haben sollte. Dies spiegelt sich neben einem allgemeinen (fach)didaktischen Interesse für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeitsorientierung insbesondere in erarbeiteten *Gegenentwürfen* wie einer ‚rassismuskritischen‘ (Fereidooni und Simon 2020), ‚postmigrantischen‘ (Hodaie i.D.), ‚mehr sprachlichen [Schreibweise im Original, Anm. DB]‘ (Rösch 2017) oder ‚herrschaftskritischen‘ (Simon 2021) Deutschdidaktik wider.

Deren Perspektiven auf Fachunterricht (im Fach Deutsch) aufgreifend werden im Folgenden die Forschungsanlässe und -perspektiven der Arbeit weiter entfaltet und ihr Aufbau beschrieben.

² Vgl. z. B. die Initiative ‚Bildung durch Sprache und Schrift‘ (BiSS), ‚ProViel‘ als Teil der Qualitätsoffensive Lehrerbildung (BMBF) oder das Modellprojekt ‚ProDaZ‘ (Universität Duisburg-Essen) sowie das Mercator-Institut (Universität zu Köln), beide durch die Stiftung Mercator gefördert.

1.1 Anlässe – erste Aufmerksamkeitsrichtungen zwischen persönlicher Erfahrung und Recherche

Im Jahr 2015 – kurz vor meinem Studienabschluss – besuchte ich ein Seminar zum Thema „Literatur im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“³. In der Veranstaltung beschäftigten wir uns mit sog. Migrationsliteratur und literaturdidaktischen Konzepten, die dafür plädieren, dass das Schulfach Deutsch zunehmend *mehrsprachig* wird. Das Seminar war eine mehr oder weniger neue Erfahrung für meine Kommiliton*innen und mich, denn im Lehramtsstudium Deutsch gehörten und gehören auch heute noch Texte, die sich mit Migration und Mehrsprachigkeit beschäftigen, kaum zum Kanon (Büttner 2018a). Das mag verwundern, da aus Richtung der Literaturdidaktik seit Langem für eine entsprechende Öffnung des Literaturkanons plädiert wird. Die solle unter anderem dadurch erfolgen, dass vermehrt interlinguale Literatur (Dembeck et al. 2017) gelesen wird und so auch zeitgenössische Texte, die sowohl thematisch wie formal Migration und Mehrsprachigkeit aufgreifen, einen Weg in den Deutschunterricht finden⁴ (vgl. Rösch 1995; Dawidowski und Wrobel 2013; Wintersteiner 2006; Dirim et al. 2013; Rösch 2017; Büttner und Roll 2021).

Mit Blick aber auf die konkreten Argumentationen für eine solche Öffnung fällt auf, dass die Forderung, Mehrsprachigkeit didaktisch mehr einzubinden, auf unterschiedlichen Vorannahmen fußt. Zum einen lässt sich das auf die Polysemie⁵ des Begriffs Mehrsprachigkeit zurückführen: je nach Kontext und Sprecher*innenposition kann er zur Beschreibung vieler verschiedener Phänomene gebraucht werden. Zum anderen wird er häufig normativ aufgeladen, wird also mit positiven bzw. negativen Attributen versehen, etwa wenn die Rede von Mehrsprachigkeit als ‚Chance und Potential‘ ist oder sie als potentieller Risikofaktor für Bildungserfolg ausgewiesen wird (vgl. Springsits 2015).

So sind auch die Möglichkeiten, auf Mehrsprachigkeit im didaktischen Sinne Bezug zu nehmen, vielfältig. Insgesamt lassen sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die (bestimmten) Schüler*innen Mehrsprachigkeit zuschreiben, von solchen unterscheiden, die sie auf Seiten des Fachs und seiner Gegenstände betrachten. Daraus ergeben sich folglich auch unterschiedliche Adressat*innen(gruppen) von sogenanntem mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht, die wiederum eng mit

³ Das Seminar wird bis heute von Heike Roll in den germanistischen Lehramtsstudiengängen (Master) an der Universität Duisburg-Essen angeboten.

⁴ Auch öffentlich wird mittlerweile immer häufiger über kanonische Fragen im Fach Deutsch debattiert, s. z. B. Werner (2021).

⁵ Zur Ursache und Auswirkungen von Polysemie vgl. Bourdieu 2015, S. 44 f.

bestimmten pädagogischen Programm(atik)en zusammenhängen. Dies lässt sich exemplarisch etwa an der Entwicklung von mit Migration befassten sog. „Differenzpädagogiken“ (Krüger-Potratz 2005, S. 176) nachzeichnen: Im Zeichen der sog. Ausländerpädagogik ging eine dominante Perspektive von (sprachlichen) *Defiziten* mehrsprachiger Schüler*innen aus, die es durch Bildung in der deutschen Sprache auszugleichen galt. Trotz kritischer Einsätze wie der Interkulturellen Pädagogik und der Migrationspädagogik, welche Mehrsprachigkeit nicht mehr als Defizit, sondern in der Perspektive *Differenz* bzw. *Diskriminierung* betrachten, lösen sich diese Paradigmen der Thematisierung nicht gegenseitig ab, sondern stehen vielmehr auch heute noch in teils widersprüchlichen Konstellationen zu- bzw. nebeneinander.

Diese Schlaglichter deuten an, dass der umrissene fachdidaktische Diskurs zumeist aus einer normativen bzw. konstruierenden Perspektive geführt wird (zur Unterscheidung zwischen konstruierender und rekonstruierender fachdidaktischer Forschung siehe Pflugmacher 2014, S. 195). Es wird zwar eine einheitliche Zielperspektive formuliert – ‚Unterricht muss mehrsprachig werden‘. Die darin enthaltenen Implikationen und daraus abgeleiteten Modellierungen von Unterricht unterscheiden sich jedoch teils massiv.

Aus dieser Beobachtung ergaben sich früh erste Forschungsinteressen (Büttner 2018a, 2018b), die letztlich auch in die vorliegende Arbeit einfließen. Während der immer intensiveren Auseinandersetzung mit dem deutsch-didaktischen Diskurs wurde deutlich, dass es sinnvoll ist, ihn im Kontext des allgemeinen Bildungsdiskurses, der sich mit Sprache insgesamt beschäftigt, zu verorten. So lässt sich spätestens seit PISA 2000 beobachten, dass Begriffe wie „Mehrsprachigkeit“ oder „Bildungssprache“ zu zentralen Topoi in der Auseinandersetzung mit dem Bildungssystem bzw. Bildungserfolg/misserfolg geworden sind. Seither ist eine breite Suchbewegung (teils neu) entfacht, die nach dem Zusammenhang zwischen Sprache und Bildungserfolg fragt und bislang verschiedene Antworten hervorbrachte:

Erstens wird argumentiert, dass Mehrsprachigkeit entgegen der als Normalfall behaupteten Einsprachigkeit sowohl Ausgangspunkt als auch Ziel von (schulischen) Bildungsprozessen darstellt bzw. darstellen sollte (Gogolin et al. 2005; García und Li 2014). Ein weiteres Ergebnis dieser Auseinandersetzungen war und ist *zweitens* die Beschäftigung mit der sog. Bildungssprache, welche vorwiegend als zentrales schulisches Register diskutiert wird, das Bildungserfolg ermögliche bzw. verunmögliche (im Überblick Lange 2020). Aber auch auf Ebene der einzelnen Fachdidaktiken (z. B. Becker-Mrotzek et al. 2013a) folgte eine vielschichtige Analyse (fach-)sprachlicher Anforderungen der einzelnen Unterrichtsfächer durch

die Analyse ihrer Curricula, die Identifikation typischer Textsorten, fachinhärenter sprachlicher Handlungen und den damit verknüpften Operatoren. *Drittens* sind Studien entstanden, welche die Schüler*innen selbst fokussieren, indem etwa ihre Sprachkompetenzen gemessen oder (unterrichtliche) Sprachaneignungsprozesse, auch im Kontext des sog. Herkunftssprachenunterrichts (Gürsoy et al. 2020; Roll et al. 2019), untersucht werden. Dazu können auch jüngere Zugänge gezählt werden, welche die Auswirkungen sprachbezogener Adressierungen und Positionierungen auf Subjektivierungsprozesse (sprach)biographisch rekonstruieren (Pokitsch 2022; Bjegač 2020; Knappik 2018).

Es ist davon auszugehen, dass durch die verschiedenen Zugänge nicht bloß unterschiedliche Aspekte desselben Gegenstandes – hier *Sprache* – fokussiert werden, sondern dass in der spezifischen Herangehensweise an einen Gegenstand dieser selbst immer erst auf eine bestimmte Weise hervorgebracht wird. Dadurch ergeben sich kontextabhängig unterschiedliche Verwendungsweisen von Begriffen wie „Bildungssprache“ oder „Mehrsprachigkeit“, deren Konstruktionscharakter es gilt, transparent zu machen. Denn je nach Verständnis von Sprache und ihrer Bedeutung für Bildung gehen damit immer auch „die Gewährung bzw. Verweigerung des Zugangs zu gesellschaftlichen Ressourcen qua Sprache“ einher, die wiederum mit einem „Verständnis des Verhältnisses von Sprache und Subjekt und damit [...] ein[em] Bündel von bislang kaum durchschauten Konzeptualisierungen, Zuschreibungen, Narrativen und schließlich auch Praktiken“⁶ zusammenhängen.

Für das Forschungs- und Arbeitsfeld DaZ*⁷ scheint eine solche Perspektive auf Sprache in besonderem Maße relevant, um sich der eigenen Begriffe und damit einhergehender Setzungen, normativer Rahmungen und Reifizierungen der beforschten Verhältnisse, auch mit Blick auf die darin „Besprochenen“, bewusst zu werden. Denn so wurde in verschiedenen linguizismuskritisch⁸ angelegten Arbeiten bereits herausgestellt, dass Begrifflichkeiten des Feldes wie z. B.

⁶ https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/profil/zentren/zfi/forschung-und-praxis/event/ringvolesung_bildungssprachen [letzter Zugriff am 08.01.2023]

⁷ Die Schreibweise mit Sternchen hat sich in einer machtkritisch ausgerichteten Zweitsprachdidaktik mittlerweile etabliert, um anzuzeigen, dass „[...] der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ als Bezeichnung für den persönlichen Sprachbesitz inferiorisierende Effekte für als DaZ-SprecherInnen geltende Personen nach sich ziehen kann“ und daher „mit Bedacht zu verwenden“ ist (vgl. Dirim 2013 auf ihrem Profil: <https://www.germ.univie.ac.at/inci-dirim/> [letzter Zugriff am 29.12.2022])

⁸ Unter Linguizismus ist eine Form des Rassismus zu verstehen, der über die Kategorie ‚Sprache‘ als Unterscheidungsmerkmal funktional ist und dazu führt, dass bestimmte (konstruierte) Sprachgemeinschaften, Sprechweisen und Sprachen gegenüber anderen abgewertet und ausgegrenzt werden (Dirim 2010). Linguizismuskritik hat den Anspruch, linguizistische

„Muttersprache“, „DaZ-Kind“ oder „Native Speaker“ dazu beitragen, bis auf die Organisationsebene von Schule und Unterricht diskriminierende Aus- und Ein-schlüsse zu (re-)produzieren und eine zu problematisierende Defizitperspektive auf mehrsprachige Schüler*innen zu befördern (z. B. Dirim 2015, S. 32 f.; Dirim 2016; Khakpour 2016; Springsits 2016).

Um derartigen Auswirkungen selbst-reflexiv zu begegnen, scheint eine „Selbstvergewisserung“ innerhalb des Fachs und eine damit einhergehende „Aka-demisierung“ (Dirim und Wegner 2018) notwendig. So bedürfe es trotz des engen Theorie-Praxis-Bezuges des Fachs auch einer „akademisch-analytischen Distanz zur praktischen Anwendung, um das praxisbezogene Handeln erfassen, analysieren, bewerten und weiterentwickeln zu können“ (ebd., S. 10 f.). Die stets an das Fach herangetragene Erwartung, „dass die fachlichen Auseinandersetzungen, die an Universitäten und Hochschulen stattfinden, einen direkten Nutzen für die Bildungsmaßnahmen im Zusammenhang der Deutschvermittlung [...] erbringen“ (ebd.), stehe Grundlagenforschung im Feld DaZ/DaF häufig entgegen (Fegter et al. 2015, S. 31). İnci Dirim und Anke Wegner (2018) fordern im Sammelband „Normative Grundlagen und Reflexive Verortungen im Feld DaF-DaZ*“ das Eta-blieren einer systematischen Auseinandersetzung mit Begriffen und Perspektiven des Fachs. Eine solche Leistung wäre nicht nur als Verbesserung der wissen-schaftlichen Praxis innerhalb einer höchst interdisziplinär aufgebauten Disziplin zu betrachten, sondern bezieht sich explizit auch auf den reflexiven Umgang mit Machtverhältnissen und ist daher als *machtkritische* Forschung zu entwickeln.⁹

Ein zentraler theoretischer Ausgangspunkt hierfür zeigt sich in den sprachtheo-retischen Überlegungen Pierre Bourdieus, welche auch der vorliegenden Arbeit wichtige Impulse liefern. So weist er in seinem Aufsatz „Die Ökonomie des sprachlichen Tausches“ gleich im ersten Satz darauf hin, dass sich

„[d]ie Soziologie [...] aller auch heute noch wirksamen Formen der Herrschaft der Sprachwissenschaft und ihrer Begrifflichkeit über die Sozialwissenschaften nur dann erwehren [kann], wenn sie die Vorgänge der Objektbildung, auf denen diese Wissen-schaft gründet, und die sozialen Bedingungen der Produktion und Zirkulation ihrer Grundbegriffe aufdeckt.“ (Bourdieu 2015)

Verhältnisse, Denkmuster und Praktiken aufzudecken und so zum Thema einer professionel-len pädagogischen und institutionellen Auseinandersetzung zu machen.

⁹ Im Sinne einer „epistemologischen Neuorientierung“ (Simon 2021) der Deutschdidaktik greift Nina Simon diesen Gedanken auf, indem sie herrschaftskritische Perspektiven für eine Reflexion und Weiterentwicklung deutschdidaktischer Wissensbestände fruchtbar macht.