

Auf den folgenden Seiten:

Purkarthofer, J. & Mossakowski, J. (2010). Über Sprache hinaus... Die Aushandlung von Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für den Bildungsbereich. *Raison*, 4, 71-76.

Die vorliegende Version entspricht der veröffentlichten Version in der Zeitschrift *Raison*.

Informationen zu den Autor*innen finden Sie auf www.heteroglossia.net

Über Sprache hinaus...

Die Aushandlung von Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für den Bildungsbereich

Mit der Formulierung "monolingualer Habitus der Schule" brachte Ingrid Gogolin 1994 eine aus bildungs- und sprachwissenschaftlicher Perspektive vorhandene Kritik auf den Punkt, die sich gegen die alltägliche Praxis der Nichtbeachtung oder gar Zurückweisung von Mehrsprachigkeit bzw. sprachlicher Diversität in Schulen wandte. Fünfzehn Jahre nach dem Befund Ingrid Gogolins gilt dieser mehr denn je. Viele jener Sprachen, die Lernende in Kontexten außerhalb der Bildungsdomäne verwenden und leben, werden als Belastung für Bildungsarbeit empfunden – und damit oft auch die *Sprechenden* selbst. Anstatt die Ressourcen zu sehen, die sie in die Institutionen einbringen, werden sie verdächtigt, die institutioneigenen Ressourcen über Gebühr zu beanspruchen. Die tatsächliche Mehrsprachigkeit der Schule (und nicht die Mehrsprachigkeit, die sie vermitteln will) wird noch immer als mühsame Realität angesehen, die zusätzlichen Aufwand erfordert und häufig Schuldzuweisungen im Diskurs über Migration oder Integration generiert. Was steckt aber dahinter, dass sprachliche Diversität in manchen Situationen nicht als Potential erlebt und genutzt wird? Und in welcher Weise könnte auf diese Prozesse reagiert werden, um Mehrsprachigkeit zugänglicher und positiver erlebbar zu machen?

»Von einer Sprache zur anderen herrscht das Fehlen von Neugier, die Teilnahmslosigkeit – in unserer Gesellschaft genügt uns die Sprache von unsersgleichen, sind wir nicht auf die Sprache des anderen angewiesen, um zu leben: Jedem genügt seine Sprache.«

Roland Barthes (2006:114)

Der monolinguale Habitus ist ein Phänomen, das sich nicht allein auf Schule beschränkt. Er fußt auf Sprachideologien, die in der Entstehung von Nationalstaaten und der Schaffung und Standardisierung von Nationalsprachen wurzeln – und damit andere sprachliche Varietäten als "Dialekte" markierten, durch territoriale Festlegung von Sprachgrenzen "Minderheitensprachen" schufen und nationale Instanzen der "Sprachpflege" ermächtigten. Im allgemeinen Diskurs, wie auch in jenem über Bildung, bestimmen diese Sprachideologien, was als richtige oder gute und schließlich legitime Sprache erachtet wird.

In jüngster Zeit ist ein Wiederaufkommen des nationalsprachlichen Denkens zu verzeichnen, welches implizit und mitunter auch explizit gesellschaftliche Einsprachigkeit propagiert und einfordert – etwa durch den verpflichtenden Besuch von Deutschkursen im Rahmen der sogenannten "Integrationsvereinbarung". Was zählt, ist das Beherrschen der Nationalsprache. Ohne Frage ist das Erlernen der Mehrheitssprache wichtig. Problematisch ist aber, wenn es gleichzeitig Voraussetzung für eine Aufenthaltsbewilligung darstellt. Und zu bedenken ist, dass unter dieser immer weniger verhohlenen Sanktionsandrohung kein entsprechendes Umfeld für Spracherwerb geschaffen werden kann. Sprachen lernen beschränkt sich nicht nur auf wenige Kursstunden, sondern erfolgt durch sozialen Kontakt, braucht Zeit und setzt die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben bereits voraus. Es ist also bereits ein Prozess der Integration, und erfordert die Möglichkeit individueller Weiterentwicklung und ein Gefühl von Sicherheit. Unter einem politischen Damoklesschwert kann Sprache nicht als Zugang zur Welt erlebt werden, sondern nur als Barriere.

An Nationalsprachen orientierten Entwicklungen stehen zur selben Zeit politische Bestrebungen gegenüber, die Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt in den Vordergrund stellen, bewerben und fördern. Die Europäische Union, auf deren Initiative 2001 das Jahr der Sprachen und 2008 das Jahr des interkulturellen Dialogs ausgerufen wurde, führt ein Kommissariat eigens für Mehrsprachigkeit und treibt zahlreiche Aktionsprogramme und Verordnungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit, Minderheitensprachen und Sprachen lernen voran. Diese politischen Entwicklungen sind allerdings zumeist nur Bekenntnisse, die im gelebten Alltag wenig Umsetzung finden. Die Sprach- und Bildungspolitiken der meisten Mitgliedsstaaten verfolgen vielmehr die Förderung einer additiven "fremdsprachigen" Mehrsprachigkeit: bestimmten Sprachen kommt dabei mehr Wert zu als anderen und häufig werden jene, die eine wesentliche Bedeutung in der Sprachbiographie der SchülerInnen haben, ausgeblendet. Darüber hinaus mangelt es an einer integrierenden Vermittlung von Sprachen und Sprachvarietäten, die es erlauben würde, Bezüge zwischen diesen herzustellen. Das schulvermittelte Verständnis von Mehrsprachigkeit ist zudem in erster Linie schrift- und schriftsprachorientiert und ermöglicht die Einbeziehung der tatsächlichen Erlebenskontexte von Lernenden nur in minimalen Dosen.

"Mehrfache Einsprachigkeit" wird also von der Schule gefördert und damit eine bestimmte Spielart des monolingualen Habitus, die innerhalb von Bildungsinstitutionen in und durch soziale Praktiken realisiert und tradiert wird: Mangelnde symbolische und praktische Repräsentation von anderen Sprachen als der als einsprachige Norm gedachten (wie Erst- oder auch Zweitsprachen der Lernenden, dialektale Formen) lässt die Sprechenden im wahrsten Sinn des Wortes sprachlos werden. Ihre Fähigkeiten werden nicht als solche erlebt und in Wahrnehmung und Wertschätzung ignoriert.

»Wenn Zurweltkommen für uns immer auch Zursprachekommen bedeutet, so drückt dies aus, daß wir als Weltankömmlinge uns zunächst alternativlos an eine Sprachwelt binden, in der das Gewicht der Welt auf jeden neuen Sprecher drückt. Wer auf eine Bühne geht, um das Seine zu sagen, bewegt in seiner Rede die Sorgenmasse eines konkreten Lebens. Zwischen einem, der spricht, und einem der hört, werden stets Verhältnisse im Gewicht der Welt geklärt und verschoben.«

Peter Sloterdijk (1988:153)

Zu sprechen bedeutet, aus einer Vielzahl von Möglichkeiten zu wählen: Mit der Aushandlung und Einnahme sprachlicher Rollen positionieren wir uns als Subjekte mit und gegenüber unseren aktuellen und mitgedachten InteraktionspartnerInnen, in bestimmten und latenten Handlungskontexten sowie in unseren sozialen Zugehörigkeiten. Diese Wahl rekuriert auf diskursive Gegebenheiten in der Gesellschaft und erfolgt dabei meist nicht willkürlich, freiwillig oder bewusst. Sie stellt vielmehr häufig unbemerkte Routine dar, die in konfliktuellen Momenten, etwa wenn einander widersprechende Erwartungen von Sprachgebrauch aufeinandertreffen, als Zwang erlebt werden kann.

Bei Aushandlungen von Sprachgebrauch spielen auch Machtinteressen eine Rolle. Mit dem Verweis auf erworbene Sprachkenntnisse oder gewählte Sprachvarietäten werden nicht nur soziale Ressourcen gefestigt und gesellschaftlicher Status kommuniziert, sondern auch Prozesse der In- und Exklusion betrieben. Beispielsweise wird bei Schuleinschreibung eines Kindes nicht selten als Muttersprache eine Sprache (zumeist eine Mehrheitssprache) angegeben, die nicht der tatsächlichen entspricht. Wie

Bildungs- und SprachwissenschaftlerInnen (bspw. Fürstenau et al. 2003, Busch 2006, Brizić 2007) aufzeigten, wird nicht nur mitunter Deutsch statt einer eigentlichen Familiensprache angegeben, sondern öfters auch Türkisch statt bspw. Kurdisch, Lasisch oder Tscherkessisch bzw. Serbokroatisch/ Bosnisch-Kroatisch-Serbisch statt Romanes oder Vlaachisch. Dies geschieht aus vielerlei Gründen: der Annahme von Startvorteilen für das Kind, dem Wunsch der Eltern nach Zugehörigkeit, der Angst vor Repressionen, der Scham aufgrund einer bestimmten Herkunft oder schlicht Unklarheit über Existenz oder Benennung mancher Sprachen. Einmal in der Schule angelangt, ist es nicht selten der Fall, dass SchülerInnen Unsicherheiten in Bezug auf die Verwendung ihrer eigenen Sprachen erleben, weil diese als nicht adäquat erscheinen oder kommuniziert werden – bis hin zum expliziten Verbot durch die Lehrenden oder die Schulordnung.

Das Vermeiden eines bestimmten Sprachgebrauchs oder das Verschweigen von Sprachkenntnissen aufgrund drohender sozialer Markierung und daraus befürchteter Sanktionen wird in solchen Kontexten nachvollziehbar. Andere Situationen erlauben wiederum einen selbstbewussteren Umgang, ja erkennen sogar die ansonsten gemiedenen Sprachen als besonders wertvoll an. Es sind vor allem reale und virtuelle Räume, die aufgrund ihrer durchlässigen, wenig spezifischen Verregelung erlauben, als eigene Sprachräume eingenommen zu werden: Jugendzentren, Kulturvereine oder Bibliotheken wie auch freie und partizipative Medien, Onlineportale und -netzwerke. Oft bietet sich gerade in diesen "Nischen" die Möglichkeit zu widerständigen Praktiken und damit zur Etablierung kleinräumiger Sprachregime, die zu einer Umbewertung hegemonialer Ideologien führen.

»Tatsächlich brauchen wir, um uns überhaupt in diese Welt als bewußt Handelnde zu begeben, einen großen Schuß Respektlosigkeit gegen allerlei Normen und Werte, gegen den herkömmlichen Gebrauch von Sprache, gegen Themen und Arbeitseinteilungen, gegen Verhalten und Denken. Wenn wir aufhören wollen, uns bloß mit den Augen von anderen zu betrachten, müssen wir wagen, auch Fehler zu machen.«

Frigga Haug, 1990:50

Mit jeder sprachlichen Interaktion und für jedes Sprachregime handeln Individuen Sprachidentitäten aufs neue aus und schöpfen dabei aus einem Gefüge verschiedener Subjektpositionen, die weiteres sprachliches und soziales Handeln in den jeweiligen Situationen ermöglichen. Im Verlauf einer Biographie stehen diese durch das persönliche Spracherleben immer wieder zur Diskussion – auch "innerhalb" eines Individuums. So können etwa Sprachen, die während der Schullaufbahn ignoriert und abgewertet wurden, im Kontext von Studium oder Beruf neuen Wert erlangen. Genauso kann es aber auch bedeuten, dass Sprechende ursprüngliche Sprachen hinter sich lassen und neue konstitutiv für die Sprachidentität werden. Die stete Neukonfigurierung des individuellen Sprachgefüges zeigt uns, dass zum einen Sprachbiographien sich in fortwährendem Wandel befinden, zum anderen kleinräumige Wirkungsweisen größeren gegenüberstehen bzw. sich mit diesen überlagern. Besonders sichtbar wird dies bei höherer räumlicher und virtueller Mobilität, die Sprechenden einen schnelleren Wechsel zwischen verschiedenen Kommunikationsumgebungen erlaubt. Diese Parallelität ermöglicht dezentrale sprachpolitische Autoritäten, die im jeweiligen Sprachregime anerkannt sind.

Im Bildungsbereich sind Lehrende jene zentralen Agierenden, die maßgeblich an der Fortführung von Sprachideologien beteiligt sind. Lernende, d.h. die Mehrheit der Sprechenden in dieser Domäne, finden sich im Aushandlungsprozess sprachlicher Praktiken im Unterrichtskontext in einer geschwächten

Position wieder. Strebend nach einer Sprache, die nicht die ihre ist, sowie nach einer Definitionsmacht über Sprache, die in ihrer Rolle nicht vorgesehen ist. Es stellt sich also für Bildungsarbeit, die sich der Wahrnehmung und Förderung von sprecherInnenorientierter Mehrsprachigkeit verschreibt, die Frage, in welcher Weise sie mit den Aushandlungsprozessen von Sprachgebrauch, der Individualität von Sprachbiographien und den Wirkungsweisen von Sprachregimen umgeht.

»If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly.«

David Ausubel (1978:iv)

Bildung und ihre Vermittlung, Aushandlung und Aneignung erfordern gemeinsame Ziele, gegenseitiges "commitment" und vor allem wechselseitiges Verstehen und Verständnis. Dieser intersubjektive Prozess gelingt besonders dann, wenn die darin Involvierten – Lehrende wie Lernende – eine gemeinsame Sprache finden können, in der Bildungsarbeit für sie fruchtbar wird, und nicht nur Wissen, sondern auch selbständige Wissensproduktion und -vermittlung eine wesentliche Grundlage bilden. Dazu gehört auch, den involvierten Sprachen Raum und Identität zu geben, um miteinander eine eigene, kooperative Form von "Sprachpolitik" zu erreichen, die "von unten" wirksam ist. Auf diese Weise wird Mitgestaltungspotential an der Gesellschaft, etwa durch selbstbestimmte AutorInnenchaft, erfahrbar.

Freie und partizipative Medien – neue wie alte – scheinen dabei ein geeignetes Mittel zu sein, um Lernprozesse über den klassischen Schulkontext hinaus zu tragen. Mit dem "Welt-ABC" liegt ein Beispiel für die praktische Umsetzung von MultiautorInnenchaft vor, die spielerisch, selbstbestimmt und lebensnah die mitgebrachten sprachlichen Potentiale von SchülerInnen beim Erlernen des Deutschen miteinbezieht. Das Projekt einer Wiener Volksschule, das auf seiner interaktiven Website (www.weltable.at) dazu einlädt, sprachübergreifende Begriffsfelder zu begehen und assoziativen Wortketten zu folgen, nimmt dabei buchstäblich den Blick der Kinder ein.

Ein weiterer Ansatz liegt in der Anwendung sprachbiographischer Methoden, z.B. im Arbeiten mit Sprachporträts, im Lesen und Verfassen von autobiographischen Texten, im Führen von Interviews. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen und mit fremdem Spracherleben fördert nicht nur Motivation und Spaß am Sprachen lernen, sondern auch die Fähigkeit, individuelle und gesellschaftliche Zusammenhänge zwischen Sprachwahl, Sprachwandel und Sprachidentität zu ergründen. Kinder und Erwachsene, die über ihre Erfahrungen mit Sprachen nachdenken, sprechen und sie sich bewusst machen, sind den emotionalen Verschiebungen, die sich durch das Leben in und mit Sprachen ergeben, weniger unvorbereitet ausgesetzt und lernen, selbst-bewusster mit ihren sprachlichen Fähigkeiten umzugehen. Lernende erkennen ihre eigene sprachliche Vielschichtigkeit und in welcher Weise diese durch Hierarchien sprachlicher Diversität beeinflusst wird. Nicht zuletzt hilft sprachbiographisches Arbeiten auch, politische Diskurse über Sprache zu deuten bzw. Sprache als Kriterium der Ein- oder Ausgrenzung im gesellschaftlichen Zusammenleben zu hinterfragen.

»More and more students come to class not as multilingual slates to be inscribed with the new language, but as multilingual sensibilities that use language for far more versatile ends than just to communicate with other speakers of their languages. Each language embodies a speaker's

history in various unique ways. Each has different resonances that affect the resonances of the other languages, depending on their configuration.«

Claire Kramersch (2003:120)

Das Bewusstsein von den Dynamiken, die mit Mehrsprachigkeit zusammenhängen, gilt es zu wecken: Metalinguistisches Arbeiten stellt Bezüge zwischen Sprachen und Sprachvarietäten her, vermittelt Sprache als individuell gestaltbare Ressource und übersetzt lebensweltliche Kontexte. Dabei ist es nicht ausreichend oder vorrangig, nur Wörter für Dinge zu lernen, sondern das Erleben als SprecherIn kann durch den Wechsel in eine andere Sprache mittransportiert werden, kann neu verarbeitet und anders zugänglich werden. Sprachliches Experimentieren wird in solch einem Zusammenhang nicht als Nachteil gesehen, sondern als kreativer, produktiver Vorgang, in dem Sprache *geschaffen* wird. Darüber hinaus fördert "Sprechen über Sprache" kommunikative Kompetenzen wie Sich-Verständigen und Sich-Vergewissern über Verständigung, verschafft sprachideologische Orientierung, thematisiert AutorInnenschaft von Wissen und kann kritisches Bewusstsein bilden. Für Lehrende und Lernende tun sich neue Rollen auf: Sie begleiten einander in einem selbstbestimmten Bildungsprozess und erarbeiten gemeinsam neues Wissen. Durch und über Sprache(n).

Mag. Jan Mossakowski und Mag.^a Judith Purkarthofer sind Mitglieder der Forschungsgruppe Spracherleben (www.cis.or.at/spracherleben) und arbeiten als freiberufliche Angewandte SprachwissenschaftlerInnen zu Mehrsprachigkeit in Bildung, Medien und Gesellschaft.

Literatur:

- Ausubel, David P. & Novak, Joseph & Hanesian, Helen (1978): *Educational Psychology. A cognitive view*. 2. Auflage. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Barthes, Roland (2006): *Das Rauschen der Sprache*. Originalausgabe 1984. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster: Waxmann
- Busch, Brigitta (2006): »Bosnisch, Kroatisch, Serbokroatisch, Jugoslawisch, Romani oder Vlachisch? Heteroglossie und 'muttersprachlicher' Unterricht in Österreich«, 12–28 in: Cichon, Peter (ed.): *Gelebte Mehrsprachigkeit*. Wien: Praesens
- Coulmas, Florian (1996): *Gewählte Worte: Über Sprache als Wille und Bekenntnis*. Frankfurt am Main: Campus
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann
- Fürstenau, Sara & Gogolin, Ingrid & Yagmur, Kutlay (2003): *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen*. Münster: Waxmann
- Haug, Frigga (1990): *Erinnerungsarbeit*. Hamburg: Argument
- Kramersch, Claire (2003): »The Multilingual Subject«, 107–124 in: de Florio-Hansen, Inez & Hu, Adelheid (eds.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg
- Sloterdijk, Peter (1988): *Zur Welt kommen – Zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp