

selbst geplante und berechenbare Weise verändern würden, etwa eine Anmeldung zu einem beruflichen Kurs oder die erwartete baldige Erteilung der Anerkennung von Studien- oder Berufsabschlüssen.

5.4 Sprachlernprozesse und Sprachumgebung

Alle Interviewten im Ruhrgebiet betonten die Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, zu sprechen und zu schreiben und alles zu verstehen. Diese Fertigkeiten galten ihnen als Voraussetzungen für die Inklusion in Bildung und Beruf. Eine zusätzliche Notwendigkeit sahen sie in der Teilnahme an der Alltagskommunikation auf Deutsch. Die Aussagen aller Interviewten bestätigten, dass Deutsch *die* bestimmende, hegemoniale und legitime Sprache ist. Heike Niedrig führt mit Rekurs auf Bourdieu aus⁵²:

»Demnach ist jeder sprachliche Markt durch das hierarchische Verhältnis einer dominanten, statushohen Sprache bzw. Sprachform zu in der Regel vielen weiteren statusschwachen Sprachen und sprachlichen Varietäten strukturiert. Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache zur ›legitimen Sprache‹ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer ›Sprachgemeinschaft‹ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache.« (NIEDRIG 2015: 76f.)

Obwohl Inci zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland sowohl mit einer Nachbarin als auch mit Unbekannten im öffentlichen Raum Türkisch sprach, nahm sie sich aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse als eine Person wahr, die *nichts versteht* und *nicht reden kann*. Die Wahrnehmung des mehrsprachigen Alltags wurde vom gesellschaftlichen Deutungsmuster eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags überformt. Dadurch erschien ihr ihre Kenntnis der türkischen Sprache nicht als *Ressource*, der man sich zur Bewältigung des Alltags auf legitime Weise bedienen kann, sondern als *Unvermögen*. Inci bestätigte trotz gegenteiliger Erfahrungen die Deutungsmuster der Monolingualität eines ausschließlich deutschsprachigen Alltags und des Deutschen als hegemonialer, einzig legitimer Sprache. In diesen Konstrukten ist die Kenntnis anderer Sprachen keine legitime Ressource.

52 Niedrig nennt »Bourdieu's Theorie der ›Ökonomie des Sprachlichen Tauschs‹ (Bourdieu 1990)« (NIEDRIG 2015: 76) und führt folgenden Literaturhinweis an: »Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs (frz. 1980). Braumüller: Wien.« (Ebd.: 85)

Sirada bestätigte ebenfalls das Deutungsmuster der Monolingualität im Alltag in Deutschland wie auch den hegemonialen Status der deutschen Sprache. Selbst Englischkenntnisse halfen ihr nicht weiter. Sie verfügte mit Englisch zwar über eine Sprache, die in Deutschland statushoch ist, aber die sie wegen mangelnder Englischkenntnisse der Interaktionspartner_innen im deutschsprachigen Sozialraum nicht zur Geltung bringen konnte. In diesem Sinne stellen Englischkenntnisse für den Erwerb von Bildungsabschlüssen zwar kulturelles Kapital dar, waren jedoch als Sprachfertigkeiten, die der Verständigung dienen sollen, in Deutschland für Sirada von geringem Nutzen.

Ihr deutscher Ehemann war dabei, Thai zu lernen und interagierte mit ihr in einem durch Code-Switching gekennzeichneten Sprachhabitus auf Thai mit eingestreuten deutschen Wörtern. Sirada hat aber nicht nur in der Familie, sondern generell wenig alltägliche Möglichkeiten, Deutsch zu sprechen. In [Bottrop], ihrem vorherigen Wohnort, hatte sie einen deutschsprachigen Freundeskreis, der ihr jetzt fehlte. Sie versuchte, diesen Mangel an Sozialkontakten durch Online-Kommunikation mit Game- und Chatpartner_innen auszugleichen. Die früheren Freundschaften boten neben der Möglichkeit zum Gespräch auf Deutsch aber durch die Sozialbeziehung auch die Interaktionsanlässe und -gegenstände. Sie waren nicht nur Mittel des Deutschlernens wie der Online-Chat, sondern auch Ziele dieser Lernprozesse. In der Online-Interaktion blieb die Kommunikation ein instrumentelles Mittel, um Lernprozesse voranzutreiben. Ein authentisches persönliches Interesse aneinander ist in der digitalen Anonymität kaum vorhanden. Insofern blieb in Siradas Alltag eine Leerstelle, die nur vorläufig durch Game- und Chat-Aktivitäten gefüllt wurde und nicht mehr als eine Simulation der Face-to-Face-Interaktionen darstellte, die Sirada sich eigentlich wünschte.

Volodymyr konnte auf Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in seiner Heimatstadt Charkow in der Ukraine zurückgreifen. Er erzählte, dass er im Ruhrgebiet mit einem flüchtigen Bekannten, den er auf der Straße traf, ein langes Gespräch auf Deutsch geführt habe. Ein langes, informelles Gespräch auf Deutsch schien aber eine Ausnahme in Volodymyrs Alltag zu sein, da er das Ereignis so herausstellte. Da die ukrainische Sprache in seiner Heimatstadt Charkow nicht die Verkehrssprache war und er sie lediglich im familiären Umfeld gesprochen hat, ist anzunehmen, dass er mit seinen Eltern, die er jeden Abend besuchte, auch im Ruhrgebiet Ukrainisch sprach. Die Familiensprache blieb an beiden Wohnorten, Charkow und jetzt in der Ruhrgebietsstadt, Ukrainisch.

Volodymyr war an beiden Wohnorten mit unterschiedlicher Familien- und Verkehrssprache konfrontiert. An beiden Orten war die Verkehrssprache eine Sprache, die er in formalen Bildungszusammenhängen erst erlernen musste. Volodymyrs Umzug ins Ruhrgebiet führte deshalb zwar zur Konfrontation mit Deutsch als einer neuen Sprache, aber nicht zu einer für ihn neuen und unbekannten sprachlichen Situation. Volodymyr konnte auf eingeübte, erfolgreiche Handlungsstrategien zu-

rückgreifen, die er sich im Umgang mit der Unterschiedlichkeit von Familien- und Verkehrssprache in Charkow bereits angeeignet hatte.

Floreaan war mehrsprachig und sprach Rumänisch, Italienisch, Französisch und Englisch und lernte nun im Rahmen des Integrationskurses Deutsch. In Selbstlernprozessen hatte er bereits auf eigene Faust angefangen, Deutsch zu lernen. In Rumänien war Floreaan in einer Spedition tätig, die als transnationales Arbeitsumfeld zahlreiche Gelegenheiten bot, seine unterschiedlichen Sprachkenntnisse zur Anwendung zu bringen. Darüber hinaus übte er auch Tätigkeiten als Übersetzer aus.

Alle Interviewten aus dem Ruhrgebiet erwarteten mit dem Erwerb der deutschen Sprache die Erweiterung ihrer Bildungs- und Berufschancen. Das Sprachbeherrschungsniveau wurde mit Bildungs- und Berufschancen in einen Kausalzusammenhang gebracht: Je besser die Deutschkenntnisse wären, desto größer würden die Bildungs- und Berufschancen sein. Der Integrationskurs, aber auch die monolinguale Interaktion bei Ämtern und Behörden ohne Dolmetscher_in und Übersetzer_in vermittelte den Interviewten die herausragende Stellung der deutschen Sprache.

Heike Niedrig beschreibt diesen Lernprozess der Anerkennung des Deutschen mit Abwertung anderer Sprachen als Ergebnis eines heimlichen Lernplans. Sie fokussiert den deutschen Schulbetrieb, aber ihre Ausführungen lassen sich auch auf den Integrationskurs übertragen:

»Die Rolle der nationalen Bildungsinstitutionen in diesem Zusammenhang lässt sich, ausgehend von Bourdieus Analyse, wie folgt darstellen: Sie haben offiziell und dem eigenen Anspruch nach die Aufgabe, kulturelles und sprachliches Kapital zu vermitteln, also *Kenntnisse* zu erweitern. In gewissen Grenzen tun sie dies auch. Doch erfüllen sie vor allem eine weitere, nicht explizit gemachte Aufgabe, nämlich die Förderung der allgemeinen *Anerkennung* der im jeweiligen Kontext ›legitimen Sprache‹ und somit unausweichlich die Abwertung vielfältiger lebensweltlicher Sprachressourcen der Schüler_innen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer die von den Kindern in den schulischen Raum mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Ressourcen bewerten, adressieren sie die Kinder in einer Weise, die ihnen bzw. ihrem Herkunftskontext eine bestimmte Position im sozialen Raum zuweist. Indem sie sich daran machen, Kindern mit als mangelhaft bewerteten sprachlichen Vorkenntnissen den Zugang zur legitimen Sprache zu eröffnen, ihnen also in der allerbesten Absicht z.B. Deutsch, Hochdeutsch, ›richtiges Deutsch‹ beizubringen, stellen sie zugleich sicher, dass alle sozialen Gruppen in einem Sprachraum lernen, die Legitimität einer bestimmten (hegemonialen) Sprachform anzuerkennen – und somit auch die Autorität derjenigen, die diese Sprachform sprechen und die ihre privilegierte soziale Position auf diese Weise symbolisch begründen und unterstreichen.« (NIEDRIG 2015: 77f.)

In Incis Familie wurde ausschließlich Deutsch gesprochen und Türkisch nicht als lern- und erhaltenswert angesehen. Inci besaß in ihrer Familie das geringste Sprachbeherrschungsniveau in Deutsch und befand sich innerfamiliär in einer unterprivilegierten, sprachlichen Situation bezüglich ihrer eigenen Möglichkeiten, sich verständlich zu machen. Die Hegemonie des Deutschen als einzig legitime Sprache im deutschen Sozialraum hatte Auswirkungen auf die Entscheidung, Deutsch als Familiensprache zu wählen. Inci beschrieb ihre eigene Situation noch ohne Deutschkenntnisse als *nichts verstehen* und *nicht sprechen können* und wollte ihren Kindern diese Erfahrungen wohl ersparen. Sie sollten als deutsche Erstsprecher_innen aufwachsen. Die Ressource der türkischen Sprache würde damit bereits in der zweiten Generation verlorengehen. Prozesse der »Nicht_Wahrnehmung« und »Ent_Erwähnung« (TUDOR 2014: 144), wie sie bei Inci zur türkischen Sprache sichtbar wurden, sind deutliche Hinweise auf eine Entprivilegierung von Sprachen.

Sirada befand sich in einem Dilemma. Sie lernte gleichzeitig Deutsch und sprach innerfamiliär überwiegend Thai. Ihre Tochter sollte bilingual aufwachsen. Das Modell der bilingualen Erziehung ging aber nicht wirklich auf, denn das bedeutet in der Regel, dass beide Elternteile in ihrer Erstsprache mit den Kindern sprechen. Siradas Ehemann lernte aber ebenfalls Thai und sprach deshalb auch im häuslichen Umfeld Thai. Der hohe Stellenwert des Thai in der Familie stand jedoch im Widerspruch zum Druck von außen. Sirada musste, um ihren nicht anerkannten thailändischen Schulabschluss nachzuholen, Deutsch auf einem hohen Niveau erlernen. Die Generierung von Bildungschancen stand im Zusammenhang mit der Erreichung dieses Ziels.

Floreaan berichtete von der Sorge, er könne beim Sprechen der deutschen Sprache Fehler machen und betonte, dass es sein Ziel sei, fehlerlos zu sprechen. Zu diesem Zweck kontrolliere er seine Sprache. Er zog den Vergleich zu einem Schauspieler, um zu erläutern, wie er sich als Sprecher der Fremdsprache Deutsch wahrnahm. Floreaan machte einen wesentlichen Unterschied zwischen einem_einer Erstsprecher_in und jemandem, der_die eine Sprache als Zweitsprache erlernt.

Aygün-Sagdic, Bajenaru und Melter referieren die Autor_innen Knappik und Dirim, die sich mit dem Konzept des Native Speakerism von Holliday auseinandersetzen:

»Der Begriff ›Native-Speakerism‹ kritisiert die Vorstellung, dass ersprachliche Sprachkompetenz automatisch mit ›perfekter‹ Sprachkompetenz gleichzusetzen sei. Holliday (2006⁵³) verortet diese Überhöhung ersprachlicher Sprachkompetenz in kolonialen Denktraditionen. Zwei Zuschreibungen werden hier

53 Das Literaturverzeichnis verweist auf folgende Quelle: »Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. In: ELTJournal 60 (4), S. 385-387.« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 127).

vorgenommen und ›vernünftlich‹, wobei wir davon ausgehen, dass dies unbewusst geschieht: Die Sprachkompetenz von ›native speakern‹ sei ›perfekt‹, und Sprecher_innen mit anderen Erstsprachen könnten diese Stufe der Perfektion nicht erreichen. Damit geht eine Überhöhung der SprecherInnen mit ›native-speaker‹-Status einher sowie eine Abwertung der SprecherInnen, die diese Sprache als eine weitere erlernt haben.« (Knappik/Dirim 2013⁵⁴)« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 123)

Florean sagte zwar, er halte es für möglich, die Sprache von einem_einer Lehrer_in für Schauspieler_innen in sehr kurzer Zeit zu lernen, aber das Ergebnis bleibe immer ein Sprachhabitus, der den Stellenwert einer Imitation hat. Eine Zweitsprache, so kann man aus seinen Äußerungen schließen, wird nie inkorporierter Bestandteil der physischen Person, sondern bleibt ihr äußerlich. Diese Argumentation schließt erstens aus, dass eine Erstsprache und weitere Sprachen gleichberechtigt und gleichermaßen authentisch zur Person gehören und zweitens bestätigt sie die Illegitimität von sprachlichen Unkorrektheiten, Akzenten oder anderen Sprachhabitus, die jemanden als Zweitsprecher_in ausweisen.

Florean wollte das Sprachbeherrschungsniveau eines_einer Erstsprecher_in erreichen. Er war jedoch überzeugt, dies sei gar nicht möglich, da immer ein Moment der Entfremdung zwischen der Zweitsprache und ihrem_ihrer Sprecher_in läge. Er sah die Rolle des_der Zweitsprecher_in als eine sozial konstruierte, nicht jedoch auch die des_der Erstsprecherin. Er orientierte sich damit an einem Maßstab, der seine entprivilegierte Position als Zweitsprecher eher verfestigte, statt diesen Maßstab selbst zu hinterfragen. Das Setting des Integrationskurses begünstigte diese Sichtweise, weil die Erstsprachen und die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden im Kursgeschehen keinen Stellenwert bekamen und auch bei Beratungen und Terminen nicht als Ressourcen genutzt werden konnten.

Florean nutzte statt der Kritik an der Naturalisierung von Erstsprachen (vgl. SPRINGSITS 2015: 102) und an der hegemonialen Monolingualität in Deutschland eine andere und eigene Strategie, mit der er die Gesellschaft verändern wollte: Durch einen kreativen und künstlerischen Umgang mit Sprache sollte sie angeeignet und inkorporiert, zum Eigenen gemacht und als Eigenes in einer individuellen Weise geformt und produziert werden. Er sah das Regelwerk, das dem Deutschen zugrunde liegt, nicht als Essenz dieser Sprache oder als Handlungsanweisung, sondern als Formel an, die neue Räume öffnet, in denen neu mit dieser Sprache auf eine kreative und künstlerische Weise gehandelt werden kann und, wie er sagte,

54 Die Autor_innen nennen folgende Quelle: »Knappik, Magdalena/Dirim, Inci (2013): ›Native-Speakerism‹ in der LehrerInnenbildung. In: *journal für lehrerInnenbildung* 3, S. 20-23.« (AYGÜN-SAGDIC/BAJENARU/MELTER 2015: 127).

auch neue Wörter entwickelt werden können. Ein transtopischer, kommunikativer Raum sollte entstehen, in dem Sprache nicht essenzialisiert und ihr Regelwerk nicht absolut gesetzt wird, sondern als Formel gilt, die zu Kreativität einlädt. In diesem *transtopischen Sprach_Ort* ist Sprache nicht nur ein Mittel zum Zweck der Interaktion, sondern wird selbst zum Gegenstand der kreativen Handlungen. Seine Selbstbeschreibung als »Sprachermittler« kann bereits als Ausdruck dieses neuen, künstlerischen Umgangs mit Sprache gesehen werden.

Unter dem Duktus geltender Sprachnormen war es für die Interviewten im Ruhrgebiet eine nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeit, dass die Interviews auf Deutsch stattfinden. In Brüssel war das anders. Einen Automatismus, Niederländisch zu sprechen und damit in der Sprache zu interagieren, die im Inburgeringstraject unterrichtet wurde, gab es nicht. Stattdessen gab es zu Beginn jedes Interviews einen Aushandlungsprozess darüber, welche gemeinsame Sprache gesprochen werden kann und soll.

Die Sprachdiversität in Brüssel legitimiert diesen Aushandlungsprozess. Eine schlaglichtartige Charakterisierung der Sprachsituation soll den Hintergrund dieser Aushandlungen verständlich machen:

Brüssel ist eine offiziell zweisprachige Stadt mit den Amtssprachen Französisch und Niederländisch. In Alltagssituationen dominiert die französische Sprache:

»Wenn ein Brüsseler auf der Straße mit einem Wildfremden ein Gespräch beginnt, geschieht das auf Französisch.« (JANSSENS 2008: 9)⁵⁵

Aber nicht nur Französisch, das den urbanen Alltag prägt, sondern auch Niederländisch und Englisch werden alltäglich gesprochen und diese beiden Sprachen etwa von einem Drittel der Brüsseler Bevölkerung beherrscht (ebd.: 5).

Die bilinguale Norm in Brüssel ist Gegenstand einer anhaltenden politischen Debatte. So heißt es im Wahlprogramm der Partei Vlaams Belang im Jahr 2004:

»Frankophone, die sich nicht an die niederländische Sprache in der öffentlichen Verwaltung, Unterricht und Justiz anpassen und keinen Respekt vor der flämischen Kultur haben, sind in Flandern nicht willkommen.« (REUTER 2009: 189)

Bei den »Frankophonen« kann es sich sowohl um Belgier_innen als auch um Immigrant_innen handeln. Noch ein Jahr zuvor wurden im Wahlprogramm des Vlaams Belang in diesem Passus »Frankophone« und »fremdsprachige Einwohner« aufgeführt (ebd.). Nun werden sie als Frankophone zusammengefasst und nicht mehr weiter differenziert.

55 RUDI JANSSENS, »Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands«, Brussels Studies. [En ligne], Collection générale, n° 13, mis en ligne le 07 janvier 2008, consulté le 14 avril 2020. <http://journals.openedition.org/brussels/515>; DOI : <https://doi.org/10.4000/brussels.515>

Das Inburgeringstraject steht im Kontext der niederländischsprachigen Flämischen Gemeinschaft (siehe Kapitel 1.2.2). Die Interviewten in Brüssel wurden für diese Studie als Teilnehmende oder Absolvent_innen eines Niederländischkurses beziehungsweise Orientierungskurses (MO) im Rahmen des Inburgeringstrajects befragt. Dieser Kontext stellt die Frage nach der Legitimität, während des Interviews Französisch zu sprechen.

Im Inburgeringstraject ist das Erlernen der niederländischen Sprache nun aber nicht *der* bestimmende Dreh- und Angelpunkt, sondern ist nur ein Programmpunkt von mehreren. In den anderen Kurselementen spielen weitere Sprachen eine große Rolle. Der Orientierungskurs (MO) wird in verschiedenen Sprachen unterrichtet, die im Brüsseler Alltag gesprochen und verstanden werden: Englisch, Spanisch, Polnisch, Türkisch, Fulfulde, Russisch, Tibetanisch, Arabisch, Farsi und Paschtu. Wer kein Niederländisch erlernen möchte, kann auch ausschließlich am Orientierungskurs (MO) teilnehmen. Die Agentur BON erklärt auf ihrer Homepage:

»Im Kurs Maatschappelijke Oriëntatie (MO) lernst du mehr über Leben und Arbeiten in Belgien. Die Lehrkraft erteilt den Unterricht in deiner Muttersprache oder in einer Kontaktsprache, die du gut kennst.«⁵⁶

Sie werden von BON als *Muttersprachen* der Teilnehmer_innen und als *Kontaktsprachen* bezeichnet. Der Begriff der Kontaktsprache ist eine funktionale Definition einer Sprache als Medium der Interaktion. Eine Migrantisierung der Sprachen wird dadurch vermieden. Eine Kontaktsprache erfüllt den Zweck, eine Interaktion und Verständigung zu ermöglichen und ist deshalb legitim. Die Möglichkeiten, in der *Muttersprache* oder einer *Kontaktsprache* teilzunehmen, sind gleichwertig. Dadurch wird Mehrsprachigkeit als Realität und Normalität der Stadt, ihrer Bewohner_innen und der Neuankömmlinge antizipiert.

Es ist also möglich und gehört zum Konzept, ohne Niederländischkenntnisse den Orientierungskurs (MO) zu absolvieren und über den Alltag in Belgien etwas zu erfahren. Implizit ist in dieser Herangehensweise die Aussage enthalten, dass es möglich ist, sich im urbanen Alltag ohne Kenntnis der Landessprachen zurechtzufinden, teilzunehmen, zu leben und zu arbeiten. Der Orientierungskurs (MO) weist damit durch sein Konzept die Marginalisierung von migrantischen Erstsprachen zurück. Ganz im Gegenteil: Sie sind die entscheidenden urbanen Ressourcen und damit auch legitime Unterrichtssprachen.

Die Situation unterschied sich wesentlich von der im Ruhrgebiet. Eine einfache Antwort auf die Frage nach einer gemeinsamen Sprache gab es in Brüssel nicht. Aber die Frage nach dieser gemeinsamen Sprache konnte einfach gestellt werden.

56 <https://www.integratie-inburgering.be/maatschappelijke-ori-%C3%ABntatie-mo>

Die bilinguale Sprachnorm mit einer Gleichberechtigung von Französisch und Niederländisch spiegelte sich nicht im urbanen Alltag. Dieser zeigte Vielsprachigkeit mit einer Dominanz des Französischen und einer Randständigkeit des Niederländischen. Der Charakter der Bilingualität Brüssels als Norm, als *Soll*, aber nicht als *Sein*, ist offensichtlich. Im Ruhrgebiet ist die monolinguale deutsche Sprachnorm so mächtig, dass sie die Wahrnehmung des Alltags prägt und Mehrsprachigkeit ent_erwähnt. Alle Befragten sprachen auch im Ruhrgebiet kontextabhängig ihre Erstsprachen und waren selbst mehrsprachig. Dennoch gab es im Ruhrgebiet keine Aushandlungsprozesse und keine Suche nach einer gemeinsamen Kontaktsprache, denn die deutsche Sprachnorm wurde nicht infrage gestellt und prägte auch die Interviews.

Zurück zu den Interviews in Brüssel: Zu Beginn des Interviews stand jeweils eine Begrüßung durch mich als Interviewer in der Kurs- und Unterrichtssprache Niederländisch. Das entsprach der Norm des Instituts BON, in dessen Räumen die Interviews stattfanden. Die Reaktionen der Interviewten waren unterschiedlich:

Aristide reagierte mit der Aussage, dass es für ihn sehr schwer und hart sei, Niederländisch zu sprechen. Er machte stattdessen den Vorschlag, zu versuchen, statt Niederländisch Englisch zu sprechen und es durch französische Ausdrücke zu ergänzen. Damit schlug er eine Lösung vor, die sich an seinen eigenen Sprachkompetenzen und Wünschen orientierte, aber mir als Gegenüber, das auf Niederländisch das Gespräch eröffnete, nicht die in Brüssel dominante Alltagssprache Französisch aufzwang. Insofern könnte es als eine Art Kompromiss gemeint gewesen sein.

Erfolg im Erlernen des Niederländischen, aber auch des Englischen machte Aristide von ausreichenden Interaktionsmöglichkeiten abhängig. Die Sprechfertigkeit muss geübt werden. Über diese Möglichkeiten verfügte er zum Zeitpunkt des Interviews aber nicht. Sein Wunsch war es, Freund_innen zu haben, mit denen er diese Sprachen üben könnte. Er wünschte sich damit eine *Veralltäglichung* des Lernens. Es sollte aus dem Kursgeschehen heraus in den Alltag übergehen, ihn durchdringen und prägen. Das Erlernen vor allem der niederländischen Sprache als offizielle Sprache Brüssels sollte sich mit dem urbanen Alltag verbinden und dieser zum Lernort werden.

Dilara wohnte in einer niederländischsprachigen Kommune, vermutlich direkt hinter der Stadtgrenze Brüssels bereits auf flämischem Gebiet, und dort ergaben sich viele Gelegenheiten, im Alltag Niederländisch zu sprechen. Sie sprach Französisch und Niederländisch in Brüssel und Niederländisch an ihrem Wohnort. Interaktionsmöglichkeiten standen alltäglich zur Verfügung, ohne dass Dilara sie aktiv suchen und herstellen musste.

Bei Aristide und Dilara gab es eine wechselseitige Durchdringung von Alltag und Lernprozessen. Aber nicht das Lernen ermöglicht die Teilhabe, sondern die Teilhabe ermöglicht das Lernen, so war ihre Perspektive. Aristide war auf der

Suche nach Freund_innen, die Niederländisch und Englisch sprechen, um sich Interaktions- und Übemöglichkeiten zu schaffen. Sein Alltag erforderte von ihm keine Niederländischkenntnisse und deshalb war er auf der Suche nach einem *neuen Alltag*, in dem diese Kenntnisse eine Rolle spielen könnten. Aristide war nicht einer sprachlichen Situation ausgeliefert, in der von ihm Anpassung gefordert wurde, sondern sein Ziel war die Umgestaltung des Alltags hin zu einer mehrsprachigen sozialen Umwelt, die beide offizielle Sprachen enthält. Sein Ziel war die sprachliche Diversifizierung seines Alltags. Die mehrsprachige soziale Umwelt sah er als Rahmen, aus dem die gewünschten Interaktionen durch passende Interaktionspartner_innen lediglich herausgefiltert werden müssen.

Brüssel bietet diese Interaktionsmöglichkeiten, in denen durch individuelles Handeln die passenden Gelegenheiten gesucht und gefunden werden können, um sich eine individuelle Sprachumgebung zu schaffen, in der das gewünschte Sprachhandeln realisiert werden kann.

Moufid erzählte, dass er zuerst in *[Mechelen]* in Flandern wohnte und dort ohne Niederländischkenntnisse den Alltag nicht bestehen konnte. Eine Arbeitssuche schien aussichtslos. Den Alltag in *[Mechelen]* erlebte er als restriktiv und aufgrund der dort vorherrschenden Monolingualität auch als einschränkend. Ein Umzug nach Brüssel war der zur Verfügung stehende Ausweg. Die offizielle Mehrsprachigkeit in Belgien mit sprachlichen, regionalen Unterschieden bot eine Lösungsmöglichkeit in der Verlagerung des Lebensmittelpunkts. Das Problem nicht ausreichender Niederländischkenntnisse ließ sich auf die Provinz Flandern beziehen und als Wahl eines ungünstigen Wohnortes externalisieren. Ursache und Lösung des Problems mussten nicht in der eigenen Person gesucht werden, wie es im Ruhrgebiet bei mangelnden Deutschkenntnissen der Fall war.

Pierre verstand unter der Bilingualität der Stadt Brüssel und der Mehrsprachigkeit Belgiens die individuelle Bilingualität oder Mehrsprachigkeit der Bevölkerung. Er antizipierte kein mehrsprachiges föderales Gemeinwesen verschiedener Sprachgemeinschaften, die – Brüssel ausgenommen – jeweils über ihr eigenes Territorium verfügen, sondern mehrsprachige Brüsseler_innen und Belgier_innen. Selbst mehrsprachig zu werden und zu diesem Zweck die Landessprachen zu erlernen, entsprach dieser Vorstellung.

In Belgien war nicht nur die sprachliche Anpassung an die Umgebung möglich, sondern auch die Auswahl eines Lebensmittelpunktes, der zu den eigenen Sprachfertigkeiten passte. Durch einen Umzug, also durch die Nutzung der Ressource Mobilität, konnte auch die sprachliche Umwelt den eigenen Wünschen angepasst werden.

Im Ruhrgebiet war das nur im privaten Bereich möglich. Die Interviewten konnten auf die Familiensprache und auf den Stellenwert von innerfamiliärer Mehrsprachigkeit Einfluss nehmen, beispielsweise einem bilingualen Aufwachen ihrer Kinder. Im öffentlichen Raum galt jedoch die Norm der Monolingualität, in

dessen Geltungsbereich auf legitime Weise ausschließlich Deutsch zu sprechen war. Hegemoniale Deutungsmuster beeinflussten auch die Interviewten. Sie wussten um sie oder wurden selbst mit ihnen konfrontiert wie Inci mit dem Deutungsmuster der Parallelgesellschaft. Den ihr mit der Parallelgesellschaft unterstellten kulturellen und sprachlichen Rückzugsort gab es aber nicht. Die deutsche Sprachnorm prägte den Alltag aller Interviewten ausgesprochen stark.

Der Kursanbieter BON in Brüssel nutzt die Erstsprachen der Kursteilnehmer_innen und weitere Sprachen als Kontaktsprachen. Der Orientierungskurs (MO), der in diesen Sprachen stattfindet, dient der alltagsorientierten Vermittlung von Kompetenzen und Fertigkeiten, die in Brüssel nützlich sind. Auch die Sozialberatungen finden teilnehmer_innenorientiert in einer Sprache statt, die gut verstanden wird. Durch die Praxis erfahren diese Erst- und Kontaktsprachen und damit ihre Sprecher_innen Wertschätzung. Im Vordergrund steht, dass im Orientierungskurs (MO) die Inhalte zu verstehen sein sollen und auch die Sozialberatung sprachlich gelingen kann. Aus dem Nutzen der Sprachen für die Interaktion mit den Teilnehmer_innen des Inburgeringstrajects ergibt sich die Legitimität, sie in diesem Kontext zu nutzen. Im Inburgeringstraject gibt es kein Niederländischgebot, so wie der Brüsseler Alltag auch keines kennt. Die beiden Unterrichtsblöcke, der Niederländischkurs und der Orientierungskurs (MO) sind voneinander tatsächlich getrennt und der Sprachkurs ist weder formal noch inhaltlich Voraussetzung für die Teilnahme am Orientierungskurs (MO). Die Kursinformationen auf der Homepage von BON sind in vielen verschiedenen Sprachen aufgeführt, Farsi, Türkisch, Fulfulde usw. und deshalb auch von Interessierten auffindbar, die weder über die Landessprachen noch Englisch verfügen. Dilara berichtete, dass sie die Informationen dort auf Türkisch gefunden hatte.

Der Integrationskurs im Ruhrgebiet war einsprachig organisiert und auch im Vorfeld der Kursanmeldung, beim Besuch bei den entsprechenden Behörden, wurde mit den Interviewten ausschließlich Deutsch gesprochen. Sie mussten sich selbst jemanden zum Übersetzen organisieren.

Im Ruhrgebiet gab es deshalb Informationen zum Integrationskurs nur auf Deutsch. Florean berichtete, dass er einen Unterschied feststellte zum besseren Internetauftritt des Goethe-Instituts, das seine Informationen immerhin auch in englischer Sprache anbot.

Deutsch erwies sich in der Informationspraxis im Ruhrgebiet als einzig legitime Sprache. Als Sprachressource stand sie jedoch den Teilnehmer_innen noch nicht zur Verfügung und vorhandene sprachliche Ressourcen konnten sie nicht einsetzen. Selbst Florean als mehrsprachige Person mit Kenntnissen auch in Englisch und Französisch stieß an Grenzen. Diese Informationspraxis bestätigt rekursiv wiederum die Notwendigkeit des Deutschlernens. Sie bestätigt die monolinquale Norm, aber setzt den Informationswert der Homepage für mögliche Kursteilnehmer_innen auf einen nachrangigen Platz. Da im Ruhrgebiet die Behörden

Verpflichtungen aussprechen und auch Informationen über die Kursanbieter_innen an die zur Teilnahme Verpflichteten weitergeben, bilden die Behörden eine eigene Zielgruppe der Informationen.

Die Kursteilnehmer_innen benötigten deshalb Hilfe und verfügten nicht über Möglichkeiten, die Informationen selbst zu finden. Ihre sprachlichen Ressourcen waren vielfach keineswegs dienlich und verloren deshalb ihren Status als Ressourcen. In den Interviews war diese Umdeutung von Ressourcen zu Defiziten durch die Interviewten selbst spür- und greifbar.

5.5 Felder der Mehrdeutigkeit

Die deutschsprachige Umwelt, mit der Inci noch ohne Deutschkenntnisse konfrontiert wurde, erschien ihr beängstigend und machte sie scheinbar handlungs- und reaktionsunfähig. Dann wandelte sich die Bedeutung dieser Umwelt zu einem anregenden Lernort, in dem sie die Möglichkeit sah, selbstgesteuert und autonom ihre Lernprozesse voranzutreiben. Beide Bedeutungen der deutschsprachigen Umwelt, als passivmachend und einschüchternd einerseits und anregend, gestaltbar und fördernd andererseits, generalisierte sie zu Eigenschaften des Sozialraumes. Das ist erkennbar daran, dass Inci beide Interpretationsmöglichkeiten auch ihrer Nachbarin unterstellte und diese dann ermutigte, die Umwelt in der zweiten Interpretation als Lernort wahrzunehmen und zu nutzen. Die Bedeutung der Umwelt ist also auch der individuellen Entscheidung zugänglich und insofern vom eigenen Habitus innerhalb dieses Sozialraumes abhängig. Ob man also der einschüchternden Umwelt ausgeliefert ist oder sie zum eigenen Nutzen gestaltet, ist entscheidungs- und handlungsabhängig. Die Variable, die darüber entscheidet, ist die eigene Selbstwirksamkeit. Ihre Ermutigung der Nachbarin kann man also als Empowerment-Strategie interpretieren, diese Selbstwirksamkeit zu erhöhen und damit den Perspektivwechsel vorzunehmen, der in die Handlungsfähigkeit und Autonomie führt.

Auch die Deutschkenntnisse in der Familie waren ein Feld der Mehrdeutigkeit. Inci war diejenige, die ihrer Einschätzung nach in der Familie über den niedrigsten Kenntnisstand verfügte. Ihre Kinder waren deutsche Erstsprecher_innen, da Inci und ihr Ehemann sich entschieden hatten, mit den Kindern ausschließlich Deutsch zu sprechen. Inci geriet nun in die Rolle der Deutschschülerin ihrer Kinder, lernte von ihnen und wurde auf Fehler hingewiesen. Gleichzeitig war es ihr Anspruch, sich an der Bildung ihrer Kinder zu beteiligen und sie zu fördern. Ein gravierender Rollenkonflikt ist daraus nicht ableitbar, wenn auch wohl ein gewisses Unwohlsein mit der Situation vorgelegen haben könnte. Incis Reaktion war eine sehr hohe Motivation, Deutsch zu lernen, um ihren Kindern dann helfen zu können, statt selbst von ihnen Hilfe annehmen zu müssen.