

Anna Schnitzer

# Mehrsprachigkeit als soziale Praxis

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

Anna Schnitzer  
Mehrsprachigkeit als soziale Praxis

# Bildungssoziologische Beiträge

Herausgegeben von der  
Sektion Bildung und Erziehung  
der Deutschen Gesellschaft für Soziologie

Herausgeberkollegium:  
Anna Brake | Helmut Bremer | Mona Granato |  
Andrea Lange-Vester | Regula Julia Leemann

Anna Schnitzer

# Mehrsprachigkeit als soziale Praxis

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

**BELTZ** JUVENTA

Die Autorin

Anna Schnitzer, Jg. 1977, Soziologin, M.A., ist seit 2009 wissenschaftliche Oberassistentin am Lehrstuhl für außerschulische Bildung und Erziehung des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungs-, Migrations- und Ungleichheitsforschung sowie Methoden der qualitativen Sozialforschung. Sie studierte Soziologie an der Universität Halle (Saale).

Die vorliegende Arbeit wurde von der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich im Herbstsemester 2015 auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Peter Rieker und Herrn Prof. Dr. Jörg Rössel als Dissertation angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-1595-9 Print  
ISBN 978-3-7799-4581-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter:  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

**Für meine Jungs**

# Dank

Ein solches Buch schreibt man nicht alleine. Viele Menschen werden ihre Gedanken und unsere gemeinsamen Diskussionen in verschiedenen Passagen wiederfinden. Ich bin sehr glücklich, auf ein solch wunderbares Netzwerk an mit mir denkenden und mich unterstützenden Menschen zurückgreifen zu dürfen. So unzählige Menschen haben auf die eine oder andere Weise dazu beigetragen, dass als Früchte eines langen Prozesses nun die Ergebnisse meines Dissertationsprojektes in schriftlicher Form vorliegen. Ich möchte die Gelegenheit nutzen, zumindest einigen auf diesem offiziellen Wege von Herzen zu danken.

An erster Stelle danke ich den Lehrkräften und Schülerinnen, die ich nicht namentlich nennen kann, und die durch ihre Bereitschaft, an der Studie mitzuwirken, dieses Buch erst ermöglicht haben. Sie haben mich an ihrem Schulalltag teilhaben lassen und mir in langen Gesprächen sehr viel von sich preisgegeben.

Peter Rieker hat meine Arbeit über viele Jahre begleitet und mich in vielerlei Hinsicht unterstützt. Ich danke ihm von Herzen für die Möglichkeiten, das anregende Umfeld, die wertvollen Anregungen, Ideen und die Bestärkung in unzähligen Gesprächen, die mir geholfen haben, meine Ideen zu entwickeln und zu sortieren. Er hat mich immer wieder dabei unterstützt, den Arbeitsprozess zu strukturieren, das Wesentliche im Blick zu behalten, den Überblick in der Fülle des empirischen Materials nicht zu verlieren oder manchmal auch wiederzugewinnen und immer wieder Abstand zu den kleinen Details zu bekommen, die mich jeweils in der Analyse beschäftigten.

Jörg Rössel danke ich sehr für die Bereitschaft, die Betreuung meiner Dissertation zu übernehmen und sich auf meine Arbeitsweise einzulassen. Seine kritischen Rückmeldungen, Anregungen und konstruktiven Hinweise haben meinen Blick geweitet, durch sie habe ich Selbstverständlichkeiten hinterfragt und ich wurde auf neue, wichtige Punkte hingewiesen, die vorher nicht in meinem Fokus standen.

Auch den Expertinnen und Experten, die sich am Anfang der Erhebungsphase als Gesprächspartnerinnen und -partner zur Verfügung gestellt haben, bin ich zu großem Dank verpflichtet. Sie haben mir den Feldzugang wesentlich erleichtert und mit ihren Hinweisen zu einiger Klärung beigetra-

gen. Insbesondere Alexandre Duchêne hat meine Arbeit über die Jahre immer wieder durch Hinweise und Anregungen bereichert. Durch die Möglichkeit, an verschiedenen Veranstaltungen im Doktoratsprogramm „Mehrsprachigkeit: Erwerb, Bildung und Gesellschaft“ des Instituts für Mehrsprachigkeit Fribourg teilzunehmen, haben sich für mich neue Horizonte und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet. Für diese Möglichkeit danke ich ihm herzlich.

Bei aller Freude am Thema, am Denken und am Schreiben steckt in einem solchen Buch eine unglaubliche Anstrengung, dieses große Projekt über Jahre zu entwickeln und zu hüten. Meine Freundinnen und Freunde, aber vor allem meine Familie haben mich die ganze Zeit über begleitet. Ich danke ihnen innigst für ihre Geduld, ihre Anregungen, aber auch für das Verständnis, wenn ich die Arbeit in unseren Gesprächen beiseite lassen wollte. Meine inzwischen schon ziemlich großen Jungs haben ihre Mama immer wieder sanft – mitunter auch unsanft – und bestimmt in ihr Kinderleben geholt. Dafür danke ich ihnen von ganzem Herzen. Sie mussten mich oft genug entbehren und haben mitgefiebert, auch wenn ich bei der Rückkehr aus der Bibliothek die Frage danach, wie viele Seiten ich heute geschafft habe, nicht immer in befriedigender Weise beantworten konnte. Ich hoffe sehr, dass ich in entscheidenden Momenten für sie da war. Jochen danke ich neben ganz vielem anderen für all die Unterstützung, das Ausgleichen und auch das Aushalten meiner mentalen und physischen Abwesenheiten. Meine Eltern haben mir sehr vieles erst ermöglicht und mich in vielfältiger Weise unterstützt. Am schönsten waren die Arbeitstage mit Bergblick in Partschins, während ich meine beiden Schlingel glücklich in ihrer Obhut wusste. Dafür und für vieles mehr danke ich ihnen von Herzen. Meine Schwester und Jérémie haben mir immer wieder geholfen, wenn es darum ging, französische Formulierungen zu glätten oder treffende Übersetzungen zu finden. Ihnen danke ich herzlich für diese große Unterstützung. Mein Bruder hat in einer Zeit, in der ich für die Fertigstellung des Textes abgetaucht war, großartige Ausflüge unternommen und sportliche Herausforderungen mit seinen Neffen gemeistert. Ich bin ihm sehr dankbar, dass er für die beiden da ist. Sie bewundern ihn sehr. Meine Omi hat zu meiner riesigen Freude meine Magisterarbeit mit großem Interesse gelesen und ich hoffe sehr, dass sie auch dieses Buch zumindest in Teilen lesen können wird.

Minna Eckert, Alexandra Lei-Lei Bär, Rosina Schmidt, Delia Leuenberger und Sharon Saameli haben im Rahmen ihres Studiums ein Forschungspraktikum bei mir besucht. Für das gemeinsame Arbeiten an meinem Material und ihre Unterstützung bei der Verfeinerung von Transkriptionen,



Interpretationen und ersten Verschriftlichungen von Analyseideen danke ich ihnen sehr. Giovanna Schälli, Minna Eckert, Fenna Friedrichsen und Sybille Gloor danke ich zudem für die sorgfältige und unermüdliche Transkriptionsarbeit.

Mit vielen Menschen habe ich in unterschiedlichen Konstellationen und Interpretationsgruppen am empirischen Material Analyseideen und Interpretationen erarbeitet. Ihnen allen möchte ich sehr herzlich für die vielfältigen Anregungen danken. Bettina Wyer und Simone Brauchli waren die ersten, mit denen ich in einer kleinen Gruppe am Material gearbeitet habe. Gemeinsam mit Rebecca Mörgen, Marion Pomey, Samuel Keller, Alex Knoll, Verena Kuglstatter, Melanie Kuhn, Veronika Magyar-Haas, Charlotte Spellenberg und Franz Zahradnik sind in einer Interpretationsgruppe wichtige Ideen am Material entstanden. Auch im Kolloquium der Lehrstühle Außerschulische Bildung und Erziehung und Sozialpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich haben wir gemeinsam ausgewählte Passagen diskutiert und interpretiert. Über viele Jahre hat zudem das ethnographische Kolloquium von Georg Breidenstein an der Universität Halle meine Arbeit begleitet. Sowohl durch die Arbeit am eigenen Material als auch durch die Arbeit am Material von anderen wurde mein Blick geschärft. In den gemeinsamen Diskussionen habe ich wertvolle Anregungen für die Entwicklung von Perspektiven und Interpretationen erhalten. Mit Helga Kelle und Bettina Dausien haben wir im Rahmen von zwei mehrtägigen Workshops über die Möglichkeiten der Verknüpfung des ethnographischen und des biographischen Materials nachgedacht. Ihnen und den Teilnehmenden danke ich ganz herzlich für die konzeptionellen Anregungen und die gemeinsamen Analyseideen, die entscheidend zur Klärung methodologischer Fragen beigetragen haben. Mit Katja Flämig, die in ihrem Projekt immer einen großen Schritt voraus war, habe ich in regelmäßigen gemeinsamen Treffen Material interpretiert und Texte kommentiert. Über das gegenseitige Lesen unserer Texte und die kritischen Kommentierungen habe ich viele wertvolle Anregungen erhalten. Simone Brauchli kennt diese Arbeit aus ihren ersten Anfängen, die ersten Interpretationen habe ich mit ihr gemeinsam erarbeitet und sie hat in unzähligen Gesprächen, Diskussionen in Kolloquien und Interpretationssitzungen, aber auch über die Kommentierung von Texten zu dieser Arbeit beigetragen. Darüber hinaus danke ich ihr auch für die erholsamen und wärmenden Stunden, die ich mit ihr und ihrer Familie abseits all der anstehenden Aufgaben verbringen durfte. Auch Rebecca Mörgen hat mich in vielfältiger Weise unterstützt und bestärkt: durch das schnelle, kluge und differenzierte Kommentieren von Textbausteinen und Kapitelentwürfen, ihre Ideen für

theoretische Verknüpfungen, das Mutmachen vor allem in der Endphase, dass ich den Abschluss der Arbeit in der verbleibenden Zeit bewältigen würde, aber auch erholsame Stunden in ihrem schönen Zuhause. Zudem hat sie mich gerade in der Abschlussphase ganz entscheidend von anderen anstehenden Aufgaben entlastet. Für all das und vor allem auch die menschliche Wärme danke ich ihr ganz herzlich. Am intensivsten hat Marion Pomey meine Arbeit begleitet, mit der ich zunächst das Abenteuer der Feldphase zeitgleich in Angriff genommen und dann auch parallel die kräfte- und nervenzehrende Endphase durchlebt habe. Viele Ideen sind in Diskussionen mit ihr oder über Kommentierungen von Textfassungen entstanden. Ihr danke ich von Herzen für die gemeinsamen Stunden, die mich immer wieder ein Stückchen weitergetragen haben. Das gegenseitige Zuhören und Aufmuntern, wenn uns die Anforderungen des Feldes überforderten, oder uns mitunter auch der Sinn an unseren Projekten kurzzeitig abhandengekommen war, das motivierende miteinander Dranbleiben, gemeinsam Weiterdenken, Vergleichen und Parallelenziehen zwischen den doch sehr unterschiedlichen Projekten hat immer wieder den Blick für das Spezifische des eigenen Vorgehens geschärft und in Momenten des Haders den Schwung zurückgebracht. Vor allem in der Abschlussphase war das gegenseitige Lesen und Kommentieren unserer jeweils frisch entstandenen Textteile oder auch -fragmente eine sehr wertvolle Unterstützung.

Für ihre Hinweise zur Manuskriptfassung einzelner Kapitel danke ich Peter Rieker, Jörg Rössel, Marion Pomey, Rebecca Mörgen, Simone Brauchli und Giovanna Schälli. Sie haben erste und dann auch ausgereifere Textfassungen ausführlich, kritisch und konstruktiv kommentiert und so wesentlich zur Schärfung meiner Ideen und Formulierungen beigetragen. In ihrer wertschätzenden Art haben sie mich immer in meiner Arbeit bestärkt und dabei Punkte in mein Blickfeld gerückt, die mir bislang entgangen waren.

Meine Freundin Wiebke Keim hat zum Ende des Arbeitsprozesses das gesamte Manuskript gelesen und es aus einem Überblick heraus kommentiert, den ich zu dem Zeitpunkt nicht mehr hatte. Für diese unschätzbar wertvolle Unterstützung danke ich ihr von Herzen. Aber nicht nur dafür, ich verdanke ihr noch viel mehr: unzählige Diskussionen und kluge Hinweise spätabends in der Küche, oder morgens bei Çay und Milchkaffee am Frühstückstisch, aber auch einfach die Bestärkung, an das eigene Projekt zu glauben, und nicht zuletzt die Möglichkeit, im Rahmen eines Fellowships in ihrem Forschungsprojekt den Blick über den ‚Tellerrand‘ zu werfen.

Jan Degen hat die Abbildungen mit guten Gestaltungsideen und viel Geduld für die Publikation bearbeitet und in mühevoller Kleinarbeit meine

Änderungswünsche umgesetzt. Giovanna Schälli hat mir bei der Erstellung der ursprünglichen Fassungen zur Seite gestanden. Für diese großartige Unterstützung danke ich ihnen herzlich. Mein herzlicher Dank gilt zudem Sharon Saameli und Hildegard Mettler, die das Manuskript abschließend lektoriert haben.

Zürich, im Juni 2016

Anna Schnitzer

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung: Mehrsprachigkeit aus ethnographisch-biographischer Perspektive</b>	15
1.1	Zum Stand der Forschung: eine Einordnung	22
1.1.1	Erstes Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Sprachkontakt- und Sprachkompetenzforschung	23
1.1.2	Zweites Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Spracherwerbs- und Bildungsforschung	25
1.1.3	Drittes Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Gesellschaftsforschung	30
1.2	Konzeption und Fragestellung der Studie	36
1.3	Theoretische Bezüge: Sprachzugehörigkeit, Sprachordnung und Differenz	40
1.4	Aufbau des Buches	46
1.5	Lesehilfe: mehrsprachiges Material in einsprachiger Form	47
<b>2</b>	<b>Methodologie und Forschungsperspektive: ein ethnographisch-biographischer Zugang</b>	48
2.1	Mehrsprachigkeit als soziale Praxis	49
2.2	Biographie als soziale Praxis	53
2.3	Ethnographie und Biographie: eine methodologische Verknüpfung	55
<b>3</b>	<b>Methodische Vorgehensweise: beobachtete sprachliche Praxis und erzählte Praktiken</b>	61
3.1	Zugang zum Feld und Erhebung der Daten	61
3.1.1	Expertengespräche	62
3.1.2	Teilnehmende Beobachtung	62
3.1.3	Sprachbiographische Interviews	81
3.2	Auswertung: ethnographische und sprachbiographische Rekonstruktionen	85
3.2.1	Mehrsprachiges Material und Übersetzen als Grundprozess des Verstehens	87
3.2.2	Auswertungsstrategien und Vorgehen	90
		11

<b>4</b>	<b>Feld und Kontext: mehrsprachiger Raum in der Schweiz</b>	98
4.1	Mehrsprachigkeit als territorial organisiertes Phänomen	98
4.2	Seltene Normalität? Eine ‚zweisprachige‘ Stadt an der Sprachgrenze	102
4.3	Bilinguale Gymnasialklassen als Forschungsfeld	103
4.3.1	Leben und Lernen: Schule als Lebenswelt	105
4.3.2	Sprachentrennung als Modus der Schulorganisation	107
4.3.3	Leistungsanspruch und Leistungsdruck	110
4.3.4	Schulische Konzeption von ‚Mehrsprachigkeit‘	114
4.4	Varianten ‚mehrsprachiger‘ Figurationen: zwei bilinguale Klassen	117
4.4.1	Miteinander und Nebeneinander der Sprachen in zwei bilingualen Klassen	118
4.4.2	Institutionelle ‚Zwangsgemeinschaft‘: ethnographische Fallportraits	122
<b>5</b>	<b>Positioniertheit im Feld: Die Sprach(zu)ordnung der Beobachterin</b>	135
5.1	Zugehörigkeitskonstruktionen: Versuche der ‚Vereindeutigung‘	136
5.2	Irritationen der ‚eindeutigen‘ Zuordnungen	139
5.3	(Re-)Konstruktionen der Beobachterin und die Frage der Reifizierung	142
<b>6</b>	<b>Institutionelle Ordnung: Schule als strukturierender Rahmen und (Un)Möglichkeitsraum</b>	145
6.1	Schulische Organisation der Mehrsprachigkeit: einsprachig organisierte Zweisprachigkeit	147
6.1.1	Die Triade von Französisch, Standard- und Schweizerdeutsch: Sprachen auf Vorder- und Hinterbühne	147
6.1.2	Sprachentrennung und Zugehörigkeitskonstruktionen	152
6.1.3	Die Qual der Wahl: von ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Sprachen	154
6.2	Mehrsprachige Praxis im ‚privilegierten‘ Rahmen einer bilingualen Gymnasialklasse: Sprachpraktiken der Lehrkräfte	158
6.2.1	Übersetzungen als (Un)Sichtbarmachung weiterer Sprachen	159
6.2.2	Sprachförderung, Förderparadigma und Sprachkompetenzen	164
6.2.3	Gruppenbildung nach Sprachzugehörigkeit	166
6.2.4	Sensibilisierung für alltägliche Anforderungen des Lernens	171
6.3	Sprache als institutionelle Praxis: ein Zwischenfazit	174

<b>7</b>	<b>Möglichkeiten der Adressierung, Positionierung und Differenzierung: (zu)ordnende Sprachpraktiken der Jugendlichen</b>	178
7.1	Von legitimen und illegitimen Sprachen: ‚pädagogische‘ Ungleichheitsverhältnisse	179
7.2	‚Parler <i>bilingue</i> – zweisprachig sprechen‘ als Verständigungspraktiken	188
7.3	‚ <i>Etre bilingue</i> – Zweisprachig-Sein‘ und wandelbare Positionierungen	195
7.4	‚Unendliche‘ Möglichkeiten der Differenzierung? Ein Zwischenfazit	201
<b>8</b>	<b>Sprachbiographische Verläufe und Konstruktionen von Mehrsprachigkeit</b>	209
8.1	Marina: ‚Beidsprachigkeit‘ als unsichere Größe	211
8.1.1	Rekonstruktion der Fallstruktur	211
8.1.2	Praktiken des Sprechens über Sprache	218
8.1.3	Mehrsprachigkeit: „nicht wie, sondern was“	222
8.1.4	Zusammen gedacht: biographische und ethnographische Rekonstruktionen	224
8.2	Mathilde: ‚einsprachige Sprachlosigkeit‘	226
8.2.1	Rekonstruktion der Fallstruktur	227
8.2.2	Praktiken des Sprechens über Sprache	240
8.2.3	Mehrsprachigkeit: „man kann sagen was man will“	250
8.2.4	Zusammen gedacht: biographische und ethnographische Rekonstruktionen	252
8.3	Danielle: ‚demonstrative Einsprachigkeit‘	254
8.3.1	Rekonstruktion der Fallstruktur	255
8.3.2	Praktiken des Sprechens über Sprache	263
8.3.3	Mehrsprachigkeit: „jederzeit seine Worte finden“	270
8.3.4	Zusammen gedacht: biographische und ethnographische Rekonstruktionen	274
8.4	Elodie: ‚Mehrsprachigkeit‘ als Ermächtigung	275
8.4.1	Rekonstruktion der Fallstruktur	276
8.4.2	Praktiken des Sprechens über Sprache	287
8.4.3	Mehrsprachigkeit: „etwas hören und unbewusst übersetzen im Kopf“	290
8.4.4	Zusammen gedacht: biographische und ethnographische Rekonstruktionen	292

8.5	Jarah: ‚viele Sprachen sprechen‘ als unsichtbare biographische Anforderung	294
8.5.1	Rekonstruktion der Fallstruktur	294
8.5.2	Praktiken des Sprechens über Sprache	302
8.5.3	Mehrsprachigkeit: ‚verstehen sprechen schreiben ohne Fehler‘	309
8.5.4	Zusammen gedacht: biographische und ethnographische Rekonstruktionen	312
8.6	Sprachzugehörigkeiten und Differenzproduktion in biographischen Erzählungen: ein Zwischenfazit	313
<b>9</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse: Mehrsprachigkeit, Zugehörigkeit und Differenz</b>	<b>320</b>
9.1	Formalisierte und nicht-formalisierte Kontexte: kontrastierende Betrachtungen	321
9.2	Sprache(n), Sprachgruppen und Sprachenverhältnisse: eine Kontextualisierung	327
9.3	(Zu)ordnen und (zu)geordnet werden: Sprache als Ordnungsprinzip	334
<b>10</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>342</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>349</b>
	<b>Anhang</b>	<b>367</b>

# 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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, Mehrspra-

- 
- 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](http://www.csu.de/common/download/20141209_KOMPLETT_-_Leitantrag_Bildung-Migration-Integration.pdf) [30.05.2016]). Die Entwurfsfassung 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](http://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](http://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](http://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 Mörge/Schnitzer 2015), lässt sich zeigen, dass kein Mensch ‚einsprachig‘ ist, sondern auch vermeintlich ‚einsprachige‘ Sprecherinnen und Sprecher darauf angewiesen sind, verschiedene ‚Sprachen‘ in ihrem Repertoire<sup>3</sup> zu vereinbaren. Darauf wird bereits seit längerem im Anschluss an Mario Wandruszka 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 innewohnt“ (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 familiäre 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).<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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)<sup>6</sup> 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](http://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.<sup>7</sup> 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 Zweisprachigkeit<sup>8</sup> 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 Minderheitensprachen 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 Kapital, 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 Zweibzw. 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).<sup>9</sup>

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 Mantz 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.<sup>10</sup> 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).<sup>11</sup>

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, über eine ökonomische Verwertungslogik, 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.<sup>12</sup> Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen bietet sich das schulische Feld als Ort der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten an,<sup>13</sup> 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 Spezifik 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 Ausrichtungen

gen einteilen: das Feld der Kompetenz- und Sprachkontaktforschung, das der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der Bildungsforschung sowie das zu gesellschaftlichen und politischen Fragen von Mehrsprachigkeit.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup>

### **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 anderem 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).<sup>16</sup> 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.

Mit der Orientierung an sprachlichen Kompetenzen liefert dieses Forschungsfeld in seiner linguistischen Ausrichtung für die vorliegende Studie insofern Anregungen, als auch im untersuchten schulischen Feld eine Fokussierung auf Mehrsprachigkeit als Kompetenz vorliegt. Weitere Anregungen und Bezugspunkte liegen in den Arbeiten, die Formen bi- oder plurilingualen Sprechens in den Blick nehmen, zumal aktuelle Forschungen stärker als ihre Vorläufer nicht nur das ‚Wie‘ des Sprechens, sondern auch interaktionelle Aushandlungsprozesse der Sprachwahl und des Austausches betrachten.

### **1.1.2 Zweites Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Spracherwerbs- und Bildungsforschung**

Das zweite große Forschungsfeld beschäftigt sich im Wesentlichen mit der Entwicklung und den Mechanismen des mehrsprachigen Spracherwerbs sowie der Didaktik des Sprachenlernens und der Sprachförderung. Es erstreckt sich sowohl auf den frühen, als „ungesteuert“ bezeichneten Spracherwerb in Familie und Gleichaltrigengruppe als auch auf die Bildungsinstitutionen wie die institutionelle Kindertagesbetreuung und verschiedene Schulformen. Insofern stellt es ein weites Feld dar, dessen gemeinsamer Fokus in der Ausrichtung auf Fragen des Sprachenlernens und der sprachlichen Bildung liegt.

Ein erster Forschungsbereich in diesem Feld geht der Frage nach, wie mehrere Sprachen erlernt werden. Die ersten Arbeiten dazu gehen auf Linguisten zurück, die den Spracherwerb der eigenen, mehrsprachig aufwachsenden Kinder in sprachbiographischen Tagebuchnotizen dokumentierten (vgl. etwa Ronjat 1913 oder Leopold 1949; zit. nach Busch 2013, S. 14–15). Aktuell arbeitet etwa der Linguist Jürgen Meisel seit vielen Jahren auf dem Gebiet des Erst- und Zweitspracherwerbs, zuletzt an der Universität Hamburg (vgl. etwa Meisel 1990; zum aktuellen Stand Rinke/Kupisch 2011 und Meisel/Elsig/Rinke 2013). Aber auch Anja Leist-Villis betrachtet den kindlichen Zweitspracherwerb in differenzierter Weise und beleuchtet dabei verschiedene, relevante soziale Faktoren sowie die Bedeutung von Spracheinstellungen, Verhaltensweisen und Unterstützungsleistungen sozialer Netzwerke (vgl. Leist-Villis 2004). Für die Schweiz sind in diesem Bereich etwa die Arbeiten von Raphael Berthele vom Institut für Mehrsprachigkeit in Fribourg zu nennen. Er nimmt in einer umfassenden Studie den schulischen Sprachlernprozess im multilingualen Umfeld in den Blick (vgl. Berthele 2000). Eine seiner aktuellen Forschungen untersucht, wie das bio-

logische Alter das schulische Sprachenlernen beeinflusst (vgl. Lambellet/Berthele 2015). Diese Arbeiten argumentieren aus der Perspektive der entwicklungspsychologisch orientierten Linguistik heraus.

Als weiterer Forschungsbereich in diesem großen Feld ist die sprachdidaktische Forschung anzuführen. Eine der verfolgten Fragen ist es, wie das Sprachenlernen in der Schule verbessert werden kann, etwa indem ein Curriculum mehrsprachig konstruiert wird. Dieser Ansatz wird in der Schweiz mit dem Programm *Passepartout* verfolgt, das davon ausgeht, dass das Wissen in der ersten Sprache beim Erwerb weiterer Sprachen genutzt werden kann, indem das Lernen auf den Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen aufgebaut wird.<sup>17</sup> In diesem sehr didaktisch-praxisorientierten Feld werden auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Programme und Ansätze zur Verbesserung des Sprachenlernens entwickelt. In der Schweiz geht es dabei zum einen um die Landessprachen, zum anderen aber auch um deren Verhältnis zum Englischen (vgl. etwa Haenni Hoti/Heinzmann 2012).<sup>18</sup> Für diese Forschungsrichtung stehen in der Schweiz unter anderem die Forschungsansätze und Forschungsthemen von Daniel Stotz oder auch Daniela Zappatore (vgl. Hutterli/Stotz/Zappatore 2008) sowie Wilfrid Kuster (vgl. Hutterli et al. 2014). Auch Basil Schader ist zu nennen, der ein Handbuch mit dem Titel „Sprachenvielfalt als Chance“ vorgelegt hat, das sowohl in Hintergründe einführt als auch Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung bereithält (vgl. Schader 2013) und bereits in dritter Auflage vorliegt. Ingeleore Oomen-Welke und İnci Dirim versammeln ebenfalls in einem Band verschiedene Umgangsweisen mit „Mehrsprachigkeit in der Klasse“ (Oomen-Welke/Dirim 2013). Ein Konzept, das in diesem Bereich relevant ist, ist das der Sprachbewusstheit (*language awareness*). Gemeint sind damit Prozesse der Sprachwahrnehmung und des Sprachbewusstseins (vgl. etwa Fehling 2005 oder auch Morkötter 2005). Diese Studien weisen Anknüpfungspunkte zur interkulturellen Pädagogik auf und gehen von dem Postulat aus, dass Schule ein Ort der Gleichberechtigung sein kann, wenn Schülerinnen und Schüler früh an sprachliche Diversität gewöhnt werden und eine Reflexivität ihrer Sprachen sowie ihres Sprechens entwickeln (vgl. auch

---

17 Vgl. zu näheren Informationen zum Programm auch dessen Webseite [www.passepartout-sprachen.ch/](http://www.passepartout-sprachen.ch/) [30.06.2016]. Die Evaluation des Projekts war von 2008 bis 2013 bei Daniel Elmiger am *Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp)* in Neuchâtel angesiedelt.

18 Zur öffentlichen Debatte zur Sprachenpolitik für die Schulen der Schweiz vgl. auch Acklin Muji 2007.

Pietro 2009). Zudem widmen sich Studien in diesem Forschungsfeld den Strukturen zweisprachigen Lernens, etwa der Immersionsmethode sowie verschiedenen Umsetzungsformen und fragen danach, wie zweisprachige Unterrichtsarrangements funktionieren.<sup>19</sup> Laurent Gajo arbeitet in seinen Forschungen das feinmaschige Wechselspiel aus der Erarbeitung von fachlichen Inhalten und Klärungen sprachlicher Fragen im ‚bilingualen‘ Unterricht heraus (vgl. etwa Gajo 2001, 2006 oder auch 2009). Daniel Elmiger und Anton Näf beschäftigen sich unter anderem mit der zweisprachigen Matur (vgl. Elmiger/Näf 2009, S. 57 bzw. ausführlicher Elmiger et al. 2010).<sup>20</sup> Anhand einer Dokumentenanalyse, die alle über einen zweisprachigen Ausbildungsgang verfügenden Gymnasien erfasst, können sie zeigen, dass die Ausgestaltung sich vor allem in Hinblick auf das Ausmaß der Immersion, also des ‚Sprachbads‘ deutlich unterscheidet. Während einige Gymnasien gerade das Minimum von 600 Stunden in einer anderen als der „ortsüblichen Unterrichtssprache“ über die dreijährige Ausbildungszeit anbieten, was etwa 15 % der Unterrichtszeit entspricht, liegen andere deutlich über der maximalen Vorgabe von 50 % der Unterrichtszeit (Elmiger/Näf 2009, S. 58). Elmiger und Näf gehen nach eigenen Hochrechnungen davon aus, dass zum Zeitpunkt ihrer Erhebung insgesamt etwa 7000 Schülerinnen und Schüler in der Schweiz einen solchen gymnasialen Ausbildungsgang besuchen. Immersionssprache ist in der Deutschschweiz vor allem Englisch, während in der Westschweiz zumeist Deutsch als Immersionssprache angeboten wird. Hier zeigt sich ein Aspekt der Trennung der Landesteile, der später noch aufgegriffen wird. In einer die Dokumentenanalyse ergänzenden ethnographischen Fallstudie an zwei Westschweizer Gymnasien wurden verschiedene Forschungsmethoden eingesetzt, wie Sprachstandsmessungen, Unterrichtsaufnahmen und eine schriftliche Befragung der Schülerinnen und Schüler, aber auch Interviews mit Lehrkräften.<sup>21</sup> Aus einer evaluativ-didaktischen Perspektive stellt die Studie das zweisprachige Lernen in den Mittelpunkt und untersucht dessen Bedingun-

---

19 Der Band „Schule in mehrsprachigen Regionen Europas“ nimmt über die Schweiz hinaus in einer breiten Übersicht verschiedene Schulmodelle in den Blick (vgl. Wiater/Videsott 2006). Ebenfalls weiterführend für eine vertiefte Betrachtung mehrsprachiger Schulmodelle in internationaler Perspektive vgl. Budach/Erfurt/Kunkel 2008. Für eine internationale Perspektive auf zweisprachiges Lernen vgl. García 2009.

20 Die Hochschulreife wird in der Schweiz mit der Matur oder Matura erreicht, vergleichbar mit dem Abitur in Deutschland.

21 Zu Sprachstandsmessungen vgl. mit einer kritischen Übersicht Eckhardt/Grgic/Leu 2011 oder auch Diehm et al. 2015.

gen, Formen der Umsetzung und Lernerfolge. So kann gezeigt werden, dass ein Immersionsunterricht bedingt durch geringe eigene Redeanteile der Schülerinnen und Schüler vor allem die rezeptiven Fähigkeiten, also das Hör- und Leseverstehen in der Immersionssprache fördert. Für die Lehrkräfte geht der Immersionsunterricht nach deren Angaben im Interview mit einem erhöhten Aufwand bei der Unterrichtsvorbereitung einher. Insgesamt zeigt sich aber eine eher hohe Akzeptanz der Immersionsangebote, da die Angebote von den Schülerinnen und Schülern freiwillig gewählt werden können, und daher „eher von Jugendlichen besucht [werden], die eine Herausforderung suchen und bereit sind, mehr dafür zu arbeiten“ (Elmiger/Näf 2009, S. 59).<sup>22</sup>

Ein weiterer großer Bereich im Feld ‚Mehrsprachigkeit und Schule‘ bezieht sich auf migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Bedingungen des Sprachenlernens unter diesen Voraussetzungen. Auch dafür werden Programme aufgelegt und evaluiert. Edina Krompæk untersucht etwa den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund und empfiehlt diesen für alle Kinder mit anderen Herkunftssprachen anzubieten, um deren Sprachentwicklung neben der Zweit- auch in der Erstsprache zu fördern (vgl. Caprez-Krompæk 2010). Für Deutschland lässt sich das Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) herausstellen, das als in den Jahren 2004 bis 2009 durch die Bundesländer-Kommission gefördertes Modellprogramm in mehreren Bundesländern umgesetzt und anschließend von 2010 bis 2013 als Transferprojekt weitergeführt wurde (vgl. auch Neumann 2007).<sup>23</sup> Es geht dabei vor allem um die Rolle der ‚Bildungssprache‘ und Möglichkeiten von deren Förderung bei mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern (vgl. u. a. Gogolin 2009). Auch Andrea Eckhardt beschäftigt sich mit der Frage der Bildungssprache und kommt in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Schulsprache nicht nur für Kinder mit Migrationsgeschichte als „Sprachbarriere“ wirkt, sondern auch für Kinder mit deutscher Erstsprache eine Schwelle darstellt, die je nach sozial-ökonomischem Hintergrund unterschiedlich gut bewältigt wird (vgl. Eckhardt 2008). Einen weiteren Forschungsansatz zum

---

22 Diese Leistungsorientierung zeigt sich auch im Sample der vorliegenden Studie und wird in den nachfolgenden Analysen in Bezug auf die mit den schulischen Anforderungen einhergehenden Herausforderungen immer wieder differenziert in den Blick genommen (vgl. etwa Kapitel 4.3.3 sowie exemplarisch auch Kapitel 8.4).

23 Vgl. [www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-flyer.pdf](http://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-flyer.pdf) [30.06.2016].

(schulischen) Spracherwerb in der Migration verfolgt Katharina Brisić. Sie legt eine interdisziplinär verortete Studie – linguistisch, erziehungswissenschaftlich, soziologisch – vor, und hebt den Widerspruch hervor, der sich zwischen den Ergebnissen der PISA-Studie zum Zusammenhang von Familiensprache und Bildungserfolg und den Ergebnissen der linguistischen Forschung zum Zweitspracherwerb ergibt. Ergebnisse der PISA-Studie halten bessere Leseleistungen für Kinder fest, die familiär die Sprache(n) ihrer Eltern nicht mehr verwenden, während linguistische Studien häufig von einem umgekehrten Zusammenhang ausgehen. Auf der Suche nach Erklärungen, auch für die in quantitativen Studien belegten Unterschiede im ‚Erfolg‘ des Spracherwerbs der Umgebungssprache nach ethnischer Zugehörigkeit von Einwanderergruppen in Europa, entwickelt die Sprachwissenschaftlerin in ihrer umfassend angelegten Studie ein „Sprachkapitalmodell“. Sie wendet sich gegen ethnisierende Erklärungsmuster, die den Herkunftsfamilien die Verantwortung übertragen, und verweist unter anderem auf schulische Selektionsmechanismen der Einwanderungsländer (vgl. dazu auch Kronig 2007), die weniger bildungssprachlich sozialisierte Kinder systematisch benachteiligen. Eine zentrale Aussage ihrer Arbeit ist, dass es sich mit Sprache als sprachlichem Kapital „nicht anders verhält als mit Bildungs- oder Finanzkapital – sie alle können nur in dem Maß flexibel und individuell beibehalten und ausgebaut werden, in dem die gesellschaftlichen Makro-Bedingungen den Menschen einen flexiblen individuellen Umgang mit diesen ihren Ressourcen und Kompetenzen gestatten“ (Brisić 2007, S. 350). Auch die Untersuchung von Merle Hummrich zum Bildungserfolg in der Migration lässt sich in diesem Feld einordnen (vgl. Hummrich 2009). Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla bündeln für Deutschland interessante Ansätze und Forschungen im Kontext von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und schulischem Wandel (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011). Der Band versammelt verschiedene Beiträge mit empirischem Hintergrund, die schulisches Lernen unter Bedingungen der Migrationsgesellschaft in den Mittelpunkt stellen, während zugleich der Ertrag einer kultursoziologischen Perspektive im Anschluss an Bourdieu dargelegt wird. Auch ein aus einer Tagung im Jahr 2007 an der Universität Hamburg hervorgegangener Band nimmt vor allem Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration in den Blick und versammelt verschiedene Positionen aus sprachwissenschaftlicher und bildungspolitischer Perspektive, in denen alle drei hier vorgestellten Felder vertreten sind (vgl. Gogolin/Neumann 2009). Fokussierte Themenfelder sind Sprache und Integration (v.a. in Bildungssystem und Arbeitsmarkt), Sprache und Bildung bzw. Bildungssprache, Gewinne und Nutzen der Zweisprachigkeit, Formen und Aneignung des

bilingualen Sprechens sowie Zweisprachigkeit in Institutionen der Bildung und Erziehung. Eine bedeutende Studie in diesem Feld ist auch die Habilitationsschrift von Ingrid Gogolin zum monolingualen Habitus der multilingualen Schule. Sie arbeitet auf der Basis einer Befragung Hamburger Lehrerinnen und Lehrer heraus, wie ein im Zuge der Herausbildung des nationalstaatlich verfassten deutschen Bildungswesens im 19. Jahrhundert etabliertes monolinguales Selbstverständnis noch heute den Habitus der Lehrkräfte prägt, und dabei im Widerspruch zu den tatsächlichen sprachlichen Voraussetzungen und Anforderungen auf Seiten heutiger Schülerinnen und Schüler steht (Gogolin 1994).

Das Feld der Mehrsprachigkeitsforschung als Spracherwerbs- und Bildungsforschung vereinigt also eine Vielzahl an ganz unterschiedlich ausgerichteten Studien, denen gemeinsam ist, dass sie sich mit Fragen des Sprachenlernens im Bildungskontext beschäftigen. Sprache wird aber je nach Forschungsperspektive ganz unterschiedlich konzipiert. Die Bandbreite reicht von einem eher individualisierenden Verständnis als Kompetenz, die gemessen, erworben oder gefördert werden muss, bis zu der eher gesellschaftstheoretisch ausgerichteten Konzeption von Sprache als Kapital auf einem von Ungleichheiten geprägten ‚sprachlichen Markt‘. Letztere liegt zum Teil auch Studien zugrunde, die im dritten Feld verortet werden können. Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Studie bieten sich vor allem über deren Ansiedlung im institutionellen Kontext einer Gymnasialklasse. Damit sind viele Studien als Hintergrund relevant, um den institutionellen Rahmen zu verstehen und einzuordnen, wenn auch die hier zentralen Fragen der Bildung und des Sprachenlernens nicht im Fokus des vorliegenden Buches stehen.

### **1.1.3 Drittes Feld: Mehrsprachigkeitsforschung als Gesellschaftsforschung**

Im Fokus des dritten Feldes stehen eher soziologische Fragen, etwa der Integration und des Ausschlusses sowie der gesellschaftlichen Organisation von Zwei- und Mehrsprachigkeit. Den Untersuchungen liegt häufig ein Verständnis von Sprache als Macht- und soziales Distinktionsmittel zugrunde. Forschungen, die in diesem Feld verortet werden können, betrachten aus einem soziologischen, soziolinguistischen oder anthropologischen Blickwinkel heraus Mehrsprachigkeit unter gesellschaftlichen und sprachpolitischen Fragestellungen und berücksichtigen dabei Fragen sozialer Positionierungen und sozialer Ungleichheiten sowie vereinzelt auch Fragen

sozialer bzw. kultureller Identität. In der Schweiz ist dieses Feld bedingt durch die verschiedenen Landessprachen besonders stark vertreten, aber auch im Migrationskontext angesiedelte Studien aus Deutschland und Österreich sowie aus dem englischsprachigen Raum können diesem Feld zugeordnet werden.

Anschließend an das eben vorgestellte zweite Feld lassen sich zunächst Studien aus verschiedenen institutionellen Bildungskontexten nennen, die sich von den in diesem verorteten dadurch abgrenzen lassen, dass sie Schule weniger als Lern- und stärker als Interaktionsraum von Kindern und Jugendlichen betrachten sowie als Ort, an dem ungleichheitsrelevante Differenzen hervorgebracht und soziale Ungleichheiten fortgeschrieben werden. Dies sind nicht zuletzt Studien, die aus ethnographischer Perspektive Differenzkonstruktionen im mehrsprachigen Bildungskontext in den Blick nehmen. Solche liegen vor allem aus dem englischsprachigen Raum vor, sind aber auch vereinzelt in Deutschland, in der Schweiz und in Luxemburg zu finden. Monica Heller kann als Vorreiterin der von ihr so benannten *socio-linguistic ethnography* bezeichnet werden (vgl. Heller 2008).<sup>24</sup> Sie forscht unter anderem zur frankophonen Minderheit in Kanada. In ihrer unter dem Titel *Linguistic Minorities and Modernity* veröffentlichten Studie in einer französischsprachigen Schule im englisch-dominierten Ontario zeigt sie anhand einer Analyse der alltäglichen sprachlichen Praktiken, aber auch von Dokumenten und anhand von Interviews auf, wie in einer Schule monolinguale Räume hervorgebracht werden, bei gleichzeitigem Anspruch, die Mehrsprachigkeit einer sprachlichen Minderheit zu fördern (vgl. Heller 2006). Monica Heller macht in ihren Analysen deutlich, welche Rolle Sprache bei der Hervorbringung sozialer Unterschiede spielt, aber auch, wie Sprache Bedeutung als Kapital auf einem globalisierten Arbeitsmarkt erhalten kann. Viele Schülerinnen und Schüler der untersuchten Schule haben außerhalb des schulischen Settings wenig Kontakt zur französischen Sprache, auch wenn viele französischsprachige Elternteile haben. Durch die englischsprachige Dominanz der Umgebung ist die Schule häufig der einzige Raum, der für die Jugendlichen französischsprachig dominiert ist. Für die wenigsten ist die französische Sprache noch eine Frage der ‚Identität‘ – wie das zu Zeiten der *French Canadian politics of identity* und der Gründung der Schule der Fall war –, sondern sie stellt vielmehr für die Jugendlichen heute ein kulturelles Kapital dar, das ihre Chancen auf dem

---

24 Jüngst sind mehrere Bände zur methodischen Vorgehensweise der *linguistic ethnography* erschienen (vgl. Copland/Creese 2015 und Snell/Shaw/Copland 2015).



Arbeitsmarkt erhöht (vgl. Heller 2006, S. 218). Monica Heller kann in ihrer Studie in umfassenden Analysen aufzeigen, wie eine Schule zu einem bedeutsamen Raum der Aneignung linguistischen Kapitals wird, eine Funktion, die aufgrund verschiedener Prozesse sozialen Wandels weniger als früher von Familien oder französischsprachigen *Communities* übernommen wird. Die Widersprüchlichkeiten, die daraus auf institutioneller Ebene entstehen, sind ebenso Gegenstand der Studie wie die Ebene der Praktiken der Jugendlichen in diesem institutionellen Feld. Die Schule, aufgrund sozialen Wandels ihrer ‚identitätsbildenden Aufgabe‘ beraubt, schafft einen artifiziellen monolingualen Raum, der über die sprachliche Förderung einer sprachlichen Minderheit legitimiert wird. Von den Schülerinnen und Schülern wird dieser allerdings geschickt unterlaufen, indem gerade auf der Hinterbühne (vgl. Goffman 1959/2003) immer wieder englischsprachige Räume hervorgebracht werden. Monica Heller geht in ihrer Erhebung allerdings nicht über den schulischen Kontext hinaus, sodass keine Aussagen darüber getroffen werden können, wie die Jugendlichen mit der Dominanz des Englischen und dem Französischen als erstrebenswertem linguistischen Kapital außerhalb der Schule umgehen. Adrian Blackledge und Angela Creese nehmen in ihren Arbeiten Bezug auf Monica Heller und arbeiten etwa in umfangreichen Fallstudien zu ausgewählten multilingualen Schulen in vier englischen Städten heraus, was Mehrsprachigkeit für Jugendliche bedeutet und welche schulischen Praktiken sich kontrastierend rekonstruieren lassen (Blackledge/Creese 2010). Für die Schweiz bearbeitet Kathrin Oester das Thema der multilingualen Voraussetzungen in der Schule und widmet sich in ihrer Untersuchung Integrations- und Segregationsprozessen in „transnationalen“ Schulklassen in Bern (vgl. Oester 2007; ausführlich Oester/Fiechter/Kappus 2008). Auch Alexandre Duchêne beschäftigt sich in seinen schulbezogenen Arbeiten mit Ausschlussprozessen auf der Basis sprachlicher Differenzkonstruktionen (vgl. etwa Duchêne 2012 oder Del Percio/Duchêne 2015). In diesen Untersuchungen wird Sprache nicht kompetenzorientiert, sondern in einer ungleichheitstheoretischen Ausrichtung wie bei Monica Heller als Ressource oder auch Kapital im Zugang zu knappen materiellen und symbolischen Gütern im Anschluss an Bourdieu betrachtet, sowie als ein Element, über das soziale Ordnung hergestellt und aufrechterhalten wird (vgl. auch Fürstenau 2004). Auch der Band von Paul Mecheril und Thomas Quehl „Die Macht der Sprachen“ bündelt verschiedene Perspektiven auf die „mehrsprachige Schule“ vor dem Hintergrund der machtvollen Mechanismen, die im Feld der Bildungsinstitutionen wirksam werden. Auch dort sind vereinzelt ethnographische Ansätze aus dem englischsprachigen Raum vertreten (vgl. Mecheril/Quehl 2006). Aber

nicht nur im Bereich der Schule, auch in frühkindlichen Bildungsinstitutionen sind Studien zu finden, die ihren Fokus auf die Differenzproduktion in sprachlichen Praktiken richten (vgl. für die Schweiz Panagiotopoulou/Krompæk 2014; für Luxemburg Seele 2015 und für Deutschland Diehm et al. 2015).<sup>25</sup>

Ein weiterer für die vorliegende Studie bedeutsamer Bereich nimmt die biographische Bedeutung von Sprache als Merkmal in den Blick, über das Identitätskonstruktionen stattfinden und soziale Zugehörigkeiten verhandelt werden. Dabei wird die Bedeutung des Konzepts des Spracherlebens im Anschluss an Maurice Merleau-Ponty hervorgehoben, das die subjektiv-leibliche Dimension in den Mittelpunkt stellt (vgl. Busch 2015). Hans Jürgen Krumm und Brigitta Busch führen in Schulen vor allem in Wien Projekte durch, in denen sie über biographische Zugänge die Bedeutung von Sprachen für die Sprecherinnen und Sprecher erfassen und ‚Sprachenvielfalt‘ in Schulklassen sichtbar machen. Methodisch verwenden sie dabei unter anderem Sprachenportraits, bei denen Kinder eine Silhouette farblich ausmalen und dabei ‚ihre‘ Sprachen in dem Körper platzieren, aber auch sprachbiographische Interviews (vgl. Krumm 2009 sowie Busch 2013). Einen ebenfalls sprachbiographischen Zugang, aber ohne schulischen Bezug und stärker auf den Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und ‚Identitätsarbeit‘ fokussierend, verfolgt Bärbel Treichel in einer umfangreichen, in Wales mit Walisisch Sprechenden durchgeführten Untersuchung. Diese Arbeit gründet auf narrativen Interviews im Anschluss an Fritz Schütze und ist gerade durch ihre soziologische Ausrichtung für die vorliegende Studie bedeutsam (vgl. Treichel 2004). Die kleine Studie von Nathalie Thomaske, die sich mit der Sprachbiographie einer Französisch-Deutsch bilingualen Sprecherin beschäftigt und deren Zugehörigkeits- und Identitätskonstruktionen in den Blick nimmt, ist für die vorliegende Studie ebenfalls ein Bezugspunkt. Über diese Arbeiten hinaus werden Sprachbiographien auch in der linguistischen Spracherwerbsforschung eingesetzt. Dieser Bereich ist maßgeblich von Rita Franceschini geprägt. Sprachbiographien stellen dort ein nicht sehr breit, aber zunehmend häufiger genutztes Verfahren dar, Erzählungen zum Spracherwerb der Befragten zu generieren. Rita France-

---

25 Auch das kürzlich abgeschlossene Projekt „Linguistic Landscapes in der Kindertagesbetreuung – Fallstudien zu pädagogischen Praktiken im Umgang mit Mehrsprachigkeit“ unter der Leitung von Sascha Neumann ist in diesem Bereich angesiedelt. Eine erste Publikation ist im Erscheinen begriffen (vgl. Neumann et al. i. E. sowie [www.unifr.ch/pedg/zeff/de/projekte.php?mainMenuItemToSlide=3](http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/projekte.php?mainMenuItemToSlide=3) [01.02.2016]).

schini verfolgt sprachwissenschaftliche Fragestellungen, die vor allem auf den Spracherwerb und damit einhergehende Muster des Erzählens abzielen (vgl. Franceschini 2004, S. 126–127). Insgesamt aber stellt die Erforschung von Sprachbiographien ein eher am Rande bearbeitetes Forschungsgebiet dar (vgl. etwa Franceschini/Miecznikowski 2004; Bock/Dumont/Groß 2006; Koch 2013).<sup>26</sup>

Der Umgang mit Sprachminderheiten über die Schule hinaus bildet ebenfalls ein in diesem Feld anzusiedelndes Themengebiet (vgl. u. a. Duchêne/Heller 2008). So untersucht Alexandre Duchêne in seinem Buch *Ideologies across Nations* anhand einer Diskursanalyse der Sprachenpolitik der Vereinten Nationen die ideologischen Diskurse, die sich aus Unterlagen zur Regelung der Angelegenheiten sprachlicher Minderheiten herausarbeiten lassen (Duchêne 2008). Gegenstand der Analyse sind in diesen Untersuchungen auch die Rolle des Staates sowie die Diskrepanz zwischen staatlich propagierter und individuell kaum ausgebildeter Mehrsprachigkeit. Sprache gerät als Gegenstand und Spielball sozialen Wandels und als Machtmittel im Kontext sozialer Ungleichheit in den Blick. So können Herrschaftsverhältnisse zum Gegenstand der Analyse werden, die unter anderem über eine Markierung legitimer und illegitimer Sprachen hervorgebracht werden (vgl. etwa Völker 2013). Diese Studien bieten wichtige Anknüpfungspunkte für die Sensibilisierung und Fokussierung der empirischen Analysen dieses Buches.

Eine aktuelle Studie von Jörg Rössel und Julia Schroedter argumentiert im Anschluss an Bourdieus Kapitaltheorie, aber auch aus der Perspektive von ökonomischen Theorien des Spracherwerbs (vgl. Rössel/Schroedter 2014, S. 156). Die Autoren fassen „transnationales linguistisches Kapital“ als Fremdsprachenkenntnisse, die in einem globalisierten (Arbeits-)Markt einen ‚Wettbewerbsvorteil‘ bieten können. Die Studie geht aus diesem Grundverständnis heraus der Frage nach den Determinanten des Erwerbs linguistischen Kapitals auf der Basis einer Bevölkerungsumfrage in der Stadt Zürich nach und betrachtet diese im Allgemeinen sowie im Vergleich zu einem „Schweiz-spezifischen linguistischen Kapital“, das die Kenntnisse in den vier Landessprachen der Schweiz umfasst (vgl. Rössel/Schroedter 2014, S. 153). Die Autoren können zum einen den positiven Einfluss des Elternhauses auf den Erwerb von Fremd- sowie Landessprachen der Schweiz zeigen, zum anderen aber auch die Bedeutung von „Gelegenheiten

---

26 Zu methodischen Fragen der Erforschung von Sprachbiographien unter linguistischen Fragestellungen vgl. Pavlenko 2008.

zum Praktizieren des linguistischen Kapitals“ für den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen (vgl. Rössel/Schroedter 2014, S. 178). Zudem können sie weitere „Anreizstrukturen“ des Fremdspracherwerbs ausmachen, wie etwa „Auslandsaufenthalte, die transnationalen Kontakte und Netzwerke sowie ein Partner aus einem anderen Geburtsland“ (ebd.).

Die Studien von Hartmut Esser und Jürgen Gerhards, auf die bereits im Rahmen der Skizzierung des Diskurses um Mehrsprachigkeit Bezug genommen wurde, bearbeiten migrations- sowie sprachpolitische Fragestellungen und können ebenfalls in diesem Feld verortet werden. Hartmut Esser etwa untersucht die Rolle der Sprache für Integrationsprozesse und kommt zu dem Schluss, dass nur sprachliche Assimilation zu einer Systemintegration führen könne (vgl. Esser 2004; 2006). Jürgen Gerhards, auf dessen Ergebnisse sich auch Jörg Rössel und Julia Schroedter beziehen, stellt die Sprachenpolitik Europas in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und betrachtet die Chancen, die in der Vergesellschaftungs- und Vergemeinschaftungsfunktion von Sprache und Sprechen liegen. Er argumentiert entgegen einer Politik der Mehrsprachigkeit für eine Förderung des Englischen, über die eine transnationale europäische Identität gestärkt werden könne (vgl. Gerhards 2010). Den Autoren geht es weniger um Mehrsprachigkeit als solche, wie das in vielen anderen hier referierten Untersuchungen – und auch den einleitend als ‚Gegenpol‘ positionierten Autorinnen wie Ingrid Gogolin oder Christina Allemann-Gionda – der Fall ist, sondern um gesellschaftliche Fragen der Integration bzw. im Falle von Jürgen Gerhards präziser der europäischen Identität.

Für die vorliegende Studie weniger relevant, aber doch gerade im Schweizer Kontext bedeutsam sind Forschungsprojekte, die sich mit der Mehrsprachigkeit in Schweizer Institutionen wie etwa der Armee oder der Bundesverwaltung (vgl. etwa Haas 2010, S. 96–101), in Unternehmen (Grin/Sfreddo/Vaillancourt 2010) oder im Bereich des Tourismus beschäftigen (vgl. Duchêne/Piller 2011, aber auch Duchêne/Moyer/Roberts 2013). Dabei reichen die Perspektiven von einer Betonung der kulturellen Reichhaltigkeit sprachlicher Vielfalt bis hin zu kritischen Analysen der Kapitalisierung der Sprachkompetenzen der Mitarbeitenden in Unternehmen. So kann Alexandre Duchêne in einer ethnographischen Studie an einem Flughafen in der Schweiz zeigen, wie Mitarbeitende in schlecht bezahlten Positionen – etwa im Bereich der Gepäckbeförderung –, die über sprachliches Kapital in für die Kundenkommunikation mitunter bedeutenden, vom kundenbetreuenden Personal aber kaum gesprochenen Sprachen – wie etwa Mandarin – verfügen, systematisch unentgeltlich hochqualifizierte Dolmetscherleistungen erbringen (vgl. etwa Duchêne 2011).

Die Systematisierungsversuche der Forschungslandschaft in drei große Felder und die bislang ausgebreiteten Skizzierungen spannen den forschungspolitischen und ideologischen Rahmen, innerhalb dessen sich die vorliegende Forschung positioniert, aber auch in Bezug auf welchen die Akteure im Feld mehr oder weniger informiert agieren. Dies ist zum einen eine Orientierung an der einsprachigen Förderung jeweils getrennter Sprachen und den damit einhergehenden Ansprüchen an den Grad der Beherrschung, die den meisten Ansätzen im Bereich des Spracherwerbs sowie der Sprachdidaktik zugrunde liegt, und auch den schulischen Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit prägt. Zum anderen regt im Bereich der Bildungsforschung vor allem das Nebeneinander von Studien, die versuchen, den Wert und den Gewinn von Mehrsprachigkeit über ein einsprachiges Denken hinaus zu betonen, und solchen, die vor allem im Migrationskontext Mehrsprachigkeit als Risiko für den erfolgreichen Verlauf von Bildungskarrieren sehen, zu einem differenzierten Blick auf die Lebenswirklichkeit von Jugendlichen an. Anregungen können zudem ungleichheitstheoretisch verortete Studien bieten, die Sprache als soziales Distinktionsmoment begreifen. Darüber hinaus sind in konzeptionell-methodischer und zumeist auch inhaltlicher Hinsicht für das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung vor allem die Studien als Orientierung relevant, die als Ethnographien der Mehrsprachigkeit bezeichnet werden können (etwa Heller 2006; Creese 2005; Seele 2015), sowie Forschungsarbeiten, die Sprachbiographien von mehrsprachigen Sprecherinnen und Sprechern in den Blick nehmen (vgl. etwa Busch 2013; Busch 2015). Im Zentrum stehen dabei weniger, über welche Sprachen Sprecherinnen und Sprecher verfügen und wie kompetent sie in diesen jeweils sind, sondern „darum, wie sprachliche Variation dazu dienen kann, Zugehörigkeit oder Differenz zu konstruieren und vor allem, wie solche Konstruktionen als sprachliche Aus- und Einschlüsse erlebt werden“ (Busch 2015, S. 49–50). Diese Studien bieten vielfältige Anschlussmöglichkeiten für die in dieser Untersuchung verfolgte Fragestellung, auf welche im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

## **1.2 Konzeption und Fragestellung der Studie**

Im Gegensatz zum vorherrschenden Diskurs, der sich häufig aus einem eher einseitig idealisierenden bzw. defizitorientierten Verständnis dem Gegenstand der Mehrsprachigkeit nähert, fokussiert die vorliegende Studie auf ‚mehrsprachige‘ Jugendliche in ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit.

Dabei geht sie in einer soziologischen Perspektive von Mehrsprachigkeit als sozialem Phänomen aus und fragt nach der alltäglichen sprachlichen Praxis sowie den ‚Sprachgeschichten‘ der Jugendlichen.

Der soziologische Blick auf Mehrsprachigkeit, der Sprache als soziale Praxis und als Medium der Distinktion betrachtet (vgl. auch Bourdieu 1990), ist im weiten, voranstehend ausschnittsweise skizzierten Feld der Mehrsprachigkeitsforschung in einigen Studien vorhanden, der sprachliche Alltag Jugendlicher in einem mehrsprachigen Bildungssetting aber wird im deutschen Sprachraum nur sehr vereinzelt zum Gegenstand der Forschung. Zugleich wird aus den skizzierten Studien deutlich, dass Bildungsinstitutionen einen bedeutsamen Rahmen für auf Sprache(n) und Sprechweisen basierende soziale Selektionsprozesse darstellen. Zudem zeigen andere Untersuchungen, dass der schulische Kontext für die Jugendlichen ein bedeutsamer sozialer Interaktionsraum ist, in dem sie viel Lebenszeit verbringen (vgl. etwa Krappmann/Oswald 1995; Breidenstein/Kelle 1998 oder auch Breidenstein 2006). Der Fokus der vorliegenden Untersuchung wird also über die im Feld vorherrschende Kompetenzorientierung hinaus nicht auf das Sprachenlernen, den Sprachnutzen oder den schulischen Unterricht selbst gerichtet, sondern auf alltägliche sprachliche Praktiken von Jugendlichen im schulischen Kontext.

Bei der Ausarbeitung der Fragestellung war es Ziel, eine Offenheit für die Relevanzen des ethnographisch zu entdeckenden Feldes zu entwickeln und zu erhalten (vgl. auch Bereswill/Rieker 2008), und diese nicht durch eine theoretisch geleitete Fragestellung bereits vorzugeben.<sup>27</sup> Daher war die Forschungsfrage zu Beginn sehr offen auf den Umgang der Jugendlichen mit ihrer ‚Mehrsprachigkeit‘ im institutionellen Bildungssetting und auf ihre jeweiligen Positionierungen ausgerichtet und erst im Laufe der Erhebung spitzte sich die Fragestellung zu. Die dann weiter präzisierten forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Untersuchung lassen sich unter einer Hauptfrage zusammenfassen:

Wie wird Mehrsprachigkeit von Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext situativ und biographisch hervorgebracht, dargestellt und verhandelt?

Wie werden über die Konstruktion sprachlicher Zuordnungen Zugehörigkeit und Differenz hergestellt?

---

27 Zum Verhältnis von Theorie und Empirie in der qualitativen Forschung vgl. auch den Band von Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008.