

2. Die Schulen der Spätmoderne, sprachliche Diversität und Legitimität

Der Fremdsprachenunterricht findet, wie Alastair Pennycook schreibt, nicht in einer Schachtel statt, die hermetisch von ihrer Umgebung abgeriegelt wäre (Pennycook 2000, 93). Er findet an einer Schule statt, in welcher spezifische Praktiken Geltung haben, er ist in vielfältiger Weise mit dem Unterricht anderer Fächer verbunden. Als wichtiger Bestandteil des Curriculums ist er ebenfalls Teil des Bildungssystems, seiner Zwänge und seiner organisationellen Verfasstheit. Sprachliche Normen, die im weiteren Raum der Schule gelten, können auch im Fremdsprachenklassenzimmer wirkungsmächtig werden. Deswegen bietet es sich an, zuerst Forschungsresultate von Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität und deren Organisation an Schulen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften wie auch der Sprachwissenschaften zu diskutieren. Im folgenden Kapitel wird daher zuerst ein kurzer Überblick über relevante erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich mit dem Themenkomplex »Legitimität und Sprache« an spätmodernen Schulen beschäftigt, präsentiert und diskutiert. Wie Boller, Rosowski und Stroot schon vor einiger Zeit konstatierten, hat sich innerhalb der Erziehungswissenschaft ein »gesteigertes ›Heterogenitätsbewusstsein« entwickelt (Boller, Rosowski & Stroot 2007, 13), die Liste mit Titeln zum Thema ist im letzten Jahrzehnt stetig gewachsen (siehe etwa Prengel 2006; Altrichter & Hauser 2007; Dietz 2007; Wenning 2007; Hagedorn et al. 2010; Klippert 2010; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2015).

Insbesondere im Überschneidungsbereich von Soziolinguistik, angewandter Linguistik und »educational linguistics«, den sogenannten »educational sociolinguistics«, »a subfield of sociolinguistics dealing with relationships between language and education« (Mesthrie, Swann & Deumert 2009, 344) wird der Themenkomplex Mehrsprachigkeit, kulturelle Diversität und die Wirkungsmächtigkeit oder die Aushandlung von Normen erforscht. Denn hier lässt sich ein gesteigertes Interesse an sprachlicher und kultureller Vielfalt im Schulalltag und deren Erforschung feststellen. Dieser Forschungsbereich umfasst »a myriad of approaches«, mit welchen Aspekte der komplexen und vielfältigen Zusammenhänge von Sprache, Lernen und Gesellschaft analysiert werden (Hornberger & McKay 2010, xx). Relevant sind vor allem Arbeiten aus den Bereichen der Diskursanalyse auch kritischen Zuschnitts, der Interaktionsanalysen in der Tradition der Ethnografie der Kommunikation und der Konversationsanalyse und der Ansätze der Sprachsozialisierung. Hier wird zuerst Forschung diskutiert, die unterschiedliche Aspekte des Themenbereichs »sprachliche und kulturelle Vielfalt in Schulen« in den Blick nimmt. Dann werden Resultate aus dem Bereich der Fremd-

sprachenforschung präsentiert, bevor die Resultate zweit- und fremdsprachenwissenschaftlicher Forschung in der Tradition von Bourdieus Sprachensoziologie diskutiert werden.

2.1 Differenz und Legitimität im Raum der Schule – erziehungswissenschaftliche Befunde

Die quantitativ orientierte, ätiologische Bildungsforschung interessiert sich vor allem für den Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Heterogenität und schulischer Leistung, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg. Die Intention der Forschungsansätze, die sich diesen Problemkomplexen nähern, ist darauf gerichtet, Verbindungen und Korrelationen zwischen individuellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und sogar geografischen Faktoren (Kronig 2007) und schulischen Leistungsunterschieden, Unterschieden in Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg zu finden. Angesichts der Befunde, dass Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in besonderen Klassen sowie Klassen mit Grundansprüchen in beträchtlichem Maß übervertreten, in Klassen mit erhöhten Ansprüchen dagegen untervertreten sind (Nauck, Diefenbach & Petri 1998; Moser & Rhyn 2000, 46-49; Böni & Salm 2008, 8 et passim), und ange- sichts der Tatsache, dass diese Schülerinnen und Schüler nicht im gleichen Maß am Bildungserfolg partizipieren wie andere Schülerinnen und Schüler (siehe etwa Stanat 2003; Martin, Mullis & Foy 2009; OECD 2010a, 2012), erweist sich, wie Emmerich und Hormel (2015, 232) konstatieren, »der meritokratische Selbstanspruch der Schule« zumindest aus kritischer Perspektive als »grundlegende Illusion«. Aus einer differenztheoretischen Perspektive sind diese Ergebnisse das Resultat der Organisation »Schule«, in welcher für Selektionsentscheide nicht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Anschlag gebracht werden, sondern diese oft auch auf der Basis von im Prinzip nicht-pädagogischen Sachverhalten wie »sprachlicher Differenz« oder »abweichendem Sozialverhalten« gefällt werden. Die Selektion vollzieht sich also entlang sozialer Kategorisierungen und nicht, wie dies der meritokratische Selbstanspruch postuliert, aufgrund individueller Leistungen. Diejenigen also, welche die »legitime Sprache« nicht beherrschen und welchen nicht eine der Schule angemessene Identität zugeschrieben wird, haben offenbar geringere Chance, im bestehenden Bildungssystem zu reüssieren. Dies stellt die Legitimität des Schulsystems in Frage, das offensichtlich Bildungsungleichheit und Bildungsungerechtigkeit produziert (Emmerich & Hormel 2015).

Diese Erkenntnis ist nicht neu. Schon Gomolla und Radtke (2002) stellen fest, dass Schulen ethnisch differenzieren und institutionell diskriminieren. Sie zeigen, dass die Institution »Schule« spezifisches Alltagswissen über Zugewanderte nutzt, um Selektionsentscheidungen entlang ethnischer Merkmale zu legitimieren, womit die statistisch feststellbaren Ungleichheiten in Bildungspartizipation und Bildungserfolg reproduziert werden (Gomolla & Radtke, 2002: 17, 84). Laut Gomolla und Radtke sind Entscheidungstragende nicht einfach ausländerfeindlich. Ihr Handeln sei als »Kombinationsleistungen« zu verstehen, die auftretenden Probleme (Kinder und ihre besonderen Merkmale) mit organisatorischen Ressourcen (Optionen), den rechtlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Überzeugungen zu einer Lösung zu verknüpfen, die erfolgversprechend, darstellbar und begründbar ist (Gomolla & Radtke 2002, 181).

Wie die Autorinnen zeigen, wird Wissen über migrantisch markierte Menschen aktualisiert, um die Verteilung von Schülerinnen und Schülern nach Gegebenheit und Gelegenheit der Schule zu legitimieren. Existierten Vorbereitungsklassen, dann müssten diese voll werden. Gebe es Sonderschulen, dann sei die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme in diese Sonderschule weniger von der Fähigkeit des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin abhängig, sondern vielmehr »von den organisatorischen Möglichkeiten und den Interessen der beteiligten Einrichtungen, aber auch von den Einsprüchen der Eltern«. Übergangsempfehlungen würden an das tatsächlich verfügbare Platzangebot angenähert, und ständig setzten Entscheidungstragende ethnische und sprachliche Differenz relevant, was nachträglich unter Rekurs auf gesellschaftlich institutionalisiertes Wissen über migrantisch markierte Menschen legitimiert werde. Die Sonderbehandlung von migrantisch markierten Kindern werde damit zum *common sense* (Gomolla & Radtke 2002, 254-273; siehe für die Schweiz auch Sieber 2006).

Wie in Schulen sprachliche Differenz relevant gesetzt und kulturelle und ethnische Differenz konstruiert wird und wie Akteure und Akteurinnen in der Schule diese Differenzkonstruktionen erleben, wird von qualitativ ausgerichteten und interpretativ vorgehenden, auch ethnografischen erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen in den Fokus genommen und analysiert. Die Rekonstruktion von Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte in der Schule geschieht im Kontext biografischer Forschungen und der Forschung zu Bildungsprozessen. In vielen dieser Untersuchungen wird gezeigt, wie die Herstellung von Differenz zur Negation von Gleichwertigkeit und zu Nichtgleichbehandlung führt. Als different konstruierte Schülerinnen und Schüler erfahren die Schule als Ort, wo ihre Präsenz *de facto* illegitim ist. So erzählen in Tarek Badawias (2002) Studie bildungserfolgreiche migrantisch markierte Jugendliche über die non-affirmative »Haltung der Mehrheitsgesellschaft« (Badawia 2002, 233). Diese zeige sich unter anderem als unverblümte Respektlosigkeit in der »Multi-Kulti-Stunde« (Badawia 2002, 150) in Form pauschalisierender und falscher Aussagen über die Religion der Anderen, als Weigerung, Fehlurteile zu korrigieren, aber auch in Form rassistischer Äußerungen (Badawia 2002, 191-192). Juhasz und Mey (2003) zeigen in Fallanalysen, dass sich viele Jugendliche mit türkischer und italienischer Zuwanderungsgeschichte von Lehrpersonen diskriminiert fühlen und von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgelacht werden (Juhasz & Mey 2003, 156-157 et passim). Ähnlich negativ sind Schulerlebnisse, welche in Hummrichs (2009) Studie zum Bildungserfolg junger Migrantinnen in Deutschland rekonstruiert werden. Auch in Andrea Lanfranchis (2002) Studie wird deutlich, wie Lehrpersonen Differenz konstruieren und gleichzeitig den Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer als problematisch rahmen. Sie stereotypisieren Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und greifen dabei teilweise nicht nur auf kulturalisierende, sondern auch rassistisch-biologistische Denkschemata zurück, um ihre Erlebnisse zu deuten: » [...] weil sie wirklich biologische Rhythmen haben, die sich vollständig von den unsrigen unterscheiden« (zit. in Lanfranchi 2002, 301; auch 358-359).

Die Herstellung von Differenz setzt auch die von Oester et al. (2008) verfasste Studie zu Schulen in transnationalen Lebenswelten ins Zentrum. Interessant sind die dokumentierten Selbstpositionierungen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Denn einerseits grenzen sie sich selbst von eben den Ausländerinnen und Ausländern ab, zu denen sie zumindest laut Staatsangehörigkeit gehören. So

meint etwa Thomas, dessen Vater einen mazedonischen Pass hat, dass es schön wäre, wenn in ihrem Stadtviertel »weniger Jugos« leben würden, die »immer so blöd« kämen, »mit Beschuldigungen, Behauptungen, die sie von anderen gehört haben und so«. Er selbst könnte zwar »recht gut mit ihnen«. Das Bild, das er von ihnen hat, ist aber sehr negativ. Hamid positioniert sich als Kosovo-Albaner, aber sagt von sich auch, er sei »wie ein Kosovo-Albaner«. Oester et al. schreiben dazu:

Dieses Schwanken zwischen »sein« und »sein wie« reflektiert die Dilemmata der Identifikation mit einer sozial stigmatisierten und diskreditierten Kategorie und verweist dabei auf die Schwierigkeiten der Identitätskonstruktion junger Migrantinnen und Migranten im national definierten transnationalen Raum. (Oester, Fiechter & Kappus 2008, 29)

Wie in den diskutierten Untersuchungen gezeigt wird, wird Heterogenität von den Lehrpersonen und Entscheidungstragenden, aber auch von den Schülerinnen und Schülern innerhalb der Institution nicht als Normalfall erlebt. Dafür können neorassistische Einstellungen von Lehrpersonen verantwortlich sein, doch ist es, wie Siebers (2006) und Gomollas und Radtkes (2002) Studien zeigen, zu einfach, nur den Lehrpersonen den schwarzen Peter zuschieben zu wollen. Denn diese agieren als Akteure und Akteurinnen innerhalb spezifischer Organisationen und als Angehörige einer bestimmten Gesellschaft, in welchen vorgefasste Vorstellungen über migrantisch markierte Menschen bestehen. Gleichzeitig gilt es, wie Paul Walter mahnt, zu beachten, dass auch Lehrpersonen vorsichtig beurteilt werden müssen:

Äußerungen, Haltungen, Handeln von Lehrpersonen zu Fragen interkultureller Erziehung und Bildung sind zu vielschichtig motiviert, um sie auf einer (bipolaren) Einstellungsdimension einzusortieren oder als beschränkt zu denunzieren. (Walter 2005, 66)

Wie sich in einigen der Untersuchungen zeigt, laufen paradoxe gerade qualitativ orientierte Untersuchungen oftmals Gefahr, die »hybriden Zugehörigkeiten« ihrer Informantinnen und Informanten auszublenden und sie vor allem als Mitglieder der Kategorie »Migrant« zu beschreiben. Dies kann nur verhindert werden, wie Gunther Dietz (2007, 22) schreibt, wenn der Forschungsprozess bei der Feststellung der Normalität von Heterogenität im Klassenzimmer einsetzt und sich zur Aufgabe setzt, zu zeigen, wie Diversität *de facto* konstruiert wird. Mikroanalytische, interaktionale Untersuchungen, welche die Mikrogenese von Differenz im Klassenzimmer analysieren, sind dabei besonders angebracht, weil so die Konstruktion von Differenz und damit auch die Legitimität der Präsenz von Differenz nicht nur individuumsbezogen analysiert wird, sondern auch untersucht wird, wie etwa Stereotypen ins Spiel kommen, verhandelt und ausgehandelt werden. Und in dieser Hinsicht könnte sich gerade auch ein Blick in die Fremdsprachenklassenzimmer als aufschlussreich erweisen, da hier Themen wie Interkulturalität, Fremdheit und Differenz ständig verhandelt werden – oder zumindest verhandelt werden müssten.

Eine der wichtigsten Studien, die sich intensiv mit der sprachlichen Situation von Schulen in Migrationsgesellschaften aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auseinandergesetzt hat, ist Ingrid Gogolins klassisch gewordene Untersuchung zum »monolingualen Habitus der multilingualen Schule« (Gogolin 1994). Hier werden quan-

titative und qualitative Methoden trianguliert. Das monolinguale Selbstverständnis der heutigen Schulen interpretiert Gogolin historisch als Resultat der Herausbildung des modernen Schulwesens im Kontext der Nationalstaatenbildung im 18. und 19. Jahrhundert. Die zumindest imaginierte Einsprachigkeit und damit Einheitlichkeit der Gesellschaft findet ihren Niederschlag in einer Konzeptualisierung von Schule, die zwar einerseits den Zugang zur Bildung für alle sichern will, gleichzeitig aber von der Idee beseelt ist, dass alle dieselbe Sprache sprechen oder, adäquater, sprechen müssen. Gogolin konstatiert im Vormärz eine »bildungstheoretische Akzentverschiebung zum Deutschen hin. [...] Sprachkompetenz im Deutschen wird zum Zentrum der Gesamtbildung der Abiturienten deklariert.« (Gogolin 1994, 44-45) Es setzt sich die Idee durch, dass die Ausbildung zur Beherrschung der Nationalsprache eine der wichtigsten Aufgaben des Schulsystems sei. Gogolin verweist zwar auf Bourdieu und das Konzept des Habitus; das Konzept der »legitimen Sprache« benutzt sie nicht. Sie zeichnet jedoch für Deutschland nach, was Bourdieu für Frankreich postulierte: Dass sich im Kontext der Nationsbildung auch eine »legitimate Sprache« ausbildete, die als Sprache der Bildung gleichzeitig auch über Erfolg und Misserfolg in der Schule entscheiden konnte (Bourdieu 2017, 122ff.). Ist dies für Bourdieu das Standardfranzösisch der Beamten und Bürgerinnen und Bürger, so ist es laut Gogolin das (teutonische) Standarddeutsch.

Wie Gogolin im empirischen Teil ihrer Studie zeigt, ist dieses monolinguale Selbstverständnis der Schule in multilingualen Kontexten zwar noch präsent, aber nicht mehr unangefochten: Die von ihr befragten Hamburger Lehrpersonen lassen keinen monolingualen Habitus erkennen (Gogolin 1994, 141ff.). Gogolin glaubt, in den Antworten der qualitativen, teilstandardisierten Interviews sowie ihren Beobachtungsprotokollen von Klassenzimmerinteraktionen feststellen zu können, dass die Lehrerschaft zwar bereit sei, angesichts der Vielsprachigkeit ihres Handlungskontextes ihre monolinguale Orientierung aufzugeben, dass sich aber ein multilingualer Habitus noch nicht etabliert habe und sich auch nicht etablieren könne. Denn, so die Stimme einer Lehrerin, die Schule als »Lebensraum« lasse Mehrsprachigkeit zwar zu, und in diesem Sinn könne sie auch gefördert werden. Sobald die Schule zum »Lernraum« werde, werde Deutsch zur alles dominierenden Sprache, oder, um im Bourdieu'schen Sprachgebrauch zu bleiben, zur einzige »legitimen Sprache« (Gogolin 1994, 256).

Gogolins Untersuchung ist ein wichtiger Bezugspunkt für spätere erziehungswissenschaftliche, aber auch linguistische Arbeiten, die analysieren, wie erfolgreich Kinder, deren Familiensprache nicht mit der Schulsprache identisch ist, in der Schule sind (siehe etwa Müller 1997; Moser 2002, 121; Marx & Stanat 2012). Dies gilt auch für die Schweiz (siehe etwa Müller & Dittmann-Domenichini 2007, 72), auch wenn hier Differenzen hinsichtlich der Sprachregionen berücksichtigt werden müssen, da in der französischsprachigen Schweiz keine Diglossie wie in der Deutschschweiz besteht (siehe dazu etwa Nidegger & Moreau 2011, 20). Gogolins Untersuchung ist insofern von Relevanz, weil gerade der Fremdsprachenunterricht ein Raum sein könnte, wo dieser monolinguale Habitus aufgebrochen werden könnte, wenn denn neben der zu lernenden Sprache auch weitere Sprachen und Varietäten hier legitimerweise gesprochen werden dürften.

2.2 Die Erforschung sprachlicher Vielfalt in der Schule

Noch bevor sich die angewandte Linguistik oder die »*educational linguistics*« etabliert hatten, hatte die Soziolinguistik die Schule als einen ihrer wichtigsten Forschungsberiche entdeckt und zeitgleich auch schon das Problem der »*Legitimität der Sprache*«, wenn auch in anderen Terminen, thematisiert. Joshua Fishmans aus der »*Gründerzeit*« (Dittmar 2008, 703-704) stammende *Readings in the Sociology of Language* (1968) beinhalten drei Untersuchungen, welche die sprachliche Realität der Schule thematisieren und die auch von Bourdieu aufgeworfene Frage – wenn auch in anderen Terminen – diskutieren, was in der Schule als »*legitime Sprache*« gilt und wer ein »*legitimer Sprecher*«, eine »*legitime Sprecherin*« ist. Fishmans Band beinhaltet eine von Basil Bernsteins frühen Studien zum Verhältnis von Sprache und sozialer Schicht. Hier erläutert Bernstein, wie er das Verhältnis zwischen »*mode of cognitive expression and certain social classes*« versteht (Bernstein 1968). Wie Bernstein später schreiben wird, waren es seine Erfahrungen sprachlicher Heterogenität in der Schule, die ihn zu seinen Untersuchungen veranlassten:

Between 1954 and 1960 I was teaching in a school in the East End of London and I was aware of the discrepancy between the forms of communicative practice required by the school and the form of communication which the pupils spontaneously moved towards. It was clear that these were oppositional forms. I saw the issue as requiring an explanation of the principle which generated these opposing forms of communication and their social basis. (Bernstein 2008, 1287)

Sein Beitrag diskutiert damit den auch von Bourdieu analysierten Zusammenhang zwischen Sprechweise, sozialer Schicht und Bildungschancen (Schröer 2002). Doch während Bourdieu Machtbeziehungen und die prinzipielle Ungerechtigkeit der Verteilung von Kapital und der Bewertung von Ressourcen analysiert, läuft Bernsteins Unterscheidung der Möglichkeit des Ausdrucks unterschiedlicher sozialer Klassen Gefahr, die negativen Bewertungen der Leistungen sozialer Unterschichten zu wiederholen und damit zu reifizieren. Im zweiten wichtigen Beitrag analysieren Lambert et al. (1968) die sprachliche Situation von Frankoamerikanerinnen und Frankoamerikanern in Louisiana, deren dominante Sprache Französisch ist und die Mühe mit dem Amerikanischen bekunden, das Amerikanische dem Französischen dennoch vorziehen, »as though they were striving to dissociate themselves from their French background in order to make a more satisfactory adjustment to the American culture and its English language« (Lambert et al. 1968, 482). Dass ein Zusammenhang zwischen Sprachnormen, dem Erwerb und dem Lernen von Sprachen und Identitätskonstruktionen besteht, wird also schon hier formuliert. In den letzten Teil des Bandes, »*The Social Contexts and Consequences of Language Planning*«, nimmt Fishman einen Bericht der UNESCO auf, der sich mit der Frage auseinandersetzt, in welcher Sprache Kinder in multilingualen Kontexten unterrichtet werden sollen. Fishmans *Readings in the Sociology of Language* dokumentieren also, dass schon damals sprachliche Heterogenität und die Normen, die in mehrsprachigen Kontexten etabliert werden und die die Mehrsprachigkeit organisieren sollen, für die Soziolinguistik wichtige Themen waren.

Im Zentrum der Auseinandersetzung steht heute die Frage, wie Schülerinnen und Schüler, deren L1 nicht Deutsch ist, in der Schule zu Wort kommen – im wörtlichen und übertragenen Sinn. Es scheint, dass ihnen nicht nur ökonomisches und soziales Kapital (Bourdieu 1992) fehlt, sondern auch die »legitime Sprache«, welche eine der Grundlagen ist, um überhaupt in der Schule reüssieren zu können (Bourdieu 2017). Zur Erforschung dieses Problemkomplexes werden besonders oft interktionale Forschungsdesigns eingesetzt. Mehrsprachigkeit in Erziehungskontexten wird damit oft aus einer ökologischen Perspektive untersucht, welche die dynamischen und sich stetig verändernden Bedingungen der Interaktion im Kontext fokussiert (siehe dazu auch García, Skutnabb-Kangas & Torres-Guzmann 2006, 20). Interaktional ausgerichtete Untersuchungen trugen so wesentlich zu einem besseren Verständnis der Strukturen und Organisationen in den Schulen bei und kartografierten die sprachlichen Landschaften in Schulen präziser und feiner, als dies quantitative Ansätze je tun konnten.

2.2.1 Die innere Mehrsprachigkeit in der Schule und das Problem »illegitimer« Varietäten

Schon frühe Untersuchungen der Ethnografie der Kommunikation, die in amerikanischen Klassenzimmern durchgeführt wurden, zeigen, wie sprachlich divers Klassenzimmer sind und wie diese sprachliche Diversität normiert wird. Die linguistische Diversität, die sie in den Blick nehmen, ist nicht die äußere Mehrsprachigkeit, sondern die innere Mehrsprachigkeit, die sich graduell, nicht aber prinzipiell von der äußeren Mehrsprachigkeit unterscheidet (Lüdi & Py 2009, 157ff.). Im Fokus dieser Analysen steht die Beschreibung von Missverständnissen aufgrund unterschiedlicher Kommunikationsgewohnheiten. Gumperz etwa analysiert Klassenzimmerinteraktionen und stellt fest, dass Angehörige der weißen Mittelschicht nicht in der Lage sind, spezifische Intonationsmuster afroamerikanischer Schülerinnen und Schüler adäquat zu interpretieren, was zu Missverständnissen in der Kommunikation zwischen den beiden Gruppen führt (Gumperz 1995, 146–150). Hymes weist auf den Zusammenhang zwischen Kommunikationsmustern bestimmter *speech communities* und dem Schulerfolg ihrer Kinder hin (Hymes 1996, 39ff.). Mit Blick auf die innere Mehrsprachigkeit des Englischen stellt er fest: »Wherever there is a variety of English that differs from a certain standard, there will be those who will see it, not as different, but as deficient«, was, wie er betont, auch im Bildungssystem eine Rolle spielt (Hymes 1996, 209).

Eine der umfassendsten frühen Ethnografien der Kommunikation stammt von Shirley Heath. Sie untersucht unterschiedliche *speech communities* der Piedmont Carolinas im Südosten der USA und thematisiert die Auswirkungen der Unterschiede im sprachlichen Handeln, die zwischen diesen Gemeinschaften bestehen, auf die Klassenzimmerinteraktion und die Bewertung von Schülerinnen und Schülern (auch Michaels, Sohmer & O'Connor 2006, 2355–2356). Laut Heath erlebten Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler afroamerikanischer Herkunft oft als wenig engagiert. Sie führt dies darauf zurück, dass afroamerikanische Kinder mit der in der Schule oft verwendeten Examensfrage nicht vertraut seien, weil diese Form des Fragens in ihrer Primärsozialisation keine Rolle spielt (Heath 1982a). Gleichzeitig zeigt sie in ihren Untersuchungen, dass in afro-amerikanischen Familien und Familien mit geringerem sozioökonomischen Hintergrund Literatur und Lesen eine andere Rolle spielen als in Mittelschichtfamilien (Heath 1982b). Sie bringt dies mit Erfolg und Misserfolg in der

mittelschichtorientierten Schule in Zusammenhang und weist damit nach, dass die von Bourdieu und Passeron soziologisch analysierte Reproduktion der Ungleichheit in der Schule auch aus linguistisch-anthropologischer Perspektive bestätigt werden kann.

Heath steht am Anfang einer Reihe von Untersuchungen, die die Auswirkungen innerer Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer analysieren. Studien aus den USA weisen nach, dass sich innere Mehrsprachigkeit, die mit sozialer Stratifizierung korreliert, und die damit zusammenhängenden Unterschiede der erworbenen kommunikativen Gattungen und der kommunikativen Kompetenz (siehe Hymes 1972) auf Teilnahme und Leistung der Schülerinnen und Schüler auswirken (etwa Michaels 1981; Philips 1983; Lucas & Borders 1987 oder Gee 2012).¹ Laut Michaels et al. sind die bestehenden Unterschiede zwischen den kommunikativen Gewohnheiten von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern eine Ursache für die Probleme der Konstitution eines *common ground* und damit einer tragfähigen Beziehung zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren. Dass sich dies auch auf den Erfolg in der Schule auswirkt, versteht sich von selbst (Michaels, Sohmer & O'Connor 2006, 2359).

In Deutschland hat die Auseinandersetzung mit innerer Mehrsprachigkeit und Sprachnormen im Kontext der Schule ebenfalls eine lange Tradition, auch wenn sich *de facto* nur wenige Forschende mit dem Thema befassten. In den 1970er und in der ersten Hälfte der 1980er Jahre wird der Zusammenhang zwischen innerer Mehrsprachigkeit, Schichtzugehörigkeit und Bildungserfolg thematisiert. Es entstehen Publikationen, welche Schwierigkeiten von Dialektsprechenden in Schulen Deutschlands thematisieren und analysieren (etwa Ammon 1972, 1978; Bausinger 1973; Mattheier 1980). In dieser Tradition entstehen auch interaktionsanalytische Untersuchungen. Hans Ramge (1978) publiziert eine der ersten und wenigen deutschen Untersuchungen zum Dialektgebrauch im Klassenzimmer. In seiner Untersuchung des sprachlichen Handelns von Lehrpersonen im Saarland bestimmt er die Basisfunktionen des Dialektgebrauchs als »Solidarisierung und Emotionalisierung«. In Ramges Untersuchung steckt kritisches Potential, nennt er doch als eine der Konsequenzen seiner Untersuchungen, dass der Dialektgebrauch in der Schule nicht tabuisiert werden solle, denn dem Dialektgebrauch kämen

in den meisten Fällen die kommunikativen Funktionen [zu], die unter dem Gesichtspunkt eines entkrampften, möglichst wenig asymmetrischen Unterrichts als positiv

¹ Man könnte Penelope Eckerts Untersuchungen der »Jocks« und »Burnouts« an US-amerikanischen Highschools im Prinzip auch zu den Untersuchungen von sprachlicher Vielfalt an der Schule zählen. Doch erstens interessiert sie sich nicht für die Interaktionen im Klassenzimmer. Zweitens stehen phonologische Variablen im Zentrum ihres Interesses: Sie zeigt, dass diese Variablen mit der individuellen adoleszenten Identität und nicht etisch zugeschriebenen sozialen Klasse korrelieren (Eckert 1988, 201). Allerdings sind ihre Resultate nur verständlich vor dem Hintergrund der Interaktionsgewohnheiten dieser Jugendlichen, denn die phonologischen Variablen sind Teil dessen, was die »Jocks« und die »Burnouts« zur Stilisierung ihrer Identitäten verwenden: »The systematic differentiation of vocalic variables across the board results in quite distinct ways of speaking that embody both gender and class-based social categories. These variables, in turn, go with very different voice qualities, patterns of intonation, lexicon, and so on, and it is this combination that constitutes clearly distinct jock and burnout styles.« (Eckert 2002, 124)

zu bezeichnen sind; die zur Verbesserung des Kontakts und der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern im sprachlichen Symbol beitragen. (Ramge 1978: 225)

Johannes Schwitalla (1994) thematisiert im Rahmen der groß angelegten IDS-Studie zur »Kommunikation in der Stadt« auch kurz die Kommunikation in der Schule und dokumentiert, wie Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht kanonische Texte in »Jugendsprache« transformieren, insbesondere außerhalb der offiziellen Klassenzimmerinteraktion. Die jüngste umfassende Studie zur Dialekt-Standardalternation stammt von Ralf Knöbl (2010), der mit Hilfe eines konversationsanalytischen Begriffs- und Analyseinstrumentariums Funktionen der Alternation zwischen dialektalen, regionalen, standardnahen und standarddeutschen Varianten in einer Lateinklasse im Südwesten Deutschlands analysiert. Er weist darauf hin, dass dialektale Formen von Schülerinnen und Schülern prinzipiell als illegitim betrachtet werden, und zeigt, wie die Lehrperson dialektale, regionale, standardnahe und standarddeutsche Varianten verwendet, um die Interaktion zu strukturieren und Änderungen der Aktivitätstypen oder Partizipationsmöglichkeiten zu indizieren, dass Code-Alternation als Kontextualisierungshinweis funktioniert, welcher die Relationen zwischen den Teilnehmenden und ihren Rollen organisiert. Knöbl argumentiert, dass die Verwendung dieser Formen und ihre Bedeutungen in Bezug auf ihre sequentielle Position im interaktionalen Geschehen erfolgen und auch nur hier verständlich werden, und er schließt:

Both the use and situated meaning of code-switching are bound to the local exigencies of the unfolding interaction. Code-switching is used to generate meaning by contrast – by »signaling otherness«. In other words, meaning is »brought about« (Hinnenkamp 1987) by the switching rather than »brought along« by the code and intrinsic meaning potentials. (Knöbl 2010, 146)

Knöbls Untersuchung ist richtungsweisend, weil sie zeigt, wie konversationsanalytische Instrumente zur Analyse von Mehrsprachigkeit und der Verhandlung von Legitimität eingesetzt werden können.

Auch aus der Schweiz gibt es nur wenige Arbeiten zum Thema. Diese fokussieren die Deutschschweiz, die sich durch eine spezifische medial-diglossische oder, je nach Ansicht, asymmetrisch-zweisprachige Situation auszeichnet (siehe etwa Werlen 1998).² In der Deutschschweiz wird zwar das Thema »Dialekt und Standard in der Schule« in Medien und Politik seit Langem kontrovers diskutiert (etwa Häcki Buhofer & Burger 1998; Landert 2006; Oberholzer 2006). Dennoch entstanden in den letzten Jahrzehnten bloß drei größere Untersuchungen, die sich dem Thema aus interaktionaler Perspektive genähert haben: Sieber und Sittas Untersuchung zu *Mundart und Standardsprachen als Problem der Schule* (1986), Thomas Kropfs (1986) Untersuchung zu den

² In der Romandie wären solche Untersuchungen wenig ertragreich. Hier wird zwar ein regional geprägtes Französisch gesprochen, doch diese Regionalismen manifestieren sich vor allem im »accent« sowie dem Lexikon. Knecht schreibt: »Le français régional de Suisse romande est surtout un fait de vocabulaire.« (Knecht 1979, 253) Die traditionellen Dialekte werden heute aber kaum mehr verwendet: In allen französischsprachigen Gebieten betrug gemäß der Volkszählung 1990 die Anzahl derjenigen, die Dialekt sprechen, weniger als 5 %, und die Mehrheit dieser Sprechenden gab an, diese Dialekte nicht an ihre Kinder weitergegeben zu haben (Grüner 2010, 11).

kommunikativen Funktionen des Dialekts im Unterricht und Astrid Steiners (2008) Untersuchung zu »Dialektrevieren« im Mathematikunterricht. Alle drei Untersuchungen zeigen, dass der Dialektgebrauch im Klassenzimmer Usus und nicht ungewöhnlich ist. Sieber und Sitta (1986) und Kropf (1986) fokussieren den Dialektgebrauch in der Primarschule, Steiner konzentriert sich auf die Gymnasialstufe. Sieber und Sitta wollen keine vollständige und genaue Analyse der Funktionen des Dialekts, des Standards und der Alternationen in der Unterrichtskommunikation leisten, sondern eine erste generelle Beschreibung des Verhältnisses von Mundart und Standardsprache an Deutschschweizer Schulen liefern (Sieber & Sitta 1986, 9). Kropf dagegen beschreibt die Funktionen von Standard und Dialekt und die Funktionen des Wechsels zwischen den beiden Varietäten im Anschluss an Ramge (1978). Steiner ihrerseits knüpft an Ramge (1978) und Kropf (1986) an, führt aber deren Ansätze weiter, weil sie den »vokalen und den nonvokalen nonverbalen Bereich« systematisch in ihre Untersuchungen einbeziehen will (Steiner 2007, 209).

Alle drei Untersuchungen orientieren sich an der funktionalen Pragmatik (Sieber & Sitta 1986, 56, 106-107); Steiner verwendet ebenfalls konversationsanalytische Kategorien (Steiner 2007, 66-168; 206ff.). Die Resultate aller Untersuchungen sind vergleichbar und ergänzen sich. Alle zeigen, dass Dialekt in den Klassenzimmern der deutschsprachigen Schweiz auf allen Stufen eine Rolle spielt und Phänomene des Alternierens zwischen Standard und Dialekt alltäglich sind. Sieber und Sitta liefern eine erste, eher intuitiv erstellte Klassifikation der Funktionen des Dialekts (Sieber & Sitta 1986, 61); Kropf stellt eine erste diskursanalytisch erarbeitete Klassifikation vor, auf welche Steiner aufbaut; Steiner kann darüber hinaus nachweisen, dass gewisse Funktionen des Dialekts auf der Oberstufe weniger häufig sind als auf der Unter- und Mittelstufe. Die Veranschaulichungsfunktion etwa, das heißt der Wechsel in den Dialekt zwecks Erleichterung des Zugangs zum vermittelten Stoff, findet sie, anders als Kropf (1986, 152ff.), in ihren Daten selten (Steiner 2007, 219-220). Sieber und Sittas, aber auch Kropfs Analysen beinhalten eine kritische Komponente, weil sie zeigen, wie Dialektverwendung und Normorientierung im Klassenzimmer verknüpft sind. Kropf ist in dieser Hinsicht besonders interessant, weil er zeigt, welche Funktionen der Dialekt bei »konformem« und bei »obstruktivem Rollenverhalten« hat. Kropf weist nämlich nach, dass Dialekt von den Schülerinnen und Schülern auch eingesetzt werden kann, um »den Schüler in eine Position zu bringen, die derjenigen des Lehrers äquivalent ist durch die (demonstrative) Beanspruchung des Sprachformvariationsrechts, das grundsätzlich nur jenem zusteht« (Kropf 1986, 207).³

Die interaktional orientierten Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer weisen erstens nach, dass Klassenzimmer nicht nur in Einwanderungsgesellschaften mehrstimmig sind. Die strukturelle Einsprachigkeit, von der Schulen lange Zeit ausgingen (Ehlich 2009, 345), ist sicherlich in der Schweiz, aber auch in Deutschland so nie vorhanden gewesen. Zweitens zeigen diese Untersuchungen, dass die Verwendung unterschiedlicher Varianten keineswegs zufällig ist, sondern dass sie die Interaktion und die Relationen zwischen den Interagierenden strukturieren. Gleichzeitig zeigt gerade Steiners Untersuchung auch, dass die *de facto* vorgeschriebene Norm, im Klassenzimmer Standard zu sprechen, insbesondere

³ Andere größere Untersuchungen zur Klassenzimmerinteraktion in deutschen Schulen blenden das Thema »Dialekt« aus, so etwa Spiegel (2006).

außerhalb der sogenannten »Dialektreviere«, das heißt den Äußerungsbereichen, in welchen der Standard nie eingefordert wird (dazu gehören laut Steiner Interjektionen), situativ verhandelt wird (Steiner 2008).

2.2.2 Mehrsprachige Interaktionen in Schulen und Klassenzimmern der Einwanderungsgesellschaften

Zahlreicher als Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit sind interaktionsanalytische Untersuchungen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer; das Thema wird seit Mitte der 1990er Jahre bearbeitet. Die beiden von Martin-Jones und Heller (1996) herausgegebenen *Special Issues* von *Linguistics and Education* zu *Education in Multilingual Settings* bilden einen ersten Überblick über die damals vorliegenden internationalen Forschungsergebnisse. Genauso wie in den ersten US-amerikanischen Untersuchungen zur inneren Mehrsprachigkeit stellen auch diese Beiträge Ungleichheit in der Schule an den Anfang der Untersuchung. Sie verorten sich allerdings explizit innerhalb der kritischen Diskursanalyse (Martin-Jones & Heller 1996, 8; 127).

Relevant an dieser Stelle sind zwei Studien, die sich mit asymmetrischen multilingualen Klassenzimmern befassen, wie Bonacina-Pugh (2013) Klassenzimmer nennt, in welchen die Lehrperson und die Schülerschaft nicht über ein annähernd gleiches linguistisches Repertoire verfügen. Dies sind die Untersuchungen von Martin-Jones und Saxena (1996) sowie Rampton (1996). Martin-Jones und Saxena (1996) untersuchen, wie bilinguale Lehrassistentinnen und -assistenten im normalen Schulbetrieb zweisprachigen Kindern Hilfestellungen leisten. Die Analysen zeigen, dass die Assistierenden unterschiedlich positioniert werden: Sie werden einerseits in die Rolle von Dolmetschenden versetzt. In dieser Rolle haben sie kaum Autonomie und kaum Kontrolle über die Turn-Zuteilung im Klassenzimmer. Mit Heller könnte man argumentieren, dass sie nicht über die gleiche Legitimität zu sprechen verfügen wie die Lehrpersonen. Andererseits gibt es Sequenzen, in welchen sie Gruppenarbeiten anleiten können, was ihre Autonomie bezüglich der Gestaltung der Interaktion enorm erweitert. Rampton (1996) analysiert Interaktionen in multiethnischen Schulen der südlichen Midlands Englands insbesondere außerhalb des Klassenzimmers. Er fokussiert Codeswitching, oder besser »Codecrossing«, wie er die Verwendung einer Sprache oder Varietät nennt, die *prima facie* nicht zur Zuwanderungsgeschichte der Sprechenden zu passen scheint (Rampton 1996, 159-160). Er zeigt, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunft ins *South Asian English* switchen, wenn sie ihre Teilnahme an Interaktionen mit Erwachsenen verhandeln, um unter dem Vorwand von Ehrerbietung die ritualisierte Interaktion zu irritieren und um damit gesellschaftliche Asymmetrien zu indizieren. Rampton interpretiert diese Switches als Kontextualisierungshinweise, in welchen sich die Jugendlichen dezidiert als migrantisch markiert positionieren und damit herrschende Asymmetrien sichtbar machen (Rampton 1996, 168). Diese beiden Aufsätze thematisieren einen Teil der vielfältigen Formen und Möglichkeiten der Aushandlung und der Anfechtung von Legitimität und Asymmetrie im Feld *de facto* mehrsprachiger Schulen in Migrationskontexten und der damit verbundenen Konstruktionen von Identität.

Ramptons Untersuchungen zeigen, dass der Sinn von »crossing« kontextgebunden ist. Daher ist es nicht erstaunlich, dass »crossing« nicht immer widerständig ist. Jürgen Jaspers (2011) fokussiert in seinen Analysen von Interaktionen in einer multieth-

nischen Sekundarschule in Antwerpen »illegal talk« – man könnte diese Sprechweise auch »illegitime Sprache« nennen. Dies ist »Dutch-based foreigner talk«, kann aber auch »Illegal English, (based on non-native English used in television news reports) or various kinds of jabber-talk that were named ›Kosovarian, or ›Polish‹« umfassen (Jaspers 2011, 1269). Jaspers zeigt, dass der von holländisch-marokkanischen Jugendlichen verwendete »illegal talk« einerseits als Karikatur größerer makro-diskursiver linguistischer Erwartungen funktioniert. Doch wie er klar macht, lässt sich diese Sprachpraxis nur bedingt als Widerstand gegen herrschende sprachliche Hierarchien interpretieren. Denn »illegal talk« wird von denselben Jugendlichen auch verwendet, um sich über diejenigen in ihrer Klasse lustig zu machen, deren Holländischkenntnis gering sind. Diejenigen, welche auf den ersten Blick als Opfer erscheinen, machen also andere, die in der linguistischen Hierarchie unter ihnen stehen, ebenfalls zu Opfern. »Crossing« darf also nicht einfach vor dem Hintergrund bestehender Einstellungen zu Sprachen und Ethnolekten verstanden, sondern muss *in situ* analysiert werden, weil sich die Funktion erst dort zeigt (siehe dazu auch Quist & Jørgensen 2007, 373-374).

Weit häufiger als »Codecrossing« wird »Codeswitching« in Interaktionen an multilingualen und multiethnischen Schulen beschrieben. Die Analyse von Code-switching nimmt etwa im Køge-Projekt, welches die bilinguale Entwicklung von türkisch-dänisch sprechenden Kindern und Jugendlichen an einer öffentlichen Schule in Køge, Dänemark, untersucht, eine zentrale Rolle ein. Die quantitativen Ergebnisse dieser Langzeitstudie zeigen, dass Türkisch nach der fünften Klasse allmählich aus Interaktionen, an welchen auch nur Dänisch sprechende Kinder beteiligt sind, verschwindet und auch in Interaktionen abnimmt, an welchen nur Bilinguale teilnehmen. Gleichzeitig werden Genderunterschiede sichtbar. In Interaktionen unter türkischsprachigen Mädchen nimmt der Anteil des Türkischen rapide ab, der Anteil des Dänischen zu (Esdahl 2003). Während der fünften Klasse scheint ein Höhepunkt des Codeswitching-Verhaltens sowohl unter Mädchen wie auch Jungen feststellbar zu sein (Jørgensen 2003, 130-133). Die Interaktionsanalysen zeigen indessen ein ähnliches Bild wie die Analysen des Crossings: Unterschiedliche Sprachen übernehmen in bestimmten Interaktionskontexten bestimmte Funktionen (Cromdal 2003). Allerdings lässt sich die Funktion einzelner Sprachen nicht über unterschiedliche Kontexte hinweg generalisieren (Jørgensen 1998). Dies hat laut Jørgensen Implikationen für die Interpretation des Zusammenhangs zwischen Code-Wahl und den Normen des Kontexts. Zwar handeln laut Jørgensen die Kinder und Jugendlichen, deren Interaktionen er untersucht, nicht gemäß einer »angemessenen Sprachwahl«, weil sie sich nicht an die monolinguale Norm halten. Das heißt aber nicht, dass ihnen diese Norm fremd ist:

They [...] bring into conversation signals of attitudes that are widely held in Danish society, and they use these values to jointly oppose such attitudes, to play with them, and to create a shared frame of reference which is obviously related to (commercialized) youth culture. (Jørgensen 2003, 145)

»Crossing« ist auch heute noch ein wichtiges Forschungsthema. So analysieren Holly Link, Sarah Gallo und Stanton Wartham (2014) Phänomene des Crossing englischsprachiger afroamerikanischer Schulkinder. Sie zeigen, wie diese spanische Wörter und Phrasen, »faux Spanish«, verwenden, um ihre spanischsprachigen Peers nachzuahmen, um an Interaktionsritualen teilzunehmen, Aufmerksamkeit zu erhalten

oder ihre Peers zu necken. Die Normen werden in Interaktionen unter Kindern und Jugendlichen, wie dies auch die Forschung zur Jugendsprache gezeigt hat, auf den Kopf gestellt. Was von der Erwachsenenwelt als normativ falsch und unangemessen beurteilt wird, wird von den Kindern und Jugendlichen gerade auch deswegen angewendet (siehe dazu etwa Androutsopoulos 1998).

Viele der Untersuchungen aus multilingualen und multiethnischen Schulkontexten sehen in der Sprachpraxis von Kindern und Jugendlichen ein kritisches Potential; andere Untersuchungen, die sich nicht *prima facie* einem kritischen Ansatz verpflichtet wissen, zeigen aber, dass es problematisch ist, im sprachlichen Handeln multilingualer Kinder und Jugendlicher generell kritisches Potential zu finden. Ann-Carita Evaldsson weist in ihren konversations- und mitgliedschaftskategorisierungsanalytischen Untersuchungen in schwedischen Primarschulen nach, dass in multiethnischen und multilingualen Kontexten die Kinder während Beschimpfungssequenzen selbst auf herrschende Sprachideologien und ethnische Stereotypen zurückgreifen, um diese als Ressource zur Diffamierung anderer zu verwenden. Mangelnde Sprachkenntnisse in Schwedisch dienen hier dazu, den Gegner zu diffamieren, und Familiensprachen werden auch unter migrantisch markierten Kindern zum Stigma (Evaldsson 2005, 776). Edward Cromdal zeigt in seiner Studie des Codeswitching in Streitsequenzen unter bilingual englisch-schwedischen Kindern, dass hier Codeswitching in beide Richtungen dazu dient, linguistische Kontraste zu bilden, um sequentiell gegensätzliche Einstellungen zu konstruieren (Cromdal 2004, 53). Sicher, Codeswitching funktioniert innerhalb größerer, auch normativer und (sprach-)ideologischer Kontexte (Alvarez-Cáccamo 1998). Als Kontextualisierungshinweis ist der Sinn, den Codeswitches erhalten, aber kontextabhängig, und das heißt auch, abhängig von seiner sequentiellen Position innerhalb der Interaktion.

Wie schon Rampton (1996) zeigt, kommt Sprachalternation nicht nur in eher informellen Kontexten der Schule vor, sondern auch innerhalb des Klassenzimmers. Die Untersuchung mehrsprachiger Interaktionen im stark institutionalisierten Rahmen des Klassenzimmers sind ein wichtiges Forschungsfeld geworden. Untersuchten Martin-Jones und Saxena (1996), wie im englischen Kontext mit Hilfe spezifischer didaktischer Szenarien versucht wird, durch Einbezug der Familiensprachen im Normunterricht mehrsprachige Kinder zu stützen, so fokussieren andere Untersuchungen stärker die Sanktionierung der Verwendung von Familiensprachen im Normunterricht. Denn ein monolingualer Habitus lässt sich nicht nur im deutschsprachigen Bereich Europas finden, sondern etwa auch in Schweden.

Cekaite und Evaldsson (2008) zeigen, inwiefern die Verwendung von Familiensprachen im Klassenzimmer von der Lehrperson sanktioniert wird, durch die Verwendung von Familiensprache und Verweisen darauf ethnische Identitäten relevant gesetzt und monolinguale Normen evoziert werden: Über die Konstruktion einer Sprache als »illegitim« lässt sich gleichzeitig deren Sprecherin, deren Sprecher als »fremd« konstruieren. Sie zeigen aber auch, wie migrantisch markierte Kinder in der Lage sind, mit Hilfe ihrer Familiensprachen im Klassenzimmer einen verbalen Konflikt zu inszenieren, in welchem sie die Sprachnormen der Schule gleich mehrfach durchbrechen, ohne dass die Lehrperson dies sanktionieren könnte, da sie die Kraftausdrücke der Jugendlichen nicht versteht. Was wirklich geschieht, kann die Lehrerin nicht überprüfen. Das hat durchaus kritisches Potential, wie Evaldsson und Cekaite schreiben:

The children's collusive polylingual peer interaction constitutes what Garfinkel (1967) calls a *breaching episode*, an instance that reveals the seen but unnoticed linguistic and educational monolingual ideology. The first graders are thus taking into account and exploiting a monolingual norm in progress on some level and appropriating it for own purposes. (Cekaite & Evaldsson 2008, 192)

Evaldsson und Cekaite sind nicht die einzigen, die zeigen, dass auch in *de facto* mehrsprachigen Klassenzimmern die Familiensprachen der Kinder keinen legitimen Platz haben. Shohamy drückt dies folgendermaßen aus: »In most educational contexts in the world, a specific national language, spoken by the powerful groups in the society, is the only legitimate language in schools.« (Shohamy 2006, 173). Dass sich Kinder schon sehr früh an linguistischen Normen der Klassenzimmer orientieren, zeigen Björk-Wilén und Cromdal (2009) in ihren Analysen von Interaktionen während Spielsequenzen in multilingualen Kindergärten in Australien und Schweden. Die Kinder übernehmen in diesen Spielsequenzen die institutionellen Rollen des Schülers, der Schülerin und der Lehrperson. Obwohl sie teilweise kaum über Kenntnisse der Sprache verfügen, in welcher die Lehrperson die betreffende Aktivität durchführen würde, versuchen sie, diese Sprache in ihren Spielaktivitäten zu verwenden. Diese sichtbare Orientierung an der Sprachnorm zeigt, dass Kinder sehr sensibel auf organisationsspezifische, und das heißt im multilingualen Kontext auch sprachwahlspezifische, Aspekte von Instruktionsaktivitäten reagieren und diese sehr schnell nachzuahmen versuchen. Allerdings zeigen sie auch, dass die Sprachwahl nicht in jedem Fall so organisiert sein muss, wie die Klassenzimmernorm es vorschreibt, sondern dass Sprachwahl auch Bestandteil der Aushandlung von Rollen sein kann. Normative Orientierungen spielen also eine wichtige Rolle in der Sprachwahl an der Schule und im Klassenzimmer. Damit zeigen diese Untersuchungen einerseits, dass viele Schulen, die *de facto* multilingual sind, in den Klassenzimmern monolinguale Normen reproduzieren. Interaktional orientierte Analysen zeigen aber, inwiefern Schülerinnen und Schüler sich diesen Normen entgegensemzen können.

2.3 Das Fremdsprachenklassenzimmer als potentiell vielsprachiger Raum: Befunde der Forschung

Die Diskussion um Legitimität von Sprache, Sprachwahl und Sprachverwendung im L2-Sprachenklassenzimmer muss im Prinzip auch vor dem Hintergrund neuerer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen geführt werden. Denn die wissenschaftlichen Ergebnisse zu diesem Zusammenhang sollten oder könnten auch die Normen des sprachlichen Handelns im Feld beeinflussen. Kognitiv orientierte und quantitativ angelegte Untersuchungen zeigen, wie Lernende, die schon über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen, eine weitere Sprache erwerben. Diese Untersuchungen sind mit sprachtheoretischen Vorstellungen fundiert, welche monolingual verengte Vorstellungen von Sprache und Sprechenden, Sprachlernenden und auch Mehrsprachigkeit sprengen.

2.3.1 Mehrsprachige als kompetente Fremdsprachenlernende?

Das von Vivian Cook im Anschluss an Grosjean (1989) entwickelte Modell der »Multi-kompetenz« geht davon aus, dass der Sprachverstand der Bilingualen anders funktioniert als derjenige der Monolingualen. Gemäß diesem Modell bilden die beiden Sprachen ein »language super-system«, das sich nicht mit dem Sprachsystem eines Monolingualen vergleichen lasse. Dieses Modell nimmt Abschied von der Norm des »Native Speaker« (siehe etwa Cook 2003). Hier knüpfen Untersuchungen zum Sprachenlernen von Mehrsprachigen an. Genauso wie Cook orientieren sie sich nicht mehr an der herkömmlichen Vorstellung von Mehrsprachigkeit als additivem Monolingualismus und unterstreichen die Notwendigkeit einer holistischen Perspektive auf die Kognition Mehrsprachiger (Cenoz & Jessner 2009, 133; Herdina & Jessner 2002, 58ff.).

The acquisition of several language systems results in a qualitative change in the speaker's psycholinguistic system, that is, as the whole psycholinguistic system adapts to meet new psychological and social requirements, it also changes its nature. (Herdina & Jessner 2002, 92)

Die empirischen Ergebnisse, die auf der Basis dieser Sprachkonzeption erzielt wurden, zeigen, dass Mehrsprachigkeit beim Fremdspracherwerb durchaus eine Ressource sein kann. Sie zeigen aber auch, dass dies nicht zwingend der Fall ist.

Die deutsche DESI-Studie stellt fest, dass sowohl diejenigen Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nach einer L1 gelernt haben, als auch simultan Mehrsprachige in den Gesamttestleistungen in Englisch deutlich besser abschneiden als die monolingual deutschen Schülerinnen und Schüler. Dies zeigt sich in DESI sowohl im deskriptiven Vergleich als auch nach der Kontrolle derjenigen Faktoren, welche mit Mehrsprachigkeit konfundiert sein können, das heißt Bildungsgang, sozioökonomischer Hintergrund, kognitive Grundleistungen und Geschlecht (Hesse, Göbel & Hartig 2008, 214ff.). Hesse et al. schreiben:

Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass mehrsprachige Lernumwelten offensichtlich günstige Bedingungen für die Leistungen im Fach Englisch darstellen. Beim Erwerb von Fremdsprachen scheint die Schülerschaft, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch erworben hat, über ein Potenzial zu verfügen, das es ihr ermöglicht, überlegene Leistungen in den Leistungstest [sic.] im Englischen zu erzielen. (Hesse, Göbel & Hartig 2008, 228)

Diese Erkenntnis ist im Prinzip nicht neu. Resultate von Studien, welche in gesellschaftlich bilingualen Kontexten in Finnland, der Schweiz, Spanien und Kanada durchgeführt wurden, zeigen, dass bilinguale Schülerinnen und Schüler, die eine Fremdsprache lernen, im Allgemeinen besser abschneiden als ihre monolingualen Peers. In den 1980er Jahren wird in Finnland untersucht, ob finnisch-schwedisch Bilinguale oder schwedisch Monolinguale besser Englisch lernen. Selbst nach der Kontrolle soziogeografischer Variablen zeigt sich, dass Bilinguale besser abschneiden als Monolinguale (Ringbom 2007, 94). Brohy (2001) weist nach, dass rätoromanisch-deutsch bilinguale Schülerinnen und Schüler im zweisprachigen Graubünden in Französisch, der damals noch ersten Fremdsprache in der Schule, besser abschnei-

den als ihre deutsch monolingualen Peers. Auch gemäß der Ergebnisse einer Reihe von Studien aus Katalonien und dem Baskenland sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten in Englisch ebenfalls besser als ihre einsprachigen Peers, und zwar in verschiedenen Bereichen der Sprache, so etwa dem Verstehen, dem Schreiben, dem Lesen, der Syntax und dem Vokabular (siehe etwa Cenoz & Valencia 1994; Cenoz & Jessner 2000, 2009; Sagasta Errasti 2003). Weitere Studien zeigen zudem, dass Korrelationen zwischen den Kompetenzniveaus der verschiedenen Sprachen bestehen (Muñoz 2000). Ähnliches stellt Lasagabaster (2000) für baskisch-spanisch Bilinguale und deren Englischkompetenz fest.

Allerdings wird das Bild uneindeutiger, wenn einzelne Kompetenzen getestet werden. Sehr viele Untersuchungen liegen hier nicht vor. Im Hinblick auf phonologisch-phonetische Aspekte könnte man mit Gut (2010, 21) zwar behaupten, dass Bilinguale ein größeres Repertoire an phonetisch-phonologischem artikulatorischen und perzeptuellen Wissen haben, eine größere phonologische Bewusstheit und eine erhöhte kognitive Flexibilität, welche den Erwerb der Phonologien weiterer Sprachen erleichtern könnten. Doch die Ergebnisse sind nicht einheitlich. Zwar stellt Enomoto (1994) einen Zusammenhang zwischen Bilingualismus und der Fähigkeit, Längungen im Japanischen zu unterscheiden, fest. Auch Francis Beach et al. (2001), die untersuchen, ob Bilingualismus die Fähigkeit fördert, unbekannte phonetisch-phonologische Kontraste in Thai zu erkennen, stellen einen Zusammenhang zwischen dem Erkennen dieser Kontraste und Bilingualismus fest. Die Korrelation ist jedoch äußerst schwach. Gonzalez-Ardea (2001) dagegen kann keinen signifikanten Unterschied zwischen baskisch-spanisch Bilingualen und spanisch Monolingualen bei der phonetischen Produktion im Englischen feststellen.

Berthele (2010) untersucht die Fähigkeit von Mono-, Bi- und Plurilingualen, unbekannte Verben erschließen zu können. Er erkennt einen Zusammenhang zwischen der Anzahl gesprochener Sprachen und dem Erschließungsvermögen unbekannter Verben (Berthele 2010, 237). Er schreibt, dass der »Zusammenhang zwischen individueller Mehrsprachigkeit und der interlingualen Erschließungsfähigkeit statistisch signifikant« sei. Zwar dürfe nicht vergessen werden, dass es eine Reihe weiterer Faktoren gebe, welche sich auf diese Fähigkeit auswirken könnten. Doch kommt er zum Schluss:

Solche Evidenz [...] ist aber ein klares Argument für die Hypothese, dass ein individuelles mehrsprachiges Repertoire tatsächlich günstig ist für den »Einbau« von neuen, zusätzlichen Sprachen; zumindest in der ersten (aber oft entscheidenden) Phase des Lernens neuer Sprachen. (Berthele 2010, 236)

Einzelne Untersuchungen kommunikativer Aspekte des Fremdsprachenlernens deuten darauf hin, dass Mehrsprachige »kommunikativ sensibler« (Baker 2006, 161) sein könnten als Einsprachige. Geneese et al. (1975) versuchen, dieser Fähigkeit auf die Spur zu kommen, indem sie drei unterschiedliche Gruppen von Kindern anderen Kindern ein Spiel erklären lassen. Dabei ist eines der Kinder, dem das Spiel erklärt wird, sehend. Dem anderen sind die Augen verbunden. Eine Gruppe besteht aus englischsprachigen Monolingualen, eine zweite besteht aus Schülerinnen und Schülern, die teil-immersiv in Französisch unterrichtet werden, eine dritte Gruppe besteht aus Kindern, die einen vollständigen Immersionsunterricht (»total immersion«) besuchen. Es zeigt sich, dass

alle Kinder, welche den Immersionsunterricht besuchen, den nicht-sehenden Kindern mehr Informationen geben als diejenigen, welche keinen Immersionsunterricht haben. Geneese et al. ziehen daraus folgenden Schluss:

The results of this study provide support for the hypothesis that children educated in a nonnative language would be more sensitive to the communication needs of listeners than children educated in their native language. (Genesee, Tucker & Lambert 1975, 1013)

Eine weitere Studie, welche versucht, der kommunikativen Kompetenz mehrsprachiger Fremdsprachenlernender auf die Spur zu kommen, ist Safont Jordàs (2005) Studie zu pragmatischen Fertigkeiten von katalanisch-spanisch bilingualen Studenten und Studentinnen in Englisch. Laut Safont Jordà verfügen Bilinguale über zielsprachenadäquateres pragmatisches Wissen und haben ein höheres Maß an pragmatischem Bewusstsein als monolinguale Studierende. Diese beiden Studien scheinen zu bestätigen, was Baker postuliert:

Bilinguals need to be aware of which language to speak in which situation. They need constantly to monitor the appropriate language in which to respond or in which to initiate a conversation [...]. Not only do bilinguals often attempt to avoid interference between their two languages, they also have to pick up clues and cues as to when to switch languages. The literature suggests that this may give a bilingual increased sensitivity to the social nature and communicative functions of language. (Baker 2006, 161)

Auch die metalinguistische Kompetenz soll größer sein. Ulrike Jessner weist darauf hin, dass Bilinguale grundsätzlich in der Lage sind, auf zwei Sprachen zurückzugreifen und deshalb einen Sachverhalt auf verschiedene Weisen kommunizieren können. Deswegen, so Jessner, müssten sie auch ein spezifisches metalinguistisches Bewusstsein haben. Diesem metalinguistischen Bewusstsein versucht Jessner mit Hilfe von Denkprotokollen auf die Spur zu kommen (Jessner 1999, 2006, 2008b). In Denkprotokollen italienisch-deutsch bilingualer Studentinnen und Studenten aus dem Südtirol, die Englisch lernen, zeigt sich, dass die Bilingualen bei der Formulierung auf alle sprachlichen Ressourcen zurückgreifen, die ihnen zur Verfügung stehen. Metalinguistische Kommentare kommen oft vor. Die metasprachlichen Kommentare zeigen nicht nur an, welche Sprache gerade dominant ist. Es zeigt sich auch, dass die Häufigkeit metalinguistischer Codeswitches mit der Anzahl Sprachen zusammenhängt, die kompensatorisch verwendet werden. Gleichzeitig wird laut Jessner auch eine »cross-linguistic-awareness« in der Verwendung der anderen Sprachen und beim expliziten Thematisieren von Codeswitches sichtbar. Für Jessner bedeutet dies, dass Sprachbewusstsein bei Mehrsprachigen zumindest zwei Typen von Bewusstsein umfasst:

[It] can be concluded from the results that a definition of multilingual proficiency would have to include at least two types of awareness, which are crosslinguistic awareness and metalinguistic awareness. Crosslinguistic awareness in L3 production can be defined as the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual's mind; metalinguistic awareness adds to this by making objectification possible. (Jessner 2008a, 279)

Letztlich sollen, so Ender (2007), auch die Lernstrategien zwischen mono- und bilingualen Fremdsprachenlernenden differieren.

Auf den ersten Blick scheint es also doch so zu sein, dass mehrsprachige Fremdsprachenlernende generell die besseren Lernenden sind. Das wäre ja nicht sehr erstaunlich, denn zwei- und mehrsprachige Kinder haben den Vorteil, dass sie auf ein breiteres Repertoire an (meta-)sprachlichem Vorwissen und Sprachlernerfahrungen zurückgreifen können. Doch für solche Generalisierungen gibt es keinen Anlass, und zwar aus unterschiedlichen Gründen. Erstens muss man konzedieren, dass bei Mehrsprachigen, welche eine weitere Sprache lernen, auch mehr Interferenzen vorkommen können: Nicht nur aus der L1, sondern auch den weiteren L2s (siehe etwa Cenoz, Hufeisen & Jessner 2001; De Angelis & Dewaele 2010). Ein anderer Faktor, der eine Rolle spielt, ist das Alter: Es spielt, wie erste Untersuchungen zeigen, eine Rolle, welches Stadium des Sprachenlernens untersucht wird und welches Alter die untersuchten Fremdsprachenlernenden haben. Ältere Schülerinnen und Schüler, die eine dritte Sprache erwerben, erzielen in schriftlichen und mündlichen Tests bessere Resultate und zeigen in Langzeitstudien mehr Fortschritte als jüngere Schülerinnen und Schüler, jedenfalls in denjenigen Bereichen, in welchen metasprachliches Bewusstsein vorausgesetzt wird (Cenoz & Jessner 2009, 129–133; Muñoz 2006). Ringbom (2007, 95) weist zudem darauf hin, dass Mehrsprachige ihre Sprachen gut beherrschen müssen, damit sich ein positiver Effekt beim Erwerb einer weiteren Sprache einstellen kann. Zudem scheint es auch eine Rolle zu spielen, in welchen Kontexten Sprachen erworben werden: Es könnte sein, dass eine natürlich erworbene L2 beim Erwerb einer weiteren Sprache im Klassenzimmer wenig hilfreich ist und umgekehrt. Cenoz (2003, 82) und Rauch et al. (2010, 82) weisen zudem darauf hin, dass auch der soziale Kontext, in welchem Sprachen erworben werden, in Betracht gezogen werden muss. Werden Bilingualen untersucht, deren Sprachen ein großes Prestige genießen oder gar offizielle Landessprachen sind, ist die Chance, dass sich Bilingualismus positiv auf den Erwerb einer weiteren Sprache auswirkt, realer, als wenn die Fremdsprachenlernenden eine Sprache sprechen, die wenig gesellschaftliches Prestige aufweist.

Liest man aktuelle Studien zum L3-Erwerb, dann entsteht zuweilen der Eindruck, dass hier ein gänzlich neuer Forschungsbereich bearbeitet wird. Das stimmt aber nur bedingt. Empirische Untersuchungen zu diesem Themenbereich liegen schon relativ lange vor. 1989 publizierten Bild und Swain eine Studie zu den Kompetenzniveaus mono- und bilingualer Schülerinnen und Schüler in einer Schule mit partieller Immersion in Toronto. Sie unterscheiden drei Gruppen: eine monolingual englische Gruppe und zwei Gruppen von bilingualen Teilnehmenden. Die eine Gruppe weist Italienisch als Familiensprache auf. In der anderen Gruppe ist eine Vielzahl von Familiensprachen vertreten, unter anderem Armenisch, Kroatisch, Griechisch und Deutsch. In den durchgeführten Lückentext- und Erzähltests in Französisch schließen zwar diejenigen Bilingualen mit italienischer Familiensprache immer am besten ab, aber der Unterschied zur Gruppe der anderen Bilingualen ist nicht signifikant. Die Bilingualen schneiden insgesamt besser ab als die Gruppe der Monolingualen (Bild & Swain 1989). In einer weiteren Studie im selben Kontext differenzieren sie innerhalb der bilingualen Gruppe. Sie untersuchen hier, inwiefern Lese- und Schreibkompetenz dieser Schülerinnen und Schüler mit ihrer Französischkompetenz korrelieren. Sie stellen fest, dass diejenigen, die über Lese- und Schreibkompetenz in ihrer Familiensprache verfügen, auch in Französisch besser abschneiden, und zwar besser als die

monolingualen und die bilingualen, die in ihrer Familiensprache illiterat sind (Swain & Lapkin 1991).

Zu einem anderen Resultat kommen Jaspert und Lemmens (1990), die keinen Unterschied zwischen bilingualen und monolingualen L2-Lernenden feststellen. Sie testen die Niederländischkompetenz italienischsprachiger Kinder am Ende des sechsten Schuljahres in einem Immersionsprogramm in Brüssel. Dieses zielt auf Dreisprachigkeit ab. In den Tests schneidet nur eines der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte schlechter ab als die Kinder der monolingual französischen Kontrollgruppe. Die bilingualen Kinder schneiden aber auch nicht signifikant besser ab, obwohl in diesem Programm auch die Familiensprache gefördert wird.

Und noch einmal anders sehen die Resultate der Studie von Van Gelderen et al. (2003) aus. Sie untersuchen die Lesekompetenz von bilingualen Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte in Englisch als L3 in der 8. Klasse. Sie vergleichen die Lesekompetenz dieser Schülerinnen und Schüler mit der Lesekompetenz von monolingual holländisch Sprechenden, und sie stellen fest, dass die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler nicht besser abschneiden:

The BD group's reading comprehension of English as L3 was not superior to the MD group's English reading comprehension (L2), in contrast to suggestions of other studies. (van Gelderen et al. 2003, 22)

Sie überprüfen in ihrem Test auch die metakognitive Fähigkeit und wollen so auch die These überprüfen, ob Bilinguale über eine ausgeprägtere Metakognition verfügen. In ihrer Untersuchung ist dies nicht der Fall. In ihrer Studie sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler generell schwache Leserinnen und Leser. Warum dies so ist, können sie nicht erklären. So fehlen ihnen etwa Daten über den sozioökonomischen Hintergrund der Kinder. Sie stellen dessen ungeachtet zwei Hypothesen auf: Erstens könnte die fehlende *biliteracy* dafür verantwortlich sein. Die meisten Schülerinnen und Schüler erwarben ihre Schreib- und Lesekompetenz nur in Niederländisch. Zweitens könnte auch der Sprachabstand eine Rolle spielen, also die Tatsache, dass Englisch näher bei Niederländisch ist als etwa Türkisch oder Sranan Tongo.⁴

Dass bilinguale Kinder »Profis im Sprachenlernen sind« (Wanders 2006, 108), kann zwar postuliert, aber nicht bestätigt werden. Die Resultate der Studien zu Bilingualen, die im Baskenland, in Katalonien, im Südtirol oder in Pohjanmaa/Österbotten Englisch lernen, lassen sich nicht auf die Situation von migrantisch markierten Kindern und Jugendlichen, die irgendwo in Westeuropa eine Fremdsprache lernen, übertragen. Die Situation eines Schülers mit einer Familiensprache, die sich stark von der Schulsprache unterscheidet und die wenig Prestige genießt, kontrastiert mit der Situation einer bilingual baskisch-spanischen Schülerin oder einer bilingual schwedisch-finischen Schülerin in Pohjanmaa. Die Gefahr, dass ersterer seine Mehrsprachigkeit nicht zu einer Ressource machen kann, ist ungleich größer als im Fall der letzteren. Im ersten Fall ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Schüler biliterat in zwei Sprachen wird, weniger groß als in den beiden letzteren Fällen. Dafür ist nicht allein der Schüler, sein privates Umfeld oder der Sprachabstand verantwortlich, sondern vor allem die jeweilige soziolinguistische, aber auch die politische Situation (dazu auch Sanz

4 Siehe dazu auch Jessner (2008b, 277-278).

2000, 25), da im Baskenland, in Katalonien, im Südtirol und in Pohjanmaa Kinder in den Minderheitensprachen geschult werden (Björklund & Suni 2000; Cenoz 2003; Jessner 2008b; Latomaa & Nuolijärvi 2005). Die Situation ist für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte anders. Zwar mag es sein, dass die Kinder ihre Familiensprache in der Familie aktiv verwenden und in ein Netzwerk integriert sind, in welchem die Sprache gepflegt wird. Und in vielen westeuropäischen Staaten wird Unterricht in der Familiensprache angeboten (siehe etwa Blackledge & Creese 2010, 50). Doch die Pflege von Familiensprachen ist nicht annähernd so gut institutionalisiert wie die Pflege offizieller Minderheitensprachen in bilingualen Regionen. In der Schweiz werden Heimat- und Sprachkurse zwar in den jeweiligen Schulen durchgeführt, doch sie werden nicht von den Schulen selbst organisiert und vom Staat, sondern etwa durch Konsulate der jeweiligen Herkunftsländer oder durch gemeinnützige Organisationen finanziert. Das Angebot und die Rahmenbedingungen variieren stark. Einige Kantone stellen unentgeltlich Schulräume zur Verfügung, einige sogar Schulmaterial, andere nichts. Wie Cenoz bemerkt, besteht aber ein enger Zusammenhang zwischen der Vitalität einer Sprache und der institutionellen Unterstützung. Aus dieser Perspektive ist fehlende *biliteracy* nicht nur ein Zeichen einer bestimmten individuellen, sondern auch soziolinguistischen und sprachenpolitischen Situation.

Alle bisher diskutierten Untersuchungen und Untersuchungsansätze sind etisch orientiert: Die Kategorien, die verwendet werden, und damit auch die Sprachkategorien, sind nicht diejenigen, welche die Untersuchten verwenden, sondern diejenigen der Forscherinnen und Forscher. Daher gilt auch für diese Untersuchungen, was Todeva und Cenoz konstatieren:

The key players in the learning of languages, the learners themselves, still remain marginalized and essentialized in much of the research literature. (Todeva & Cenoz 2009, 1)

Damit lösen diese Untersuchungen sicherlich auch ein wichtiges Postulat nicht ein, das gerade aus kritischer Perspektive immer wieder formuliert wird. Die Untersuchungen zeigen aber, dass es durchaus Sinn machen würde, wenn die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen, die eine weitere Sprache lernen, in Betracht gezogen und Familiensprachen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte, aber auch weitere Fremdsprachen offiziell in den Fremdsprachenunterricht integriert werden würden. Denn inoffiziell und damit illegitimerweise sind sie teilweise schon da, wie die wenigen interaktional ausgerichteten Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen im multilingualen Kontext zeigen.

2.3.2 Interaktionen im transnationalen, multilingualen Sprachenunterricht

Eine der wenigen Studien, die sich mit dem Sprachenlernen in multilingualen Kontexten aus soziokultureller Perspektive (Lantolf & Thorne ed. 2006) beschäftigen, ist die Untersuchung von Heather Smith (2006) zu Spielinteraktionen unter mehrsprachigen Kindern im Alter zwischen sieben und zehn Jahren im Nordosten Englands. Ihr Fokus ist vor allem auf das Lernen als Interaktion gerichtet. In einer mikrogenetischen Analyse einer Gruppeninteraktion zeigt sie, wie ein Bengali sprechendes Kind, das seit einem Jahr in England lebt, in der Interaktion mit einem anderen Kind, das Englisch, Bengali und Hindi spricht, sowie einem Kind, das neben Englisch auch Xhosa spricht,

lernt, eigenständige Sätze zu bilden. Diese Interaktionen zeigen laut Smith »the mediating power of collective scaffolding in an L2 learner's gradual appropriation of an L2 linguistic form« (Smith 2006, 431).

Zahlreicher sind interaktionale Untersuchungen aus formalen Sprachlernkontexten, in welchen Familiensprachen unterrichtet werden. Mit Hilfe eines diskursanalytischen Ansatzes nähern sich Angela Creese, Adrian Blackledge und ihr Forschungsteam mehrsprachigen Interaktionen in »complementary schools«, das heißt Schulen, in welchen migrantisch markierte Kinder und Jugendliche in ihrer Familiensprache und -kultur unterrichtet werden.⁵ Blackledge und Creese (2010) und Marin und Creese (2003) konzeptualisieren ihren diskursanalytischen, ökologischen Ansatz im Anschluss an Leo Van Lier (etwa Van Lier 1986, 2000), der selbst stark durch Vygotsky und Bachtin beeinflusst ist (Van Lier 2003, 158). Sprachenlernen wird als semiotischer, interaktiver, kontextualisierter Prozess konzeptualisiert, der auch im Hinblick auf Ideologien über Sprache, Sprachenlernen, Sprachwahl und Sprachenpolitik analysiert wird (Creese & Martin 2003, 3). Ihr Ansatz ist dezidiert darauf ausgerichtet, sprachliche Diversität zu analysieren. Sie schreiben dazu programmatisch:

The study of language ecology is the study of diversity within specific socio-political settings where the processes of language use create, reflect and challenge particular hierarchies and hegemonies, however transient they might be. (Blackledge & Creese 2010, 202)

Der Fokus des Projekts ist einerseits auf die Sprachpraxis gerichtet: Welche Sprachen werden wann wie eingesetzt, und welche Sprachideologien werden dabei sichtbar? Wie verfahren Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen mit den Repertoires, die im Klassenzimmer vorhanden sind? Wie positionieren sich die Schülerinnen und Schüler in diesen Klassenzimmern, in denen der Sprachunterricht gemäß den Ideologien der Lehrpersonen auch dazu dienen soll, die Kinder »zu ihren Wurzeln« zu bringen? Und welche Rolle spielen dabei die imaginierten Räume des Nationalen? Denn, so Blackledge und Creese, auch wenn die Hauptaktivität darin bestehe, Sprachen zu unterrichten, so sei es die Hauptmotivation der Schulen, in den Kindern Zugehörigkeitsgefühle für die Herkunftsnationalität ihrer Eltern zu wecken (Blackledge & Creese 2010, 198).

Ihre Untersuchungen des Sprachenlernens in Komplementärschulen für Bengali, Gujarati, Chinesisch und Türkisch zeigen erstens, dass diese Schulen sehr multilingual sind. Das gilt besonders für den Bengaliunterricht. Viele der Schülerinnen und Schüler sprechen Sylheti, was für einige der an der Studie Beteiligten eine eigenständige Sprache ist, für andere dagegen nicht.⁶ Gleichzeitig lernen muslimische Kinder auch Arabisch und kennen Hindi aufgrund ihres Konsums indischer Popkultur (Blackledge & Creese 2010, 32-33). Auch die chinesischen Schulen sind mehrsprachig, denn hier

⁵ Diese Komplementärschulen entsprechen also in etwa dem, was in der Schweiz Heimat- und Sprachkundeunterricht genannt wird. Allerdings erhalten diese Schulen teilweise öffentliche Gelder (Li 2006).

⁶ Das ist in der linguistischen Forschergemeinde nicht anders. Siehe dazu etwa Thompson, die in der *Encyclopedia of Language and Linguistics* im Lemma »Bengali« schreibt: »Sylheti, the dialect spoken by most Bangladeshis living in the United Kingdom, has a high percentage of Persian words and is considered by some to be a separate language.« (Thompson 2006, 763)

wird Mandarin und Kantonesisch, aber auch Taiwanesisch unterrichtet (Wu 2006). Zweitens zeigen die Studien, dass die Lehrenden und Lernenden auf vielfältige Weise mit den Sprachen und Varietäten umgehen. Einerseits werden in den Schulen bestimmte Sprachideologien sichtbar, nach welchen die Lehrpersonen ausschließlich die unterrichtete Sprache verwenden sollen, Sprachen nicht gemischt werden dürfen und Sprachen mit nationaler Identität verbunden sind: Du sprichst Bengali, weil du Bengale bist, oder genauer: Du musst Bengali sprechen, damit du deine »Bengali-Identität« nicht verlierst. Ideologien der »legitimen Sprache«, der »legitimen Sprecherinnen und Sprecher« sind daher eng mit der Konstruktion nationaler Identitäten verknüpft. Blackledge und Creese zeigen aber auch, dass diese Sprachideologien selbst von den Lehrpersonen nicht durchgängig in Praxis umgesetzt werden und sich die Kinder nicht immer daran orientieren. Sie benutzen ihre Repertoires, um die Sprechweise der Lehrenden zu parodieren. Sie verwenden Ethnolekte auch im Klassenzimmer, um sich über sich selbst und andere, welche die zu lernende Sprache weniger gut beherrschen, lustig zu machen. Die ihnen von den Lehrenden durch die Sprachvermittlung angebotenen nationalen Identitäten nehmen sie nicht einfach an, sondern widersetzen sich diesen, indem sie das, was als »Kulturgut« vermittelt wird, parodieren (siehe auch Wei 2011). Sie mischen nicht nur das, was ihnen aus der Familienkultur angeboten wird, mit dem, was sie aus England kennen, sondern integrieren auch Popkulturelles (Blackledge & Creese 2010, 124-144). Blackledge und Creese zeigen damit, dass im und durch den Sprachgebrauch in diesen Lernkontexten Spannungen zwischen institutionellen Vorgaben und Praktiken flexiblen Sprachgebrauchs, zwischen den von der Schule vorgegebenen Identitätsangeboten und dem Erleben der Schülerinnen und Schüler ausgehandelt und ausgetragen werden, und sie kommen zum Schluss:

Within the arena of almost every utterance we encounter in and out of the eight complementary schools there is an intense interaction between identities imposed institutionally and students' own subjective positioning. (Blackledge & Creese 2010, 223)

He (2004) und Li Wei (2006, 2011) analysieren Interaktionen in chinesischen Komplementärschulen. He (2004) zeigt, dass das Aushandeln der Angemessenheit des einen oder des anderen Schriftsystems gleichzeitig auch als Aushandeln der situierten Identitäten des Experten, der Expertin und der Novizin, des Novizen zu interpretieren ist. Ihre Analyse der Verwendung der Personalpronomina *wir*, *ihr* und *sie* und der Adverbien *hier* und *an dieser Schule* durch die Schülerschaft und die Lehrkräfte zeigt zudem, dass ein Unterschied bei der Konstruktion der Zugehörigkeiten besteht: Für die Lehrperson besteht ein Unterschied zwischen der Komplementärschule *hier* und der englischen Schule, an welcher der Unterricht stattfindet. Die Lehrperson unterscheidet ihre Schülerinnen und Schüler zudem deutlich von den anderen, nicht-chinesisch lernenden Schülerinnen und Schülern. Die Chinesisch Lernenden dagegen zeigen mit ihren Verwendungen der Personalpronomina und Adverbien an, dass sie sich unterschiedlichen Gruppen gleichzeitig zugehörig fühlen und damit einerseits gleich, aber auch verschieden von anderen Schülerinnen und Schülern sind (He 2004, 575). Li Wei dagegen interessiert sich vor allem für die Verwendung von Mandarin, Kantonesisch und Englisch in chinesischen Komplementärschulen. Mandarin nimmt hier eine dominante Stellung auf Kosten des Kantonesischen ein. Li Wei zeigt, dass Schülerinnen

und Schüler die Autorität der Lehrpersonen unterminieren, indem sie Kantonesisch und Englisch gezielt gegen Mandarin einsetzen (Li 2006, 2011).

Rar sind interaktionale Untersuchungen des Unterrichts, der Neuankömmlingen in den jeweiligen Umgebungssprachen zuteilwird.⁷ Bonacina-Pugh (2013) analysiert Interaktionen in einem asymmetrischen Unterrichtskontext in einer Ankunftsklasse in Frankreich.⁸ Dort werden Kinder, die neu angekommen sind und deren L1 nicht Französisch ist, unterrichtet. Da pro Schule meist nur eine einzige Klasse besteht, sind diese Klassen linguistisch sehr heterogen. In der von ihr analysierten Klasse werden Primarschülerinnen und -schüler im Alter von sechs bis elf Jahren unterrichtet. Im Klassenzimmer werden acht verschiedene Sprachen gesprochen. Sie interessiert sich dafür, wie hier die unterschiedlichen Sprachen eingesetzt werden. Dazu analysiert sie »label quests«, wie Heath (1986) sie nennt. Sie zeigt, dass das Verwenden der Sprachen der Kinder in dieser Klasse genauso wichtig ist wie in symmetrischen bi- und multilingualen Klassen. Denn durch den Einbezug aller linguistischen Ressourcen werden nicht nur das Verstehen und das Lernerlebnis intensiviert, sondern auch das Vertrauen der Schülerinnen und Schüler und ihre Teilhabe gestärkt.

Cekaitė (2012) untersucht in einer longitudinalen Studie, wie ein Kind, das neu in Schweden angekommen ist, in eine Klasse sozialisiert wird. Sie fokussiert dazu die Interaktionen im Klassenzimmer zwischen der Lehrperson, der Schülerin und ihren Kameradinnen und Kameraden. Sie zeigt, dass sich die Schülerin am Anfang als unwissend darstellt, aber zunehmend versucht, sich den Aufforderungen und Anweisungen der Lehrperson entgegenzustellen, damit aber nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von ihren Peers als kulturelle Novizin, als »Andere« positioniert wird, die nicht dazu gehört.

Eine der umfangreichsten Studien zur Interaktion in asymmetrischen Klassenzimmern stammt aus der Schweiz. Thema dieser konversationsanalytischen Studie sind die vielfältig situierten kommunikativen und interaktiven Praktiken, in welchen die Lernenden und die Lehrpersonen involviert sind, und in welchen und durch welche Lernkontakte geschaffen, unterbrochen und rekonstruiert werden. Gajo und Mondada (2000) untersuchen Interaktionen vor allem in sogenannten *classes d'accueil* und *classes de soutien*, also Klassen für Neuankömmlinge, in welchen diese unterrichtet werden, bevor sie die regulären Schulklassen besuchen, und Schulklassen, in welchen die Lernenden neben dem regulären Unterricht in Französisch unterrichtet werden. In einem letzten Kapitel untersuchen sie ebenfalls Interaktionen im Deutsch L2-Unterricht in diesen Klassen. Gajo und Mondada analysieren einerseits die didaktischen Strategien, die von den Lehrpersonen angewendet werden, um angemessene Lernkontakte

⁷ Die Formen dieses Stützangebots variieren von Land zu Land, in der Schweiz aber auch von Kanton zu Kanton und gar von Gemeinde zu Gemeinde stark, siehe dazu etwa den Leitfaden zur Organisation des DaZ-Unterrichts des Kantons Bern http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/01_Besondere%20Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_d.pdf oder den Beschluss des Departements für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Wallis vom 26. April 2001: http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M31206/de/2001-04-26-Integration%20und%20Schulung%20oder%20fremdsprachigen%20Sch%C3%BClerInnen.pdf (acc. 5.6.2013).

⁸ Bonacina-Pugh konzediert, dass die Einteilung in symmetrische und asymmetrische Klassenzimmer graduell und nicht alternativ ist (Bonacina-Pugh 2013, 142-143).

te zu schaffen. Sie unterscheiden einen Zugang, der sich am Curriculum orientiert und welcher Rekontextualisierungen der laufenden Interaktion, die von Schülerinnen oder Schülern ausgehen, nicht toleriert, und einen schülerbasierten Zugang, der diese Rekontextualisierungen zulässt (Gajo & Mondada 2000, 66-72). Sie analysieren detailliert, wie Schülerinnen und Schüler die kommunikative Praktik »Interview« in verschiedenen Situationen und in verschiedenen Rollen bewältigen, um zu zeigen, wie Lernende linguistische, soziale und interktionale Kompetenzen einsetzen, um sie den jeweiligen Gegebenheiten anzupassen (Gajo & Mondada 2000, 73-98). Sie zeigen, welche Kategorien die Schülerinnen und Schüler verwenden, um sich und ihre Peers, aber auch ihren Sprachgebrauch zu kategorisieren: Diese kategorisieren sich etwa als »gute Portugiesin« oder »schlechte Portugiesin«, als »gute Schülerin« oder »schwache Schülerin«. Gajo und Mondada weisen nach, dass die Lernenden unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der Angemessenheit, der Verständlichkeit oder auch der Zugehörigkeit eines Wortes zum Französischen aufweisen. Sie schreiben dazu: »La catégorisation se faisant au cours de l'interaction et ne lui préexistant pas, il se peu qu'elle reste indéterminée, sans que cela soit un problème pour les interactants.« (Gajo & Mondada 2000, 123)⁹ Sie fokussieren Reparatursequenzen und zeigen, welche Strategien von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern angewendet werden, um interaktionale Probleme zu lösen. Sie analysieren das »Scaffolding« durch die Lehrperson und zeigen, wie sich Schülerinnen und Schüler den vorgegebenen didaktischen Szenarien widersetzen (Gajo & Mondada 2000, 129-178). Sie analysieren, wie Lehrpersonen mit der Verwendung der L1 im Unterricht umgehen, und zeigen, dass dieses von ambivalentem Zulassen, das weder einer Rückweisung noch einer Anerkennung gleichkommt, über explizites Zurückweisen bis hin zur Anerkennung dieser sprachlichen Ressourcen reicht, wobei letzteres auch nur in engen Grenzen möglich ist, wenn die Lehrperson die verwendeten Familiensprachen nicht selbst spricht (Gajo & Mondada 2000, 207-228) – welche Sprache legitimerweise gesprochen wird, muss also je und je ausgehandelt werden.

Interktionale Untersuchungen zum regulären schulischen L2-Erwerb in multilingualen Klassen sind dagegen rar. Gajo und Mondada widmen in ihrer Untersuchung diesem Thema ein Kapitel, und sie zeigen, wie die Sprachen der Mehrsprachigen beim Erwerb des Deutschen als weitere Sprache im schulischen Kontext eingesetzt wird. Metalinguistische Fragen, Kommentare, Bitten um mehr Erläuterungen oder Verifikationen der Instruktionen erfolgen auf Französisch, Instruktionen auch in den Familiensprachen. Deutsch wird nur im Rahmen dessen verwendet, was verlangt werden. Geschieht ein Rückgriff auf Deutsch als Ressource während des Lösens von kommunikativen Problemen, so kann dieser Rückgriff selbst wieder neue Probleme evozieren, die es dann zu lösen gilt. Gajo und Mondada skizzieren die Unterschiede zwischen dem Französisch L2-Unterricht und dem Deutschunterricht folgendermaßen: Im Französischunterricht wird Französisch sowohl als Kommunikationsmittel als auch als Lernobjekt eingesetzt. Französisch reicht weiter als das Klassenzimmer, da Französisch zugleich die Sprache der Institution und der Umgebung ist; Französisch wird von allen geteilt, was für die anderen Sprachen nicht gilt. In der Deutschstunde ist Deutsch vor allem Lernobjekt, Französisch wird, gemeinsam mit den Familienspra-

⁹ »Da die Kategorisierung während der Interaktion vorgenommen wird und nicht schon vorher existiert, kann sie unbestimmt bleiben, ohne dass dies für die Interakteure ein Problem darstellt.«

chen, eingesetzt, um Kommunikationsprobleme zu lösen und um die Lernaktivitäten zu regeln. Als Sprache, die von allen geteilt wird, kommt Französisch große Wichtigkeit zu. Deutsch wird eigentlich nicht verwendet, sondern eher zitiert. Und doch geschieht im Deutschunterricht etwas Spezifisches. Gajo und Mondada schreiben:

La classe d'allemand neutralise donc d'une certaine manière les fait culturels au profit des fait linguistiques. Elle permet une ouverture considérable aux langues d'origine, qui font soudain partie intégrante de l'échiquier linguistique. (Gajo & Mondada 2000, 205)¹⁰

Gajo und Mondada zeigen damit, dass die Legitimität der Sprachen im Fremdsprachenunterricht in der Tat erweitert werden kann. Inwiefern dies nur an der von ihr analysierten Schulen der Fall ist oder ob dies auch in anderen Kontexten erfolgt, wird auch diese Untersuchung hier zeigen.

Rampton (2006, 137-212) setzt sich ebenfalls mit dem Erwerb des Deutschen in einem *de facto* mehrsprachigen Kontext einer britischen Sekundarschule auseinander. Anders als Gajo und Mondada, welche konversationsanalytisch vorgehen, ist Ramptons Ansatz diskursanalytisch-kritisch. Anders als Gajo und Mondada, die analysieren, welche Sprachen wie im Kontext des Lernens verwendet werden, untersucht Rampton, wie Deutsch innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts verwendet wird und welche symbolischen und interaktionalen Funktionen die Verwendung von Deutsch aufweist. Rampton unterscheidet dabei zwischen »peer group Deutsch«, dem improvisierten, von den Jugendlichen verwendeten Deutsch (Rampton 2006, 137), und »German«, Deutsch, »the language taught in the foreign language class« (Rampton 2006, 138). Rampton zeigt, dass *Deutsch* vor allem performativ, aus ästhetischen Gründen eingesetzt wird, oder aber, im Kontext des Unterrichts anderer Fächer, um die Reetablierung der Klassenzimmerordnung durch die Lehrpersonen zu kommentieren (Rampton 2006, 169). Verständlich wird diese Verwendung von *Deutsch* vor der Folie seiner Analyse des tatsächlichen Deutschunterrichts, der stark ritualisiert ist, und in welchem die deutsche Sprache mit ritueller Autorität assoziiert wird (Rampton 2006, 195). Die Verwendung von *Deutsch* kann – muss aber nicht – als indexikalischer Verweis auf das Curriculum und damit die Schule, andererseits als ikonischer Verweis auf die Lehrperson, die Deutsch auf ritualisierte und autoritäre Art unterrichtet, dienen.

2.3.3 Legitimität, Identität und Interaktion in L2-Lehr-Lern-Kontexten

In den vorangehend diskutierten Untersuchungen wird die Frage nach der Angemessenheit des Sprechens und der Angemessenheit der Verwendung unterschiedlicher Sprachen intensiv diskutiert. Creese und Blackledge etwa formulieren als Forschungsdesiderat, dass man genauer analysieren soll, welche mehrsprachigen Praktiken im Komplementärunterricht legitimiert und akzeptiert werden und welche nicht (Creese & Blackledge 2010, 113). Das Konzept der »legitimen Sprache« oder des »legitimen Sprechers«, der »legitimen Sprecherin« wird hier aber nicht aufgegriffen. In den nach-

¹⁰ »Der Deutschunterricht neutralisiert somit kulturelle Fakten bis zu einem gewissen Grad zugunsten sprachlicher Fakten. Er ermöglicht eine beträchtliche Öffnung gegenüber den Herkunftssprachen, die plötzlich zu einem integralen Bestandteil des sprachlichen Schachbretts werden.«

folgend diskutierten Untersuchungen ist Legitimität indessen ein zentrales Konzept. Diskutiert und angewendet wird es meistens unter Rekurs auf Bourdieus Soziologie des Sprechens. Die meisten dieser Untersuchungen lassen sich, so Bonacina-Pugh, einem »kritischen« Paradigma zuordnen, denn zentrales Anliegen dieser Untersuchungen ist es, zu zeigen, wie durch die Legitimierung von Sprachen und Sprecherinnen und Sprechern Macht ausgeübt wird (Bonacina-Pugh 2017).

Monica Hellers (1996) Aufsatz ist einer der ersten, in welchen Bourdieus Konzept der legitimen Sprache in einer sprachwissenschaftlichen Untersuchung zur Mehrsprachigkeit an Schulen verwendet wird. In ihrer ethnografischen Untersuchung der Verwendung unterschiedlicher Sprachen, insbesondere Englisch, aber auch Sprachen der Migration, an einer französischsprachigen Schule in Ontario orientiert sie sich an Bourdieu und erweitert dessen Konzept der Legitimität, das sie nicht nur auf die Sprachwahl, sondern auch auf das Turn-Taking bezieht. Denn die Analyse der Organisation des Turn-Taking zeige, wie sprachliche Normen in der Interaktion angewendet würden, wer sich an welchen Normen orientiere, und indiziere so die Ideologien der Sprechenden. Laut Hellers Analyse ist einzig Französisch legitime Sprache in den Klassenzimmern, was sie damit erklärt, dass die Schule ihre Daseinsberechtigung auch dadurch legitimiere, dass die Schülerinnen und Schüler ständig Französisch verwenden; Englisch sei eindeutig dispräferiert, und die Verwendung von Englisch werde von den Lehrpersonen als Angriff auf ihre Autorität interpretiert. In Nebenkommunikationen dagegen dürften Schülerinnen und Schüler Englisch verwenden oder auch andere Familiensprachen, die sie sprechen. Heller zeigt in ihren Analysen der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson aber auch, dass in und durch die sequentielle Organisation nicht nur die Ideologie des »Français seulement« ständig rekonstruiert wird, sondern auch, dass nicht jede Form des Französischen angemessen ist und dass Schülerinnen und Schüler, anders als die Lehrperson, nicht immer legitime Sprecherinnen und Sprecher sind. Heller verweist damit darauf, dass spezifische Diskursidentitäten auch legitim oder eben illegitim sein können (Heller 1996).

Bonny Norton entwickelt eine Theorie des Zusammenhangs von Sprachenlernen und Identität, greift dabei aber nicht allein auf Bourdieu zurück. Insbesondere poststrukturalistische und feministische Theorien spielen eine wichtige Rolle in ihrer Theoriebildung. Sie greift auf Bourdieu zurück, um den Zusammenhang zwischen Sprache, Sprachenlernen, L2-Sprecherinnen und -Sprechern und deren Identität theoretisch zu fassen. Sie verwendet einerseits Bourdieus Konzeptualisierung sprachlicher Kompetenz als Kapital, um das in der L2-Forschung üblicherweise verwendete und von ihr als statisch kritisierte psychosoziale Konzept der Motivation durch das Konzept der Investition zu ersetzen: »Learners expect or hope to have a good return on that investment – a return that will give them access to hitherto unattainable resources« (Norton 2013, 50). Sie argumentiert, dass »investment« nicht im Sinn einer instrumentalen Motivation verstanden werden dürfe. Ihr Verständnis von Investment gehe von Menschen als komplexen, in sozialen und historischen Zusammenhängen situierten Wesen aus. »Investment« sei auch als Investition in eine bestimmte Identität zu verstehen, einer Identität, die sich verändern könne. Bourdieus Konzept der legitimen Sprache und insbesondere der legitimen Sprecherin, des legitimen Sprechers, übernimmt sie und wendet dieses an, um die Situation von neu in Kanada angekommenen Migrantinnen und Migranten zu beschreiben, die Englisch lernen, die aber von

den anderen als illegitime Sprechende des Englischen konstruiert würden. Interviews mit L2-Sprechenden analysierend, zeigt Norton, wie diese Sprachenlernenden es schaffen, in Interaktionen mit L1-Sprechenden der Position der illegitimen Englischsprechenden zu entkommen, etwa, indem sie Themen ansprechen, die für L1-Sprechende mit hohem Ansehen verbunden sind (siehe etwa Norton 2013, 106-107), indem sie sich als »multicultural citizen« positionieren und damit auch ihr »right to speak« einfordern. Allerdings bleibt diese Position, so Norton, prekär und kann auch revidiert werden, nämlich immer dann, wenn andere sie wiederum als Fremde positionierten (Norton 2013, 165-166).

Anne Pomerantz benutzt in ihrer ethnografischen Analyse der Sprachideologien in einem Spanischprogramm einer US-amerikanischen Eliteuniversität in Los Angeles Bourdieus Konzept der »legitimen Rede«, um zu erklären, wie Spanisch L2-Sprechende sich selbst nicht nur als kompetente, sondern auch als legitime Sprechende des Spanischen konstruieren. Wie für Norton (2013) ist auch für Pomerantz die von Bourdieu formulierte Idee zentral, dass die Legitimität der Rede in Relation zur sozialen Identität der Sprechenden zu setzen ist. Pomerantz zeigt in ihrer Analyse der Interviews, dass Lernende ihre Identitäten in Relation zu vorherrschenden, unterschiedlichen Sprachideologien und persönlichen Erfahrungen konstruieren und daraus auch ableiten, ob sie nur innerhalb der engen Gemeinschaft von Mitlernenden legitime Sprechende sind oder ob sie jenseits dieser engen Grenzen Spanisch als »legitime Sprechende« verwenden dürfen. So kann ein Lernender beispielsweise behaupten, ein »legitimer Sprecher« des Spanischen zu sein, weil dies Teil seiner zukünftigen Berufstätigkeit sein wird; eine andere Lernende, deren Spanischfertigkeiten sehr hoch sind, betrachtet sich dagegen nur bedingt als legitime Sprecherin des Spanischen, weil sie nicht Mitglied der Latino-Community ist (Pomerantz 2002).

Auch James Costa wendet einen ethnografischen Ansatz an, um herauszufinden, wie sich Sprachenlernende als »legitime Sprecherinnen und Sprecher« positionieren. Sein Kontext unterscheidet sich aber von demjenigen, den Pomerantz (2002) untersucht, denn er analysiert, wie sich sogenannte »New-Speakers«, das heißt Sprechende von Minoritätensprachen, die diese nicht als L1 erworben haben, positionieren. Sein Kontext ist eine private Immersionsschule in Südfrankreich, an welcher auf Provenzalisch unterrichtet wird, und ihn interessiert, wie diese »New-Speakers« mit der in sprachpflegerischen, aber auch akademischen Diskursen konstruierten Dichotomie zwischen altem, legitimem Provenzalisch und neuem, illegitimem Provenzalisch umgehen. In seinen Analysen und Interpretationen ethnografischer und interaktionaler Daten aus dem Klassenzimmer arbeitet Costa heraus, dass in dieser Schule diejenigen, die Provenzalisch als L1 erworben haben, wie auch diejenigen, die Provenzalisch erst kürzlich erlernt haben, in unterschiedlichen Kontexten unterschiedliche Legitimationsstrategien anwenden, um sich als legitime Sprecherinnen und Sprecher des Provenzalischen zu positionieren. So kann eine Legitimationsstrategie darin bestehen, dass sie sich als L2-Sprechende des Provenzalisch ausgeben und damit auf Seniorität rekurrieren; eine Legitimationsstrategie für *néolocuteurs* kann aber auch darin bestehen, dass sie behaupten, die neue Sprache schnell gelernt zu haben. Costa zeigt damit auch, dass Legitimität nur bedingt strukturell vorgegeben ist, sondern je und je neu verhandelt und ausgehandelt werden muss (Costa 2015).

Einer der ersten, die Bourdieus Konzept des »legitimen Sprechers«, der »legitimen Sprecherin« im Kontext des Fremdsprachenunterrichts diskutieren, ist Timothy Rea-

gan (2009). Sein Hauptaugenmerk ist nicht darauf gerichtet, wie Legitimität unterschiedlicher Sprachen im Fremdsprachenunterricht ausgehandelt wird, sondern welche Sprachen als legitime Fremdsprachen in den USA unterrichtet werden und welche nicht. Er weist darauf hin, dass die Frage danach, weshalb etwa African-American English oder American Sign Language nicht in den Bildungsplan aufgenommen worden sind, damit beantworten würde, dass dies keine »richtigen« Sprachen seien, was aus linguistischer Perspektive natürlich Unsinn ist. Reagan zieht folgenden Schluss:

»The criteria that are generally employed to make such judgments are in fact irrelevant, and the very notion of an »illegitimate language, is simply not defensible on linguistic grounds. [...] What is at stake here is social justice, and the way in which we characterize and respond to the ›Other‹ and to ›Otherness‹.« (Reagan 2009, 44).

Peter Sayer (2012) setzt sich nicht mit dem Bildungsplan, sondern mit den Lehrpersonen, die Englisch unterrichten, auseinander. Sich auf die Theorie Nortons stützend und das Lernen von Sprachen als Investment bezeichnend, erforscht er aus einer kritischen Perspektive den Alltag des Englischlernens und die Vorstellungen dreier Lehrpersonen, die Englisch in Oaxaca, Mexiko, unterrichten. Dies ist ein interessanter Kontext, um das Funktionieren von Sprachen und Sprachideologien zu analysieren, da Oaxaca eine vielfältige, diverse Sprachenlandschaft aufweist, die indigenen Sprachen aber nur bedingt wertgeschätzt werden, Englisch dagegen ein Kapital ist, das ein hohes Ansehen genießt, weil es im Kontext einer möglichen Migration in die USA eingesetzt werden kann und Ausdruck der Globalisierung ist. In den Analysen seiner Interviews mit den Lehrpersonen geht Sayers aber auch den Ambiguitäten und Spannungen nach, die diese erfahren, wenn sie sich als »legitime Sprechende« des Englischen positionieren wollen. Sayers zeigt, wie stark die Ideologie des »Native Speaker« auch hier ist, und wie sich diese gleichzeitig mit Ideologien der Hautfarbe und der Ethnizität kreuzt. Die Lehrerin Rocío, die nicht »Native Speaker« des Englischen ist, selbst nie außerhalb von Oaxaca lebte, muss sich in einer Klasse als legitime Sprecherin behaupten, in welcher sie Schülerinnen und Schüler unterrichtet, die lange Zeit in Kalifornien lebten und ihren Status als legitime Sprecherin des Englischen in Frage stellen. Sie muss sich also vor der Folie eines idealisierten U.S.-»Native Speaker« behaupten und gegen ein Bild von ihr als »the racial and linguistic OTHER« (Sayer 2012, 165). Sayers ethnografische Studie zeigt damit eindrücklich, mit welchen Komplexitäten und Herausforderungen Lehrpersonen, die selbst nicht Native Speaker sind, konfrontiert werden. Dies ist auch etwas, was Huang unterstreicht, der schreibt:

Given that one's appearance and accent influence how one is perceived by students (Amin 1997), and that speakers of outer circle varieties are perceived as »non-standard« and possibly »inferior« to NSs (Reis 2010), many qualified NNESTs struggle to assert and negotiate an identity as legitimate TESOL professionals in the contexts where they teach [...]. (Huang 2018, 36)

Auch Hanna Ennser-Kananen (2018) wendet Bourdieus Konzept der »legitimen Sprechenden« im Fremdsprachenlernkontext an. Ihre Untersuchung fokussiert sprachliche Praktiken in einem Deutsch als Fremdsprache-Klassenzimmer an einer High School im US-amerikanischen Mittleren Westen. Auch sie verwendet ethnografische

Methoden. Bourdieus Vorstellung der legitimen Rede dient Ennser-Kananen als theoretische Basis, um zu erklären, wie und wann Lernende im Deutschklassenzimmer *de facto* Deutsch sprechen und wann nicht. Ihre diskursanalytische Untersuchung zeigt, dass in den Gruppeninteraktionen unter den Schülerinnen und Schülern wider Erwarten meistens nicht Deutsch die legitime Sprache ist, sondern Englisch, und dass Deutsch auch in Plenumsinteraktionen meistens nur in kurzen Rollenspielsequenzen Verwendung findet und dann nur, wenn die Lehrperson viel Unterstützung bietet; weiter ist die Verwendung von Deutsch zur Unterhaltung der anderen legitim. Für Ennser-Kananen sind dies alles Zeichen, die auf das »noninvestment« der Schülerinnen und Schüler in den Deutschunterricht hinweisen: »[A]n important goal for the students was to construct identities of non-commitment or noninvestment.« Damit vergeben sie sich laut Ennser-Kananen auch die Chance, in und durch die Verwendung des Deutschen zu legitimen und mehrsprachigen Deutschsprecherinnen und Sprechern zu werden (Ennser-Kananen 2018, 27).

Auch wenn Bourdieus Konzeptualisierung des Zusammenhangs von Sprache, sprachlichem Markt und den legitimen Sprecherinnen und Sprechern der auf dem Markt vorhandenen Sprachen im Kontext der L2-Forschung am wirkungsmächtigsten ist, muss sich das Thematisieren und Theoretisieren von »Legitimität und Sprache« im Kontext des Erwerbs weiterer Sprachen nicht unbedingt auf Bourdieu berufen, wie etwa Volker Hinnenkamp zeigt, der zwar den Terminus »legitime Sprache« verwendet, sich aber nicht in die Tradition der Bourdieu'schen Sprachensoziologie einreicht. Hinnenkamp verwendet den Terminus ebenfalls in kritischer Absicht, und zwar ebenfalls, um herrschende Sprachnormen und die damit verknüpften Bewertungen von Sprecherinnen und Sprechern zu benennen. Er fokussiert dabei die normative Bewertung des Code-Mixings bilingualer Menschen mit Zuwanderungsgeschichte durch die Mehrheitsgesellschaft und auch die Sprach- und Erziehungswissenschaft als »Halbsprachigkeit« oder gar »doppelte Halbsprachigkeit«. Laut Hinnenkamp ist die Vorstellung der Halbsprachigkeit mit drei zentralen Vorstellungen verknüpft, erstens damit, dass es überhaupt normative Vorstellung des Sprechens gibt, zweitens, dass in Deutschland die einzige legitime Sprache das Deutsche sei, und drittens, dass Sprachen im Sprechen voneinander säuberlich getrennt werden müssten (Hinnenkamp 2005, 65). In seinen Analysen mehrsprachiger Interaktionen unter Jugendlichen mit türkischer Zuwanderungsgeschichte weist Hinnenkamp nun nach, wie sich die Jugendlichen an diesen Normen orientieren, diese durch gekonntes Spiel mit Sprache in Frage stellen und sich damit auch von diesen Normen befreien. Für ihn repräsentiert das Code-Mixing der Jugendlichen einen »feedback effect to the ›mastercode‹, it constitutes a re-appropriation and re-contextualization of a discourse that so far has been only defined by others« (Hinnenkamp 2005, 83). Laut Hinnenkamp ist also nicht nur die Verwendung einer nicht-angemessenen Sprache, sondern auch das Vermischen von Sprachen ein subversiver Akt, welcher die herrschende Sprachordnung in Frage stellt.

Auch Bonacina-Pugh (2017) diskutiert zwar wertschätzend Forschungsergebnisse, welche in der Tradition Bourdieus die Verwendung unterschiedlicher Sprachen in Zweit- und Fremdspracherwerbskontexten analysierten, weist aber auf die Grenzen des Bourdieu'schen Paradigmas hin. Selbst einen Zweitsprachenlernkontext unterschend zeigt sie, dass gemäß diesem Ansatz jeweils nur eine Sprache als die legitime Sprache definiert werden könne und dabei verkannt werden müsse, dass die Aus-

handlung der Legitimität von Sprache vom Interaktionskontext abhängig sei. Auch sie geht davon aus, dass sprachliche Normen im Sprachenklassenzimmer steuern, was als legitime Sprache gilt. Diese seien aber eher im Sinne von Dell Hymes als Interaktionsnormen, an welchen man sich orientieren könne, oder als »grid of interpretation« im Sinne des Konversationsanalytikers Heritage aufzufassen, welche von den Interagierenden selbst in der Interaktion relevant gemacht würden. Sie schlägt deshalb vor, auf Instrumente der Konversationsanalyse im weiten Sinn zurückzugreifen, nämlich sowohl auf Instrumente der Sequenzanalyse wie auch auf Instrumente der Kategorisierungsanalyse, den von der Konversationsanalyse oftmals als Mauerblümchen behandelten Ansatz der Interaktionsanalyse, welcher ebenfalls von Harvey Sacks etabliert wurde (Bonacina-Pugh 2017, 10). In ihren Analysen macht sie denn auch klar, inwiefern etwa Lehrpersonen im Französischunterricht signalisieren, wann die Verwendung der L1 der Schülerinnen und Schüler legitim sei und wann nicht. Bonacina-Pugh macht damit deutlich, dass die Ideen Bourdieu, wie sie früh von Heller aufgegriffen wurden, fruchtbar in einen neuen theoretischen Kontext integriert werden können und sich durchaus auch mit anderen methodischen Instrumenten untersuchen lassen, als dies in der Nachfolge Bourdieus oftmals der Fall war, also etwa der diskursanalytischen Untersuchung ethnografischer Interviews.

2.4 Die sprachliche Landschaft der Schule der Spätmoderne

Die Erforschung der Mehrsprachigkeit an Schulen ist zu einem wichtigen Teilbereich der Linguistik geworden. Dies korreliert mit einer äußerst positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit in vielen Bereichen der Linguistik, aber nur bedingt mit der Realität in vielen Klassenzimmern, in welchen der monolinguale Habitus, wie man in Anlehnung an Gogolin auch sagen könnte, perpetuiert wird. Die sprachliche Landschaft der Schule der Spätmoderne ist nämlich, wie dieser Überblick zeigt, äußerst komplex. Klar ist, dass die durch Migrationsströme, aber auch durch den ganz normalen Fremdsprachenunterricht (Rampton 2006) hervorgebrachte Mehrsprachigkeit sich in den Schulen in vielfältiger Weise manifestieren kann. Direkt sichtbar sind die Verwendungsweisen von Sprachen in der Interaktion: Codeswitching, Crossing und andere Formen des Polylinguaging gehören, wie die Forschung zeigt, heute zum schulischen Alltag. In diesem Zusammenhang käme dem Fremdsprachenunterricht eine wichtige Stellung zu. Wie kognitiv orientierte Untersuchungen andeuten und wie interaktional orientierte Untersuchungen zeigen, könnte der L2-Unterricht zu einem Raum werden, in welchem Kinder und Jugendliche symbolische Kompetenzen erwerben können (Kramsch 2006), die ihnen helfen können, in komplexen mehrsprachigen Gesellschaften zu navigieren. Hier könnten Sprachreflexion und Reflexionen des eigenen Seins in einer globalisierten Welt stattfinden und damit auch Kompetenzen entwickelt werden, die für Kinder und Jugendliche der Spätmoderne zu Schlüsselkompetenzen werden dürften. Kramsch definiert transkulturelle Kompetenz folgendermaßen:

The idea of translational and transcultural competence places value on the multilingual ability to operate between languages. [...] In the course of acquiring functional language abilities, students are taught critical language awareness, interpretation and trans-

lation, historical and political consciousness, social sensibility, and aesthetic perception. (Kramsch 2009, 249)

Dabei versteht sie »transkulturell« nicht im Anschluss an Wolfgang Welsch (1999) als polemischer Gegenbegriff zu »interkulturell«, sondern greift auf die innerhalb der US-amerikanischen *Literacy*-Forschung entstandene Bedeutung zurück, die unter anderem durch Guerra (2000) und Kells (2002) geprägt wurde. Wie Lam zeigt, ist die Bedeutung des Transkulturellen hier eng mit der Erfahrung von Transnationalität verknüpft und weist hin auf die vielfältige, mehrsprachige Praxis von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichten, die in und zwischen unterschiedlichen, sprachlichen und kulturellen Gemeinschaften und über nationale Grenzen hinweg kommunizieren. Deren Erfahrungen, so Lam im Anschluss an Guerra, gelte es als Ressource zu nutzen und zu einer bewussten Kompetenz auszubauen (Lam 2012, 195). Wichtig ist, so Kramsch, dass die Lernenden hier nicht als »deficient monoglossic enunciators, but as potentially heteroglossic narrators« konzeptualisiert würden (Kramsch 1996). Kramschs Verständnis von Transkulturalität bezeichnet damit im Prinzip eine verdichtete Form der Interkulturalität, in welcher kulturelle und sprachliche Hybridisierungen omnipräsent sind (siehe dazu Uerlings 2017, 105). Gajos und Mondadas (2000) sowie Ramptons (2006) Studien zeigen zudem, dass der Fremdsprachenunterricht gerade auch für migrantisch markierte Kinder und Jugendliche ein Raum sein könnte, in welchem sie interaktional nicht diskriminiert, sondern zumindest gleichgestellt wären. Allerdings müsste dieser Raum so gestaltet sein, dass in ihm sehr viel mehr Sprachen legitim wären, als dies im normalen Klassenzimmer der Fall ist, und in welchem etwa die von Hinnenkamp konstatierte Ideologie der Sprachenreinheit nicht gelten dürfte. Denn nur so könnte sich *de facto* ein Raum konstituieren, in welchem sich Sprachen und Kulturen treffen und mischen, in welchem Dichotomien zwischen Ich und dem Anderen, zwischen *native speaker* und *non-native speaker*, zwischen richtigem Gebrauch der Sprache und falschem entfaltet werden, diskutiert und teilweise auch aufgehoben werden können.

