



Bildungssoziologische Beiträge

Anna Schnitzer

Mehrsprachigkeit als soziale Praxis

(Re-)Konstruktionen von Differenz
und Zugehörigkeit unter Jugendlichen
im mehrsprachigen Kontext

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Schnitzer, Mehrsprachigkeit als soziale Praxis
ISBN 978-3-7799-4581-9 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4581-9>

1 Einleitung: Mehrsprachigkeit aus ethnographisch-biographischer Perspektive

Mehrsprachigkeit, Sprache(n) und Sprechen sind ein großes Politikum und werden in medialen und politischen Diskursen in immer wieder aufkommenden Wellen rege diskutiert.¹ Aber nicht nur in politischen Debatten, sondern auch in der Wissenschaft ist Mehrsprachigkeit in Deutschland ebenso wie in der Schweiz ein viel- und kontrovers diskutiertes Thema.² Im deutschsprachigen Raum, und in gewisser Weise auch in der Schweiz, gilt ‚Einsprachigkeit‘ dabei immer noch als nationalstaatlich fundierte Norm (vgl. auch Roth 2013; Mörgen/Schnitzer 2015). ‚Mehrsprachigkeit‘ hingegen wird entweder idealisiert oder defizitorientiert als Abweichung und Sonderfall bzw. zumindest als Herausforderung betrachtet (vgl. Christ 2009), der mit Didaktisierung, Sprachdiagnostik und Förderung begegnet werden muss (vgl. kritisch dazu etwa Diehm et al. 2015; zum Umgang mit Heterogenität im schulischen Feld vgl. allgemeiner Budde 2013). Dabei scheint es ein für den mitteleuropäischen Raum spezifisches Phänomen, Mehrsprachigkeit zu sein.

-
- 1 Ein jüngeres Beispiel für ein Aufflammen auf politischer Ebene in Deutschland war der Leitantrag „Bildung – Migration – Integration“ der CSU für ihren Parteitag im Dezember 2014, der forderte, die Sprachverwendung in „Migranten“-Familien zu reglementieren. In der ‚nachgebesserten‘ Formulierung liest sich das dann folgendermaßen: „Wer dauerhaft hier leben will, soll motiviert werden, im täglichen Leben deutsch zu sprechen“ (vgl. www.csu.de/common/download/20141209_KOMPLETT_-_Leitantrag_Bildung-Migration-Integration.pdf [30.05.2016]). Die Entwurfssatzung war zunächst wie folgt formuliert: „Wer dauerhaft hier leben will, soll dazu angehalten werden, im öffentlichen Raum und in der Familie deutsch zu sprechen“ (vgl. www.zeit.de/politik/deutschland/2014-12/csu-deutsch-sprechen-leitantrag-parteitag-bayern [30.05.2016]). Zur Debatte vgl. auch www.spiegel.de/politik/deutschland/csu-will-dass-migranten-zuhause-deutsch-sprechen-a-1006932.html [30.05.2016].
 - 2 Vgl. etwa für die Schweiz die in einem großen nationalen Forschungsprogramm (NFP 56) geförderten Einzelprojekte: www.nfp56.ch/d_portraet_resultate.cfm [30.06.2016]. Eine Kurzübersicht zu den geförderten Projekten und einer Synthese der Ergebnisse findet sich bei Haas 2010.

chigkeit als ‚Problem‘ in den Blick zu nehmen, während die Mehrheit der Menschheit mehrsprachig aufwächst, dies also eher den Normalfall darstellt als die zur Norm erhobene, nationalstaatlich organisierte Einsprachigkeit. Wenn ‚Mehrsprachigkeit‘ aber weiter als in Bezug auf Nationalsprachen gefasst wird (vgl. auch Mörgen/Schnitzer 2015), lässt sich zeigen, dass kein Mensch ‚einsprachig‘ ist, sondern auch vermeintlich ‚einsprachige‘ Sprecherinnen und Sprecher darauf angewiesen sind, verschiedene ‚Sprachen‘ in ihrem Repertoire³ zu vereinbaren. Darauf wird bereits seit längerem im Anschluss an Mario Wандruszka oder auch in Bezug auf das Heteroglossiekonzept von Michail Bachtin (Bachtin 1979; vgl. etwa Busch 2012) hingewiesen. Mit Brigitta Busch lässt sich das Konzept folgendermaßen erläutern: „Der Begriff der Heteroglossie bezeichnet die vielschichtige und facettenreiche Differenzierung, die lebendiger Sprache innenwohnt“ (Busch 2015, S. 50). Bachtin betont die „Sprachenvielfalt“ auch innerhalb dessen, „was man als *eine* Sprache bezeichnet“, und nicht nur „zwischen verschiedenen Sprachen“ (Busch 2015, S. 51). Anhand der Vorstellung sprachbiographischer Notizen einer Studentin, die in Österreich vom Land in die Hauptstadt umzieht und in der Schule die Erfahrung macht, über ihr sprachliches Repertoire als nicht zugehörig markiert zu werden, illustriert Brigitta Busch das eindrücklich (vgl. Busch 2013).

In der Bundesrepublik Deutschland wird der Diskurs um Mehrsprachigkeit vor allem in Hinblick auf durch familiale Migrationsgeschichte mehrsprachige Sprecherinnen und Sprecher hin fokussiert, während er in der Schweiz stärker auch Mehrsprachigkeit bezogen auf die verschiedenen Landessprachen in den Blick nimmt. Damit gehen ebenso Diskussionen der Rolle und des Verhältnisses der Landessprachen und Landesteile einher. So wird etwa in der Schweiz die Rolle des Englischen besonders heftig diskutiert, unter anderem wenn die Frage aktuell wird, welche erste Fremdsprache die Kinder in der Schule lernen sollen, Englisch oder eine der Landes-

3 Das sprachliche Repertoire wird von Brigitta Busch im Anschluss an John Gumbertz „als ein Ganzes begriffen, das jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die die Interaktion im Alltag charakterisieren. Es umfasst also die Gesamtheit der sprachlichen Mittel, die Sprecher_innen einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen, um (soziale) Bedeutungen zu vermitteln“ (Busch 2013, S. 21). Damit bietet es Möglichkeiten, mit einem ‚weiten‘ Verständnis von Mehrsprachigkeit ‚Sprachen‘ nicht nur im Sinne von Nationalsprachen zu begreifen, sondern differenzierter nach verschiedenen Formen sprachlicher Zugehörigkeiten und Abgrenzungen zu fragen.

sprachen (vgl. etwa Haenni Hoti/Heinzmann 2012).⁴ Während in der Deutschschweiz zunehmend Englisch statt wie vorher Französisch als erste Fremdsprache eingeführt wird, wird in der französischsprachigen Westschweiz nach wie vor eher einer zweiten Landessprache den Vorrang gegeben.⁵ In dieser Frage drückt sich auch das nicht immer ohne Spannungen verlaufende Verhältnis der beiden großen Sprachgruppen – Deutsch bzw. Schweizerdeutsch und Französisch – in der Schweiz aus (vgl. dazu auch Freiburghaus 2013 bzw. Kapitel 4). Die Schweiz als Staat mit vier Nationalsprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch – hat einen spezifischen Diskurs um ihre ‚Sprachenvielfalt‘, der bereits umfassend aufgearbeitet wurde (vgl. u. a. Lüdi 2008; aber auch Coray/Acklin Muji 2002; ausführlicher Widmer et al. 2004). Die Vorstellung von vier offiziellen Landessprachen, neben denen auch noch verschiedene ‚Migrationssprachen‘ gesprochen werden (vgl. etwa Lüdi/Werlen 2005, S. 11), legt es nahe, von einem mehrsprachigen Land mit einer Vielzahl mehrsprachiger Menschen auszugehen. Diese ‚Mehrsprachigkeit‘ kann aber in der Schweiz eher als ‚Vielsprachigkeit‘ gefasst werden, denn Mehrsprachigkeit auf der individuellen Ebene ist durchaus keine Selbstverständlichkeit. Joseph Jurt etwa zitiert das „Bonmot“, dass die Schweiz viersprachig sei, der Schweizer aber nicht (Jurt 2008, S. 216; vgl. auch Kapitel 4.1). Er bezieht sich dabei unter anderem auf eine Studie von Urs Dürmüller, nach der „gerade ein Fünftel der Romands und ein Drittel der Deutschschweizer fähig [sind], sich in einer anderen Landessprache flüssig auszudrücken“ (vgl. Dürmüller 1996, S. 71–72, zit. nach Jurt 2008, S. 216). Die Unterscheidung von ‚Viel-‘ und ‚Mehrsprachigkeit‘ geht auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER)⁶ zurück. Während in einer ‚vielsprachigen‘ Gesellschaft viele Sprachen nebeneinander gesprochen werden, bezieht sich ‚Mehrsprachigkeit‘ auf ein mehrere Sprachen sprechendes Individuum und betont „das Miteinander und die Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen“ (vgl. Hutterli/Stotz/Zappatore 2008, S. 105). In der Schweiz verteilen sich die vier Landessprachen nach dem ‚Territorialprinzip‘ vergleichsweise homogenisiert und lediglich vereinzelt bzw. in den Grenzregionen zwischen diesen ‚Sprachterritorien‘ sind auch im Alltag mehrere Landessprachen präsent

-
- 4 Allgemeiner zum Verhältnis von Dialekten, europäischen Hochsprachen und „globalem Englisch“ vgl. Stickel 2008.
- 5 Diese Regelungen liegen in der Zuständigkeit der einzelnen Kantone und sind daher nicht schweizweit einheitlich.
- 6 Vgl. eine Online-Ansicht unter www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm [30.06.2016].

(vgl. Altermatt 2008, S. 307–316, Jurt 2008, S. 206–207; Lüdi/Werlen 2005, S. 7–24). Die Organisation der ‚Sprachenvielfalt‘ des Landes nach dem ‚Territorialprinzip‘ bildet so im Kleinen die Organisation monolingualer Nationalstaaten ab (vgl. auch Gogolin 2010, S. 544 bzw. Kapitel 4).

In der Diskussion um Mehrsprachigkeit lassen sich zwei Kontexte unterscheiden: jene der ‚Migration‘ und jene der ‚Bildungselite‘. Im Migrationskontext fällt auf, dass Mehrsprachigkeit mehrheitlich als Risiko für eine ungünstig verlaufende Bildungslaufbahn und fehlende Bildungschancen diskutiert wird. Im Kontext von ‚Bildungsbürgertum‘ und ‚Bildungselite‘ wiederum wird dagegen sowohl wissenschaftlich als auch gesellschaftlich sowie bildungspolitisch ein ganz anderer Diskurs geführt: Hier überwiegt die Sicht auf Mehrsprachigkeit als Chance und Ressource, die dazu führt, dass schon sehr kleine Kinder Kurse im „Frühenglisch“ besuchen (vgl. Leidner 2007), in der Sekundarstufe – häufig modellhaft – bilinguale Zweige erprobt (etwa Stebler/Maag-Merki 2010 oder Bach/Niemeier 2010) und in den unterschiedlichsten Disziplinen zweisprachige Studiengänge eingerichtet werden (vgl. etwa Rüttgers 1997). In der Forschung wird dementsprechend zum Beispiel versucht, Kompetenzzuwachs durch Mehrsprachigkeit in verschiedenen Bereichen nachzuweisen. So wird etwa die verbesserte Perspektivenübernahme in bilingual unterrichteten Klassen gezeigt (vgl. Clemen/Sauer 2007).

Die Defizitorientierung der Deutungsmuster von ‚Mehrsprachigkeit‘ ist also vor allem im ‚Migrationskontext‘ zu verorten und hängt stark davon ab, auf welche Sprachen sich die fragliche ‚Mehrsprachigkeit‘ bezieht. Daran anschließend lassen sich im deutschsprachigen Raum zwei grobe Diskurslinien ausmachen: Für die eine kann eine ‚Ideologie der Einsprachigkeit‘, für die andere eine ‚Ideologie der Mehrsprachigkeit‘ nachgezeichnet werden.⁷ Als Gegenpole könnte man hier Hartmut Esser (vgl. etwa Esser 2004, 2006 oder auch 2009) und Ingrid Gogolin (vgl. etwa Gogolin 1994, 2008 oder 2010) heranziehen, die seit vielen Jahren den Diskurs stark beeinflussen und sich dem Thema aus ganz unterschiedlichen theoretischen und empirischen Grundannahmen heraus nähern. Dabei verfolgen die beiden grundsätzlich zu unterscheidende Fragestellungen. Während Hartmut Esser aus einem Rational-Choice-Ansatz heraus nach der Zweckmäßigkeit der Förderung der Erstsprache bzw. der Mehrsprachigkeit fragt und die positiven bzw. negativen Effekte der verschiedenen Formen des Sprachenlernens und Ausprägungen von Kompetenzen quantitativ in den Blick nimmt, geht Ingrid

⁷ Zu Sprachideologien vgl. weiterführend Duchêne/Heller 2012 oder auch Busch 2013.

Gogolin von einem Menschenrecht auf die ‚Muttersprache‘ – neben der ‚Umgebungssprache‘ – aus, das als Wert an sich schützens-, anerkennungs- und förderungswürdig ist. Letztere Argumentationslinie wird von Günther List kritisch kommentiert:

Nur indirekt wird dadurch Raum frei für jenen nicht rein ökonomischen Bildungswert von Sprachen, auf dessen *Eigengesetzlichkeit* die erziehungswissenschaftliche Seite am anderen Pool explizit beharrt. Freilich steht sie nicht nur ihrerseits unter Druck, einschlägige Beweise, obwohl sie auf einem anderen Feld liegen, statistisch evaluierbar zu liefern. Sie verwickelt sich auch in dem Maße in eigene Widersprüche, in dem sie vom zentralen Dogma der ‚Zweisprachigkeit‘ loszukommen sucht. Denn sowie sie dazu ansetzt, die Grenzen der auf Migranten (zumal Türken) spezialisierten interkulturellen Sprachenbildung konzeptionell zu überschreiten und *alle* Mitglieder einer Gesellschaft zu Adressaten entsprechender Bereicherungsprogramme zu machen (Gogolin 1992), stellt sich ihr, und zwar letztlich erfolgreich, die bilingualistische Betriebsroutine in den Weg. (List 2009, S. 253)

Hartmut Esser geht es nicht um den symbolischen Wert von Sprache(n). Er zeigt auf, dass Mehrsprachigkeit keine erwiesenen Gewinne für die Sprecherinnen und Sprecher aufweise, und lediglich der Grad der Beherrschung der Zweit- bzw. Umgebungssprache etwa für Vorteile im Bildungssystem bzw. auf dem Arbeitsmarkt sorge (vgl. etwa Esser 2009). Zweisprachigkeit bzw. ein Erhalt der Erstsprache wird in diesem Zuge als unzureichende Anpassung gelesen, die mit Nachteilen im Zugang zu ökonomischen Ressourcen einhergeht (vgl. Esser 2004 oder auch 2006). Damit reduziert sich die Sichtweise auf Zweisprachigkeit⁸ allerdings auf ein „ökonomisches Kosten-Nutzen-Kalkül“ (List 2009, S. 253), das nur bestimmte Aspekte des Phänomens in den Blick nehmen kann. Jürgen Gerhards betont – wie Esser aus einem Rational-Choice-Ansatz heraus argumentierend – die Bedeutung der Beherrschung des Englischen als Kernkompetenz im „vereinten Europa“, während Minderheiten sprachen im Sinne der Vergesellschaftungsfunktion von Sprache und zugunsten individueller „Kalküle des Kommunikationsnutzens“ (Vobruba 2012) zu vernachlässigen seien (vgl. Gerhards 2010). Er greift dabei auf die Kapitaltheorie im Anschluss an Bourdieu zurück und fasst Fremdsprachenkenntnisse als transnationales sprachliches Kapitel, das sich unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital umwan-

8 Zu verschiedenen in der linguistischen Forschung definierten Formen der Bilingualität vgl. z. B. Müller et al. 2007, S. 48–52.

deln lässt. Autorinnen wie Ingrid Gogolin oder Christina Allemann-Ghionda vertreten demgegenüber den Standpunkt, dass gerade die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit besondere Förderung verdiene (vgl. u. a. Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008). Sie argumentieren aus der interkulturellen Erziehungswissenschaft heraus und heben die Förderung der ‚Muttersprache‘ als wesentlich hervor. ‚Mehrsprachigkeit‘ wird als interkulturelles Ideal betrachtet, das durch ‚herkunftssprachlichen‘ Unterricht zu fördern und im Rahmen einer interkulturellen Bildungsdebatte zu fordern ist. Sie betonen dabei die Bedeutung der Anerkennung der (Familien-)Sprache für die sprachliche Entwicklung sowie für eine ‚stabile‘ Identitätsentwicklung (vgl. u. a. Allemann-Ghionda et al. 2010).⁹

Während in Deutschland bedingt durch einen eher ‚migrationsgeprägten‘ Diskurs defizitorientierte Perspektiven überwiegen und eine idealisierende Ideologie der Mehrsprachigkeit eher unterrepräsentiert ist, ist diese in der Schweiz stärker vertreten. Wichtig ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass beide Diskursstränge wichtige Foki setzen, die nebeneinander jeweils für sich bedeutsam sind. Der eine kann deutlich machen, dass für eine ‚erfolgreiche‘ Bildungskarriere vor allem die Umgebungssprache – oder eben das Englische – und nicht die Herkunftssprache relevant sind. Der andere arbeitet etwa die individuelle Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Identitätsbildung heraus. Während in der einen Blickrichtung die individuelle Bedeutung einer Sprache für Identität und Zugehörigkeit nicht in den Fokus genommen werden kann, ist die andere prädestiniert, strukturelle Ungleichheiten und Benachteiligungen zu übersehen, die auch – oder gerade – im mehrsprachigen Kontext wirksam sind. Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten läuft auf verschiedenen Ebenen und in subtiler Weise ab. Sprache als kulturellem Kapital kommt dabei gerade auch eine soziale Distinktionsfunktion zu (vgl. etwa Bourdieu 1990), die sich nicht auf ökonomische Aspekte reduzieren lässt – wie es häufig in den ökonomisch orientierten Ansätzen eines Kosten-Nutzen-Kalküls geschieht. Für die Anerkennung

9 Dass dem tatsächlich so sei, lässt sich etwa sprachideologisch begründen. Bärbel Treichel untersucht Sprachbiographien mehrsprachiger Personen in Wales und kann empirisch aufzeigen, wie „Identitätsarbeit“ sich über mehrere Generationen hinweg immer mehr auf Sprache bezieht. Der Erhalt der walisischen Sprache wird in diesem Zusammenhang von den Befragten „mit dem Erhalt kultureller Identität in Wales“ gleichgesetzt und wird so zur Frage des Kulturerhalts (Treichel 2004, S. 112). Andere Studien etwa aus dem Migrationskontext zeigen aber, dass auch das Sprechen der Sprache des Aufnahmelandes für Jugendliche von entscheidender Bedeutung für Fragen der Zugehörigkeit ist (vgl. etwa Manowitz 2006).

der verschiedenen Sprachen und Kulturen ist eine Forschungshaltung, welche die sprachliche Vielfalt und deren Unterschiede wertschätzt, bedeutsam. Allerdings werden mit einer solchen Herangehensweise oftmals die „verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu 1992) nicht sichtbar, die Sprache(n) und Sprechen innewohnen.¹⁰ Diese können nicht nur als Medium der Verständigung betrachtet werden, sondern über sie werden soziale Positionierungen und Differenzierungen verhandelt, die als Praktiken der Aushandlung von Machtverhältnissen zu lesen sind, und mit unterschiedlichen Spielräumen an Möglichkeiten für die jeweiligen Akteurinnen und Akteure einhergehen (vgl. auch Roth 2013; Mörgen/Schnitzer 2015).¹¹

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, über eine ökonomische Wertungslogik, aber auch eine idealisierende Vorstellung von Mehrsprachigkeit hinaus den Blick auf mehrsprachige Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen zu richten. Es geht dabei weder um den ‚Wert‘ von Mehrsprachigkeit in ökonomischer oder bildungsaspirativer Hinsicht, noch um die Legitimation mehrsprachiger Lebenswelten. Vielen Studien im Feld liegt entweder die eine oder die andere Orientierung zugrunde. In der vorliegenden Studie werden stattdessen detaillierte Analysen sozialer Mikroprozesse in einem mehrsprachigen Feld vorgenommen. Das Erkenntnisinteresse ist somit auf die Frage ausgerichtet, in welcher Weise Mehrsprachigkeit im Alltag Jugendlicher an der Schwelle zum Erwachsensein in einem mehrsprachigen Feld relevant (gesetzt) wird.¹² Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen bietet sich das schulische Feld als Ort der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten an,¹³ die alltäglichen, sprachlichen Praktiken der Jugendlichen auch dahingehend zu befragen, inwiefern und wie möglicherweise über Sprache(n) und Sprechen ungleichheitsrelevante Differenzen und Zugehörigkeiten hervorgebracht werden. Damit wird in dieser Studie ein differenzierter Blick auf die mehrsprachigen Lebenswirk-

10 Sehr gute kritische Analysen liefern hier etwa Frank-Olaf Radtke und Mechthild Gomolla, die aus einem historischen Zugang zu Bildung und Migration heraus subtile Mechanismen institutioneller Diskriminierung und unintendierte Auswirkungen der interkulturellen Pädagogik herausarbeiten (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

11 Zu den Funktionen von Sprache vgl. auch Esser 2006, S. 52–57.

12 Die Spezifität des Jugendalters steht in dieser Untersuchung weniger im Vordergrund, tritt aber etwa in den sprachbiographischen Darstellungen im Interview durchaus in Erscheinung (vgl. Kapitel 8; sowie weiterführend etwa Inowlocki/Riemann 2011 bzw. ausführlich King 2013).

13 Vgl. hierzu klassischerweise Bourdieu/Passeron 1971, aber auch Gomolla/Radtke 2009 oder Kronig/Haeberlin/Eckhart 2007.

lichkeiten von Jugendlichen eingenommen, indem sie eine ethnographische und eine sprachbiographische Perspektive zu verbinden sucht und so sowohl situative als auch biographische Aspekte berücksichtigen kann.

Nach diesen groben Skizzierungen der relevanten Diskurslinien im Feld und des Forschungsinteresses folgt eine detailliertere Betrachtung relevanter empirischer Forschungen im Feld der Mehrsprachigkeit, um den Blick für die Eingrenzung der Fragestellung der vorliegenden Untersuchung zu schärfen. Im Rahmen der Einleitung dieses Buches wird im Anschluss die forschungsleitende Fragestellung formuliert und die Konzeption der Studie erläutert. Diese wird anschließend in einem theoretischen Rahmen verortet, bevor der Aufbau des vorliegenden Buches vorgestellt und eine kurze Lesehilfe formuliert wird.

1.1 Zum Stand der Forschung: eine Einordnung

Durch die interdisziplinäre Verortung der vorliegenden Studie, die sich zwischen soziologischem Blick, pädagogischem Feld und Sprache als Gegenstand bewegt, tun sich Bezugsmöglichkeiten zu drei Disziplinen auf, die an dieser Stelle nur exemplarisch bearbeitet werden können: der Linguistik, den Erziehungswissenschaften und der Soziologie. Der Forschungsstand zu Mehrsprachigkeit wird im Folgenden unter Berücksichtigung dieser drei Disziplinen in seinen Bezügen zum vorliegenden Forschungsvorhaben dargestellt. Dabei steuert aufgrund der Fülle der vorliegenden Forschungen die Relevanz für das eigene Vorhaben die Ausführlichkeit der Darstellung. Aus Gründen der Eingrenzung des ohnehin weiten Forschungsgebietes werden vor allem Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum, insbesondere aus Deutschland und der Schweiz, herangezogen. Auch bei einer in der Schweiz angesiedelten Studie bietet es sich an, Forschungsarbeiten aus Deutschland zu berücksichtigen: Zum einen ist die Forschungslandschaft zum Teil stark aufeinander bezogen, zum anderen liegen zu manchen übergreifend bedeutsamen Aspekten vor allem aus Deutschland Forschungen vor. Ergänzend wurden zudem Forschungen aus dem englischsprachigen Raum einbezogen, welchen insbesondere im Bereich ethnographischer Zugänge zu Mehrsprachigkeit eine Vorreiterrolle zukommt.

Die aktuelle Forschung zu Mehrsprachigkeit lässt sich in drei große Felder mit je unterschiedlichen theoretischen und thematischen Ausrichtun-

gen einteilen: das Feld der Kompetenz- und Sprachkontaktforschung, das der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Bildungsforschung sowie das zu gesellschaftlichen und politischen Fragen von Mehrsprachigkeit.¹⁴ Diese drei Felder können nur annähernd je einer der bereits erwähnten drei Disziplinen zugeordnet werden, da sich gerade bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit disziplinäre Grenzen schnell als zu eng erweisen, sodass immer wieder interdisziplinäre Ansätze verfolgt werden. Während die ersten beiden eher von Linguisten, Didaktikerinnen oder auch Erziehungswissenschaftlern besetzt sind, wird das dritte auch von diesen, aber zudem von Soziolinguisten und Soziologinnen bearbeitet, von denen letztere wiederum auch im Feld der Bildungsforschung zu finden sind. Die drei Felder sollen nun kurz vorgestellt werden.¹⁵

1.1.1 Erstes Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Sprachkontakt- und Sprachkompetenzforschung

Die ersten Arbeiten zu Mehrsprachigkeit sind im Feld der Sprachkontakt- und Sprachkompetenzforschung sowie in einer monolingualistischen Tradition zu verorten, die in der Herausbildung europäischer Nationalstaaten und dem damit einhergehenden Postulat der „Einheitlichkeit einer Lebensform, einer Kultur und einer Sprache als konstitutive Größe“ fußt (Roth 2013, S. 21; vgl. auch Mörgen/Schnitzer 2015 oder ausführlich Stukenbrock 2005). In diesen frühen Arbeiten geht von einem Neben- und Miteinander mehrerer Sprachen eine Gefahr für die nationalstaatliche Identität einher (vgl. Weisgerber 1929). Eine Gegenströmung, die sich zum Ziel setzt zu zeigen, dass Mehrsprachigkeit ‚funktioniert‘, geht im Wesentlichen auf frühe Studien von Uriel Weinreich zurück, die er unter anderem in der Schweiz durchgeführt hat (vgl. Weinreich 1979). Er kann als einer der Gründerväter der Sprachkontaktforschung und bedeutender Vertreter der Dialektologie betrachtet werden. In dieser Forschungsrichtung wird Mehrsprachigkeit als Kompetenz konzipiert und es werden linguistische Fragestellungen des Sprachwandels, der Sprachmischung und der Sprach-

14 Ich danke Alexandre Duchêne sehr herzlich für hilfreiche Hinweise und die anregende Unterstützung bei der Systematisierung von Diskurs und Forschungsstand im Zuge eines Expertengesprächs im Herbst 2011.

15 Wichtige internationale Forschungen zu allen drei Feldern bündelt der Band Martin-Jones/Blackledge/Creese 2012.

grenzen bearbeitet. In der Schweiz stellt sich vor allem die Frage, wie die landesspezifische ‚Vielsprachigkeit‘ in Bezug auf den Sprachkontakt funktioniert: Was passiert, wenn Sprecherinnen und Sprecher unterschiedlicher Sprachen aufeinandertreffen? An dieser Stelle sind exemplarisch die klassischen Untersuchungen von Georges Lüdi und Bernard Py (vgl. etwa Lüdi/Py 1984 bzw. in der französischen Übersetzung Lüdi/Py 2002; Lüdi/Py/Pietro 1995) oder auch François Grosjean (vgl. etwa Grosjean 1982; Grosjean/Py 1991) zu nennen. Dabei werden unter anderm Code-Switching und andere Formen bilingualen Sprechens untersucht (vgl. auch Auer 2009). Dieses Forschungsfeld ist in der Schweiz traditionell sehr stark vertreten. Als neuere Studie kann beispielhaft die Erhebung zur Sprachensituation in Biel/Bienne angeführt werden, die unter der Leitung von Bernard Py und Iwar Werlen in den Jahren 2000 bis 2004 unter anderem von Sarah-Jane Conrad und Daniel Elmiger durchgeführt wurde. Sie gibt einen Einblick in Sprechgewohnheiten und sprachliche Arrangements in der Stadt (vgl. Conrad/Elmiger 2010). Einen aktuellen Überblick über theoretische Ansätze, Forschungsbereiche und -methoden liefert die Einführung von Claudia Maria Riehl (vgl. Riehl 2009). Aber auch Fragen der Diglossie in der Deutschschweiz, also des Umgangs von Sprecherinnen und Sprechern mit dem Nebeneinander des Schweizerdeutschen und des Hoch- oder Standarddeutschen, sind in dieser Forschungstradition einzuordnen (vgl. etwa Berthele 2004 oder auch Suter Tufekovic 2008).¹⁶ Für die Bundesrepublik stellen sich die Fragen kontextbedingt stärker in Hinblick auf ‚Vielsprachigkeit‘ im Migrationskontext und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Zu nennen sind etwa die Studien von Inken Keim (vgl. u. a. Keim 2008 oder auch 2012), die einen eindrücklichen Einblick in die „Vielgestaltigkeit sozial-kultureller und sprachlicher Ausdrucksformen“ von Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft geben (ebd.).

16 In der linguistischen Forschung wird mit dem Begriff der „Diglossie“ der Sprachgebrauch in einer Sprachgemeinschaft bezeichnet, „in der zwei Sprachen oder Sprachvarietäten von allen Mitgliedern gesprochen werden und die Wahl der Sprache oder Sprachvariante von funktionalen Kriterien abhängt“ (Suter Tufekovic 2008, S. 26–29). Für die Deutschschweiz wird auch der Begriff der „medialen Diglossie“ verwendet, da das Standarddeutsche eher für das Schriftliche, das Schweizerdeutsche eher für mündliche Kommunikation genutzt wird (vgl. ebd., S. 28). Diese Trennung lässt sich allerdings für Bildungskontexte nicht aufrechterhalten, wie auch die ausgeführten Analysen zeigen (vgl. dazu Kapitel 6.1.1). In Textnachrichten oder E-Mails wird ebenfalls häufig auf die dialektale Varietät zurückgegriffen.