

# Inhalt

<b>Danksagung</b> .....	<b>5</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>11</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>12</b>
<b>2 Annäherung an das Forschungsfeld: Mehrsprachige Jugendliche im Bildungskontext</b> .....	<b>18</b>
2.1 Vielfältige Zugänge zum in Bildungsdiskursen prozessierten Wissen über Sprache(n), Migration und Bildung.....	19
2.2 Die Konsequenzen schulischer Sprachverhältnisse für migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen .....	21
2.3 Selbstauskünfte mehrsprachiger Jugendlicher als Zugang zu Sprachbiographien .....	24
2.4 Das Verhältnis von Sprachordnungen bestimmter Schulen und Selbstkonstitutionsprozessen: Ethno-biographische Zugänge.....	27
2.5 Fazit: Verknüpfung von Diskurs- und Biographieforschung .....	30
<b>3 Theoretische Annahmen: Wie werden aus Menschen Subjekte?</b> .....	<b>33</b>
3.1 Sozialisations-, Identitäts- und Subjektivierungstheorien – ein Abgrenzungsversuch.....	33
3.2 Diskurs – Wissen – Macht.....	36
3.3 Die Unterscheidung von Subjektpositionen und tatsächlichen Subjektivierungsweisen.....	38
3.4 Differenzkonstruierende Praktiken im Subjektivierungsprozess .....	43
3.5 Die Schule als Raum von Diskursen und Subjektivierungen.....	48
3.5.1 Die Schule als Institution und Raum von Interaktionen .....	48

3.5.2	Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse im schulischen Raum.....	50
<b>4</b>	<b>Der sprachbezogene Bildungsdiskurs.....</b>	<b>54</b>
4.1	Die historische Konstituierung und Tradierung von Mehrsprachigkeit als Problemfall .....	58
4.1.1	Instrumentalisierung von ‚Muttersprache‘ und ‚Muttersprachenunterricht‘ zum Zwecke der Nationalstaatskonstituierung im 19. Jahrhundert.....	59
4.1.2	Sprache(n) der Schüler*innen als Bildungsbarriere und Defizit – die Forschungsdiskussionen der 1960er und 1970er Jahre.....	64
4.2	Der gegenwärtige sprachbezogene Bildungsdiskurs.....	74
4.2.1	Die monolingual- und defizitorientierte Perspektive auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen in der Diskussion über Bildungsbenachteiligung.....	74
4.2.2	Die Debatte um Bildungssprache .....	81
4.2.3	Mehrsprachigkeit – Bildungsbarriere, Bildungsvoraussetzung oder Ressource?.....	90
4.3	Fazit: Die Rekonstruktion der sprachbezogenen Subjektpositionen.....	102
<b>5</b>	<b>Das methodische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung tatsächlicher Subjektivierungsweisen.....</b>	<b>108</b>
5.1	Das problemzentrierte Interview als Erhebungsmethode.....	108
5.2	Der Feldzugang und das Sample.....	112
5.3	Interviewsituation und Transkription.....	117
5.4	Die Orientierung an der Grounded Theory bei der Auswertung der Interviews.....	118
5.5	Subjektivierungsanalyse als Triangulationsstudie.....	126
5.6	Die Selbstreflexion als Forscherin .....	128
<b>6</b>	<b>Fallbeispiele .....</b>	<b>131</b>
6.1	Ideale Mehrsprachigkeit durch (sprachliche) Selbstoptimierung: Fallbeispiel Ernesto.....	132
6.1.1	Biographische Skizze.....	132

6.1.2	Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen .....	133
6.1.3	Selbstdeutung als Sprecher .....	138
6.1.4	Sprachbezogene Strategien .....	142
6.1.5	Fazit „dass ich einfach da meine sprache halt einfach wieder perfektioniere einfach mal wieder optimier“ .....	148
6.2	Vom defizitären zum kompetenten und legitimen Deutschsprecher durch weitestgehende Zurückdrängung anderer Sprachen: Fallbeispiel Joseph .....	150
6.2.1	Biographische Skizze.....	150
6.2.2	Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen .....	152
6.2.3	Selbstdeutungen als Sprecher .....	161
6.2.4	Sprachbezogene Strategien .....	165
6.2.5	Fazit: „jetzt ich will nur deutsch“ .....	168
6.3	Durch hohe Leistungsbereitschaft zur bildungserfolgreichen DaZ-Lernenden: Fallbeispiel Sahar .....	170
6.3.1	Biographische Skizze.....	170
6.3.2	Verhältnis zur Schule und (schulischen) Sprachverhältnissen .....	172
6.3.3	Sprachbezogene Strategien.....	177
6.3.4	Selbstdeutung als Sprecherin .....	182
6.3.5	Fazit: „ich kämpfe irgendwie die beide sprache äh ja beide verbessern aber irgendwie funktioniert nicht“ .....	184
<b>7</b>	<b>Zusammenführung der Ergebnisse der Diskurs- und Subjektebene .....</b>	<b>187</b>
7.1	Die ‚fast-und-doch-nicht-ganz‘-Positionierung als Deutschsprecher*innen .....	188
7.1.1	Die Relevanz der Selbst-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte‘) Deutschsprecher*in.....	188
7.1.2	Die Rolle der Schule bei der Positionierung als Deutschsprecher*in.....	197
7.1.3	Die Divergenz zwischen monolingualen schulischen und mehrsprachigen außerschulischen Verhältnissen als Problem.....	204

7.1.4	Die Positionierung als Deutschsprecher*in und der Diskurs über Bildungsbenachteiligung .....	209
7.2	Die voraussetzungsvolle und idealisierte Positionierung als Mehrsprachige.....	217
7.2.1	Eine ‚gesicherte Position‘ als Deutschsprecher*in als eine von vielen Voraussetzungen für eine mehrsprachige Selbstdeutung.....	217
7.2.2	Die instrumentelle Funktion von Migrationssprachen für eine (anzustrebende) mehrsprachige Selbst-Positionierung....	220
7.2.3	Die Vorteile einer idealisierten Mehrsprachigkeit .....	223
7.2.4	Mehrsprachige Selbst-Positionierungen als Ausdruck eines Bildungsdiskurses über idealisierte Mehrsprachigkeit .....	228
7.3	Diskussion der Ergebnisse .....	230
<b>8</b>	<b>Schlussbetrachtung und Ausblick.....</b>	<b>233</b>
<b>9</b>	<b>Literatur.....</b>	<b>239</b>

## Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i> Erste Kategorisierung des Datensatzes.....	56
<i>Abbildung 2:</i> Übersicht über die rekonstruierten Subjektpositionen .....	107
<i>Abbildung 3:</i> Iterativer Prozess der Datenerhebung, -auswertung und Theoriebildung in der Grounded Theory.....	121
<i>Abbildung 4:</i> Darstellung des iterativ-zyklischen Forschungsprozesses der vorliegenden Arbeit.....	122
<i>Abbildung 5:</i> Grafik zu der ‚fast-aber-nicht-ganz‘-Positionierung als (monolinguale und ‚perfekte‘) Deutschsprecher*innen.....	215
<i>Abbildung 6:</i> Grafik zu der voraussetzungsvollen und idealisierten Positionierung als Mehrsprachige .....	229

## Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i> Ergebnisse der Literaturrecherche im Opac des BVB .....	55
<i>Tabelle 2:</i> Überblick über das gesamte Sample .....	114
<i>Tabelle 3:</i> Ernestos sprachbezogene Subjektivierungsweisen .....	150
<i>Tabelle 4:</i> Josephs sprachbezogene Subjektivierungsweisen.....	170
<i>Tabelle 5:</i> Sahars sprachbezogene Subjektivierungsweisen .....	186

# 1 Einleitung

*„In der Grundschule. Vierte Klasse, kurz bevor es darum ging, wer aufs Gymnasium darf und wer nicht. Ein neuer Junge kam in unsere Klasse. Pierre-Marie. Die Lehrerinnen waren aus dem Häuschen. Der Junge konnte kaum Deutsch, aber alle hielten ihn für wahnsinnig intellektuell, weil er Franzose war und weil sie dachten, dass er schon nächste Woche perfekt Deutsch sprechen würde. Und da habe ich mich in meiner Klasse umgeschaut: lauter Kanaken. Marcel sprach italienisch, Georgi griechisch, Taifun türkisch, Farid persisch und armenisch, genau wie seine Zwillingsschwester. Und wir alle sprachen auch Deutsch, akzentfrei. Aber keiner von uns wurde als intelligent genug erachtet, um auf das Gymnasium wechseln zu können, wir sollten lieber alle auf die Hauptschule oder im besten Fall auf die Realschule. Ich glaube, da habe ich beschlossen, ihre viel bewunderten Sprachen besser zu sprechen als sie und es ihnen zu zeigen, samt ihrer kulturellen Hegemonie.“ (Grjasnowa 2012: 220f.)*

*„›Sie. Müssen. Ein. Paar. Formulare. Ausfüllen. Wissen. Sie. Wie. Das. Geht?‹, und da begriff sie, dass Christina Tomas wegen ihr so sprach, wegen ihres ausländischen Akzents, und einen Augenblick lang fühlte sie sich, wie ein kleines Kind, das kaum laufen konnte und sabbert. ›Ich spreche Englisch‹, sagte sie. ›Das glaube ich gern‹, sagte Christina Tomas. ›Ich weiß nur nicht, wie gut.‹ Ifemelu schrumpfte. In dieser angespannten stillen Sekunde, als sich ihre Blicke trafen, bevor sie die Formulare entgegennahm, schrumpfte sie. Sie schrumpfte wie ein vertrocknetes Blatt. Ihr Leben lang sprach sie Englisch, sie hatte in der Oberschule den Debattierclub geleitet und das amerikanische Näseln für kindisch gehalten; sie hätte sich nicht ducken und nicht schrumpfen sollen, aber sie tat es. Und in den folgenden Wochen, während der Herbst kühler wurde, übte sie den amerikanischen Akzent.“ (Adichie 2015: 367)*

Wie komplex der vielfach diskutierte Zusammenhang von Sprache(n), Migration und Bildung sein kann, wird in Ansätzen in den exemplarisch zitierten Romansauzügen deutlich. Im ersten, oben angeführten Ausschnitt aus dem Roman „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ (2012) von Olga Grjasnowa erinnert sich Cem, der Wegbegleiter der Protagonistin Mascha, dass in seiner Schulzeit nicht (nur) sprachliche Kompetenzen, sondern vor allem Vorstellungen und Diskurse über Sprache(n) und deren Sprecher\*innen bei der Übergangentscheidung auf weiterführende Schulen eine Rolle gespielt haben. Cem thematisiert dabei die unterschiedlichen Wertigkeiten, die im Bildungskontext verschiedenen Sprachen zukamen, und hebt in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Zuschreibungen, mit denen die Sprecher\*innen der verschiedenen Sprachen konfrontiert waren, hervor. Die Zuschreibung negativer Eigenschaften, die er – wie vielen seiner Mitschüler\*innen – als Sprecher einer vom Deutschen abweichenden sowie gesellschaftlich und schulisch wenig prestigeträchtigen Sprache erfuhr, haben dabei weitreichende Konsequenzen für seinen weiteren Umgang mit Sprachen. Er passt sich den von ihm erfahrenen Sprachhierarchien an, um die negativ konnotierten Subjektvorstellungen, die an ihn herangetragen wurden, zurückweisen zu können.

Ähnlich folgenreich werden auch die Erlebnisse der 19-jährigen Ifemelu im zitierten Auszug aus dem Roman „Americanah“ (2015) geschildert. Chimamanda Ngozi Adichie zeichnet in diesem den Weg Ifemelus nach, die zum Studium aus Nigeria in die USA migriert. Bereits bei der Studieneinschreibung macht Ifemelu die Erfahrung, im Bildungskontext nicht als englische ‚Muttersprachlerin‘ wahrgenommen zu werden, da ihr aufgrund ihres Akzents Kompetenzen im Englischen abgesprochen werden. Auch wenn diese Fremd-Identifizierung im Kontrast zu ihren in Nigeria gemachten Erfahrungen steht, entfaltet sie Wirkung. Ähnlich wie Cem ist bei Ifemelu eine Anpassung zu beobachten: Sie eignet sich den amerikanischen Akzent an, um als legitime und kompetente Sprecherin wahrgenommen zu werden.

Cems und Ifemelus Erfahrungen und ihre Reaktionen auf diese können als sprachbezogene Subjektivierungsprozesse gelesen werden, die auf die Wechselwirkungen zwischen sprachbezogenen Fremd- und Selbst-Identifizierungen aufmerksam machen. Beide Romanauszüge thematisieren dabei die Fremd- und Selbstkonstitution als Sprecher\*innen im Zusammenhang mit institutionellen und gesellschaftlichen Sprach- und Differenzverhältnissen. Diese in „Der Russe ist einer, der Birken liebt“ und „Americanah“ beschriebenen, sprachbezogenen Subjektivierungsprozesse finden dabei im Rahmen einer literarischen Auseinandersetzung mit sprachlichen Norm- bzw. Normalsetzungen statt. Indem diese spezifische Textsorte an der Verbreitung von Vorstellungen über Sprache(n) und Sprecher\*innen selbst mitwirkt, unterliegt sie spezifischen Sagbarkeitsräumen, die sich von denen von tatsächlichen Sprecher\*innen im Bildungskontext, die in der vorliegenden Arbeit fokussiert werden, unterscheiden (Pokitsch/Bjegač 2020 i.E.).

Den Wechselwirkungen zwischen den Selbstkonstitutionen als Sprecher\*innen und den institutionellen und gesellschaftlichen Sprachverhältnissen wird jedoch nicht nur in literarischen Bearbeitungen Rechnung getragen. Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und mehrsprachigen Sprecher\*innen findet bereits seit Längerem eine Auseinandersetzung mit diesen statt (u.a. Busch 2013; Dirim/Eder/Springsits 2013; Kramsch 2009). So betont beispielsweise Brigitta Busch (2013), dass „die Art und Weise, in der sie [Sprecher\*innen, Anm. d. Autorin] sich selbst als sprechende Subjekte wahrnehmen und wie sie ihr eigenes sprachliches Repertoire bewerten, [...] sich in einem hohen Grad an gängigen Ideologien und Diskursen [orientiert]“ (ebd.: 81), wobei Ideologien und Diskurse<sup>1</sup> für Subjekte in

<sup>1</sup> In der (Sozio-)Linguistik ist der Terminus ‚Sprachideologie‘ weitverbreitet. Forschungsarbeiten, die diesen Terminus heranziehen, setzen sich mit der Frage auseinander, welche kollektiv geteilten Annahmen über Sprachen innerhalb einer bestimmten sozial oder kulturell konstruierten Gruppe vorzufinden sind. In diesem Sinne definiert beispielsweise Alan Rumsey (1990) Sprachideologien als „shared bodies of common sense notions about the nature of language in the world“ (ebd.: 346). In der kritischen Sprachideologieforschung findet sich anstelle des Ideologiebegriffs vermehrt die Verwendung eines an Foucault angelehnten Diskursbegriffs. Damit wird zum einen unterstrichen, dass eine Gegenüberstellung von

konkreten Interaktionssituationen sichtbar und erfahrbar werden. Diskurse wirken jedoch nicht determinierend auf die Subjekte ein. Vielmehr kann von einer Handlungsfähigkeit der Subjekte ausgegangen werden, die angesichts machtvoller Strukturen gewissen Beschränkungen unterliegt (Bosančić 2016: 101).

Der Schule kommt bei solchen sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen eine zentrale Rolle zu. Wie kaum eine andere Institution hat sie durch ihren obligatorischen Charakter sowie den langjährigen Besuch (Althusser 1977: 129) Einfluss auf die Subjektivierung von Kindern und Jugendlichen. Aus dieser Perspektive ist schulische Sprachbildung nicht lediglich ein Prozess, in dem ‚neutrales‘ Wissen über Sprache(n) vermittelt und Sprachkompetenzen angeeignet werden, sondern sie ist auch als Subjektbildungsprozess aufzufassen, der in dem Sinne bildet, dass „er die Akteur\*innen des Unterrichts als bestimmte Subjekte ‚bildet‘, also hervorbringt“ (Springsits 2016: 247). Die Schüler\*innen lernen im Unterricht, was es heißt, Sprecher\*innen einer bestimmten Sprache, einer Sprachvarietät, ein-, zwei- oder mehrsprachig zu sein und welche Handlungsoptionen damit einhergehen bzw. ausgeschlossen werden. Sprache fungiert in der Schule somit als eine Differenzkategorie, mit der „in Machtverhältnissen soziale Zugehörigkeiten konstruiert, Über- und Unterordnungen geschaffen, Ein- und Ausschlüsse legitimiert werden“ (Dirim 2016a: 195). Dabei wirken Diskurse über Sprache(n) und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Sprach- und Differenzverhältnisse auf die Schule ein, indem sie den dort Handelnden Deutungs- und Handlungsmuster zur Verfügung stellen. Zugleich bringt die Schule diese aber selbst hervor, indem sie Schüler\*innen in die gesellschaftlichen Differenzordnungen einführt (Mecheril/Quehl 2006: 364).

## Fragestellung und methodisches Vorgehen

Die vorliegende Arbeit geht den sprachbezogenen Subjektivierungsprozessen im Bildungskontext nach, wobei der Fokus auf den Wechselwirkungen zwischen diskursiv generiertem Wissen über Schüler\*innen, die als migrationsbedingt mehrsprachig gelten, und dem Umgang der so konstruierten Schüler\*innengruppe mit diesem Wissen liegt. Somit sind die folgenden Fragestellungen für das Forschungsinteresse leitend:

- Welches Wissen wird in sprachbezogenen Bildungsdiskursen über Jugendliche, die als ‚Zweitsprachlernende‘, als ‚Mehrsprachige‘ und/oder als

Ideologie und Wahrheit, wie sie mit dem Terminus ‚Sprachideologie‘ einhergeht, nicht zielführend ist; zum anderen wird betont, dass auch die Kritik an bestimmten linguualen Verhältnissen bzw. Wissen in diskursive Zusammenhänge involviert ist (Pennycook 2001: 84ff.; vgl. auch Becker 2018: 54ff.; Pokitsch/Bjegač 2020 i.E.). Da der vorliegenden Arbeit ein diskurs- und subjektivierungstheoretischer Zugang zugrunde liegt, wird im Folgenden statt von Sprachideologien von sprachbezogenen Diskursen gesprochen

„Sprecher\*innen einer vom Deutschen abweichenden Familien- bzw. Erstsprache“ gelten, hervorgebracht und tradiert?

- Wie positionieren sich Jugendliche, die auf diese Weise diskursiv identifiziert werden, selbst als Sprecher\*innen im Bildungskontext?
- In welchem Verhältnis stehen diese sprachbezogenen Selbstdeutungen zum in sprachbezogenen Bildungsdiskursen (re-)produzierten Wissen?

Die Interpretative Subjektivierungsanalyse (ISA)<sup>2</sup> nach Saša Bosančić (2014, 2016, 2019) stellt dabei ein Forschungsprogramm dar, das es erlaubt, der Verwobenheit von Diskurs- und Subjektebene bei Subjektivierungsprozessen empirisch gerecht werden zu können. Im Sinne einer „empirischen Doppelperspektive“ (Bosančić 2019: 54), wie sie die ISA vorschlägt, wird daher zunächst das für die obigen Fragestellungen relevante diskursive Wissen rekonstruiert, wobei eine Diskursanalyse nicht selbstständig vorgenommen wird. Vielmehr wird unter Berücksichtigung bereits bestehender diskursanalytischer und anderweitig angelegter Forschungsarbeiten sowie durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes das Wissen rekonstruiert, das über mehrsprachige Schüler\*innen insbesondere im wissenschaftlichen, aber auch im bildungspolitischen sowie öffentlichen<sup>3</sup> Diskurs prozessiert wird. Zudem werden 13 problemzentrierte Interviews (Witzel 1985, 2000; Witzel/Reiter 2012), die mit Schüler\*innen beruflicher (Ober-)Schulen im Alter zwischen 17 und 25 Jahren geführt wurden, mittels des Kodierverfahrens der Grounded Theory (Strauss 1994; Strauss/Corbin 1996) ausgewertet. Die Auswertung der Interviews erfolgt dabei nicht losgelöst von der Rekonstruktion des diskursiven Wissens, sondern es werden in einem „iterativ-zyklischen Prozess“ (Bosančić 2019: 60) die Interdependenzen zwischen dem diskursiven Wissen und den Selbst-Positionierungen der Jugendlichen, die mit diesem Wissen adressiert werden, herausgearbeitet. Von dieser Doppelperspektive, in der sowohl diskursive Wissensordnungen als auch die Sichtweise der Subjekte Berücksichtigung finden, werden Impulse für eine Sprachbildung erwartet, in der im Sinne einer migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik<sup>4</sup> Benachteiligungen, Ausgrenzungen

<sup>2</sup> Da es sich um eine im entstehenden befindende Forschungsperspektive handelt, finden sich auch konkurrierende Bezeichnungen. In Publikationen jüngeren Datums wird auch von „empirische[r] Subjektivierungsforschung“ gesprochen (Bosančić/Pfahl/Traue 2019).

<sup>3</sup> Unter einem öffentlichen Diskurs wird in Anlehnung an Reiner Keller (2011a) ein „Diskurs mit allgemeiner Publikumsorientierung in der massenmedial vermittelten Öffentlichkeit“ (ebd.: 68) verstanden.

<sup>4</sup> Das auf İnci Dirim zurückgehende Konzept der ‚migrationspädagogischen Zweitsprachdidaktik‘ verfolgt das Ziel, „theoretische und praxisbezogene forschungsbasierte Analysen und Publikationen zu erarbeiten, die einen Beitrag dazu leisten, die Vermittlung von hegemonialen Sprachen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten auf eine Art und Weise didaktisch und pädagogisch zu gestalten, dass sprachbedingte soziale Ungleichheiten verringert werden können“ (Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik e.V., o.J.). Die Bezeichnung ‚Zweitsprachdidaktik‘ wurde für den Verein ‚Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik‘ (<https://mpzweitsprachdidaktik.at/>), aus pragmatischen Gründen [...] [gewählt], da dieser im

und inferiorisierende Zuschreibungen aufgrund von sprachbezogenen Differenzsetzungen reduziert werden können (Dirim 2016b: 311).

## Aufbau der Arbeit

Um sich den Fragen und der Zielsetzung dieser Arbeit zu nähern, werden zunächst relevante Zugänge bisheriger Forschungsarbeiten diskutiert, die sich ebenfalls mit den Wechselwirkungen zwischen dem individuellen sowie institutionellen und gesellschaftlichen Umgang mit Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt haben (vgl. Kapitel 2). Ziel ist es, mittels der Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Studien die in der vorliegenden Arbeit eingenommene Forschungsperspektive, die sich an der ISA orientiert, zu konkretisieren.

Kapitel 3 legt darauf aufbauend die diskurs- und subjektivierungstheoretischen Annahmen sowie ihre Erweiterung durch postkoloniale und migrationspädagogische Zugänge dar, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Das Verhältnis von Sprache(n), Wissen, Macht und Subjektkonstitution wird konzeptualisiert, wobei die Rolle der Schule in diesem Zusammenhang beleuchtet wird.

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen wird in Kapitel 4 das Wissen herausgearbeitet, das über migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\*innen in sprachbezogenen Bildungsdiskursen generiert, tradiert und aktualisiert wird. Von zentraler Bedeutung sind dabei die diskursiv hervorgebrachten sprachbezogenen Subjektpositionen<sup>5</sup>, die an die als mehrsprachig geltenden Jugendlichen in Bildungskontexten in Form von Identitätsangeboten und -erwartungen herangetragen werden. Den möglichen Adressat\*innen legen sie nahe, wie sie sich als Subjekte zu formen haben, um eine anerkannte oder als ‚normal‘ geltende Position im Bildungskontext einnehmen zu können. Wie vorher erwähnt, wird für die Rekonstruktion des diskursiven Wissens und der Subjektpositionen auf bereits bestehende Forschungsarbeiten zurückgegriffen.

Den Wechselwirkungen zwischen den diskursiv konstituierten Subjektvorstellungen und dem tatsächlichen Umgang der Jugendlichen mit diesen wird in den Kapiteln 5 bis 7 nachgegangen. Dafür wird zunächst das empirische Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Interviews diskutiert (vgl. Kapitel 5), bevor im Anschluss die Ergebnisse in zweifacher Form präsentiert werden.

internationalen Diskursfeld anerkannt ist“ (ebd.). In den Publikationen der Mitglieder wird jedoch der Terminus ‚Zweitsprache‘ insgesamt kritisch gesehen und kontrovers diskutiert, da mit ihm unter anderem mehrsprachige Praktiken unberücksichtigt bleiben.

<sup>5</sup> Der von Doris Pokitsch eingeführte Begriff der sprachbezogenen Subjektpositionen ermöglicht es, eine Abgrenzung zwischen dem Konzept der Sprecher\*innenpositionen in Diskursen und dem Konzept der Subjektpositionen vornehmen zu können (Bjegač/Pokitsch 2019: 227). Während unter *Sprecher\*innenpositionen* die Orte in Diskursen verstanden werden, von denen aus Akteur\*innen an der (Re-)Produktion von Diskursen mitwirken können (Keller 2011b: 253f.), sind unter *sprachbezogenen Subjektpositionen* Identitätserwartungen und -vorlagen zu verstehen, die in Diskursen erzeugt werden und mit denen Subjekte adressiert werden, um sich selbst als Sprecher\*innen zu formen (Bjegač/Pokitsch 2019: 227).