

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Bildungsgangforschung aus fremdsprachendidaktischer Perspektive

Adelheid Hu

1 Bildungsgangforschung und das Lernen und Lehren von Sprachen

Bildungsgangforschung fragt, um einige wichtige Forschungsaspekte herauszugreifen, nach dem Verhalten von Heranwachsenden in Lehr-Lernsituationen, nach der Deutung von Lernaufgaben durch die Kinder und Jugendlichen sowie allgemein danach, wie Bildungsprozesse gefördert werden können (vgl. z.B. Hericks 1998; Meyer/Reinartz 1998; Schenk 2001). Dabei stehen die unterschiedlichen Sinnstrukturen der Lernenden und andererseits der Lehrenden im Mittelpunkt, und damit vor allem auch die Frage, wie beide optimal aufeinander bezogen werden können, um möglichst konstruktive Lernprozesse in Gang zu bringen. Fachkonzepte, Fachkulturen, institutionelle Traditionen und subjektive Theorien von Lehrkräften sind also zum einem von großem Interesse; demgegenüber stehen die biographisch bedingten, idiosynkratischen und in der Regel stark heterogenen Lernbiographien, Lernkonzepte und anpassenden Suchbewegungen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich jeweils in einem mehr oder weniger starken Spannungsverhältnis zu den institutionell vorgeformten Erwartungen befinden.

Bildungsgangforschung wünscht dabei explizit die Zusammenschau allgemeindidaktischer, bildungstheoretischer wie aber insbesondere auch fachdidaktischer Perspektiven. Eine gewisse Problematik ergibt sich dabei insofern, als in den fachspezifischen Forschungsbereichen bislang nicht explizit mit diesem Konzept, zumindest nicht mit diesem Terminus, gearbeitet wurde. So sind etwa in der Fremdsprachendidaktik *Lernerorientierung*, *Subjektorientierung* oder *Subjektive Theorien* von Lernenden und Lehrenden seit langem wichtige Themen der Forschung (vgl. z.B. Caspari 2003; Kallenbach 1996). Gerade das Konzept von *Bildung* hingegen ist in diesem spezifischen Forschungs- und Arbeitsbereich eher in den Hintergrund gerückt. Wegen der hier gebotenen Kürze seien Gründe dafür nur angedeutet (für eine ausführliche Darstellung vgl. z.B. Küster

2003): Zum einen führte die sich in den 60er und 70er Jahren entwickelnde Curriculum-Forschung mit ihren Forderungen nach Operationalisierung zu einer Dominanz sprachlicher Lernziele und einer Fokussierung getrennter Fertigkeiten als konkretisiertes, sprachliches Verhalten. Kulturell-identitätsbezogene Aspekte – und damit eben auch Aspekte von Bildung – blieben weitgehend unberücksichtigt. In den 80er und 90er Jahren hat sich dann in der inzwischen deutlich mehr empirisch arbeitenden Fremdsprachendidaktik, vor allem aber auch in der Sprachlehr- und -lernforschung wie auch der Zweitsprachenerwerbsforschung ein vor allem kognitiver Forschungsansatz durchgesetzt, der die Subjektivität der Lernenden bzw. Lehrenden (als sozial und historisch eingebundene Subjekte) zunächst einmal ausklammerte und sprachliche Lernprozesse eher als mentale Verarbeitungsprozesse untersuchte. Obwohl auch heute diese Orientierung an Kognitionspsychologie und kognitiver Linguistik als wichtigen Bezugsdisziplinen noch dominant ist (vgl. den Überblick bei Vollmer et al. 2001), kann man allerdings seit einigen Jahren durchaus Umorientierungen bzw. Erweiterungen der Forschungsperspektive konstatieren: Ein Grund dafür ist sicherlich die (inter)kulturelle Wendung, die die Fremdsprachendidaktik seit den 90er Jahren genommen hat. *Interkulturelle Handlungsfähigkeit* wurde seitdem in vielen Lehrplänen als das Hauptziel von Fremdsprachenunterricht angesehen; *interkulturelles Lernen* avancierte angesichts von Internationalisierung, Migration und weltweiter Kommunikation zu einem herausragenden Thema. Sprache, Kultur, und eben damit auch die Identität der Lernenden, wurden in enger Verzahnung gesehen. Gerade diese Tendenzen sind es, die eine gewisse Annäherung an das Konzept *Bildung* neuerdings wieder erkennbar werden lassen: So schreibt z.B. Bredella:

„Das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und die Verständigung mit ihm zu suchen, ordnet das sprachliche Lernen nicht der interkulturellen Kommunikation unter, denn ohne Sprachkenntnisse könnte gar keine Kommunikation stattfinden, *aber begreift sprachliches Lernen als Teil eines Bildungsprozesses*, in dem wir lernen, unsere Weltsicht zu relativieren, um uns mit anderen zu verständigen. Damit ist eine Fähigkeit bezeichnet, der wir in multikulturellen Gesellschaften mehr denn je bedürfen.“ (Bredella 1999, 17; Hervorhebung A. H.)

Eine besondere Nähe zu den Anliegen von *Bildungsgangforschung* ist innerhalb dieser sich neuerdings herauskristallisierenden Ansätze im Kontext von Subjekt- und Identitätsorientierung sowie den entsprechenden empirischen Forschungen zu finden. Auf sprachliches Lernen projiziert, lassen sich hier zentrale Belange von Bildungsgangforschung folgendermaßen umformulieren: Welche Konzepte von Sprache bzw. Mehrsprachigkeit sind charakteristisch für das jeweilige sprachliche Unterrichtsfach, wie z.B. Englisch oder Französisch? In welcher didaktisch-methodischen Tradition steht dieses Fach? Welche Konzepte von

Spracherwerb und sprachlichem Lernen sind prominent? Wie erscheinen diese Konzepte in der Perspektive einzelner Lehrkräfte? Auf der Seite der Lernenden hingegen müsste man fragen: Welche Sprachkonzepte vertreten Kinder und Jugendliche in vor- bzw. außerschulischen Kontexten? Welche Sprachbiographien bringen Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mit? Wie integrieren sie ihre außerschulischen sprachlichen Erfahrungen in den Sprachenunterricht der Schule? Inwieweit passen sie sich den Erwartungen und dem Druck schulischen Sprachenunterrichts an?

Ich stelle im Folgenden eine qualitativ-empirische Studie zum Thema *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* (Hu 2003) vor, die diese Fragen intensiv behandelt, und zwar unter besonderer Berücksichtigung von sprachlich-kultureller Pluralität. Gerade diese Perspektive ist im übrigen ja auch für Bildungsgangforschung allgemein von großer Bedeutung, geschieht doch Lernen und Lehren unweigerlich unter der Bedingung zunehmender Pluralität von Lebensformen, Handlungsmustern und Wertorientierungen. Obwohl diese Studie ursprünglich nicht unter der Leitidee von *Bildungsgangforschung* entstanden ist, sondern sich eher an dem Kontext von *Subjektorientierung* in der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung orientiert hat, ist sie dennoch, so meine ich, für Fragen der Bildungsgangforschung von direkter Relevanz. Insbesondere, wie ich im Folgenden zeigen werde, ist es der Fokus sowohl auf die Perspektive der Lernenden als auch der Lehrenden, der für eine bildungsgangorientierte Forschung und Didaktik Einsichten eröffnet.

2 Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: zentrale Anliegen und Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie

2.1 Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und sprachliches Lernen in der Schule: einleitende Überlegungen

Die Schule ist ein Raum, in dem sich interkulturelle Wirklichkeit in Deutschland geradezu in kondensierter Form abbildet. Schulisches Leben, Lernen und Lehren geschieht heute unter den Bedingungen einer sprachlichen und kulturellen Vielfalt, auf die das deutsche, in einer nationalstaatlichen Tradition verwurzelte und an sprachlich-kultureller Homogenität orientierte Schulsystem nur zögerlich reagiert (vgl. Gogolin 1994).¹ Wie die PISA-Studie belegt hat, haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem mit besonde-

¹ Ich zitiere in diesem kurzen Beitrag nur exemplarisch; für weitere bibliographische Hinweise vgl. Hu 2003.

ren Problemen zu kämpfen (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Um Chancengleichheit im Kontext von Bildungsbeteiligung ist es für diese Schülerinnen und Schüler – gerade auch im internationalen Vergleich – in Deutschland nicht zum Besten bestellt.

Natürlich haben viele Schulen bereits auf die Internationalisierung ihrer Schülerschaft reagiert. Projektwochen zu Themen wie Anti-Rassismus, Toleranz-erziehung und Vorurteilsbekämpfung sind vielerorts Selbstverständlichkeit. *Interkulturelle Kompetenz* hat sich in den schulischen Curricula zu einer Schlüsselqualifikation entwickelt. In Fächern wie Religion, Ethik und Sozialkunde sind interkulturelle, v.a. interreligiöse Aspekte wichtiger Teil des Lehrplans (vgl. Weiße 1999).

Ein Aspekt jedoch stellt nach wie vor eine besondere Herausforderung für die Schulen dar: der Umgang mit der *sprachlichen* Situation der Schülerinnen und Schüler. Dabei handelt es sich keineswegs nur darum, sicherzustellen, dass genügend Deutschkenntnisse vorhanden sind, so dass die Kinder und Jugendliche an dem Unterricht erfolgreich partizipieren können. Ebenso wenig reicht es aus, an einzelnen Schulen so genannten Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Türkisch oder Arabisch anzubieten, der dazu ohnehin häufig eine Randstellung im schulischen Angebot einnimmt und kaum in Kontakt mit anderen sprachlichen Fächern steht. Erhebt man den Anspruch einer ernst zu nehmenden interkulturellen Erziehung und Förderung von Mehrsprachigkeit, geht es vielmehr auch darum, die sprachlichen und damit kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung nicht zu ignorieren oder womöglich als ein Hemmnis für weiteres Lernen aufzufassen, sondern als eine Bereicherung und als Potential in jeden Unterricht mit einzubeziehen.

Gerade aber die sprachlichen Fächer, und dabei vorrangig der schulische Fremdsprachenunterricht, tun sich mit einem Perspektivenwechsel (vgl. Hansen 1996), nämlich sprachliche *Heterogenität* und nicht Homogenität als Normalfall zu begreifen, durchaus schwer. Dies mag dem einen oder anderen vielleicht zunächst unglaublich erscheinen, geht es doch gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht scheinbar um per se interkulturelle Fragen. Wie ich an zwei Fallstudien zeigen konnte, trägt aber der Schein. Fremdsprachenunterricht basiert, so konnte gezeigt werden, nicht nur in vielen Fällen nach wie vor auf systemlinguistischen, sondern vor allem auch auf einem *monolingualen Habitus* (vgl. Gogolin 1994) verpflichteten Sprachkonzepten. Dies bedeutet zum einen ein Fortschreiben der althergebrachten Trennung zwischen Sprache, Kultur und Identität, zum anderen einer Zielsprachenorientierung, die die im Vorhinein erworbenen Sprachlern- und -erwerbserfahrungen sowie die damit verbundenen kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen weitgehend unbeachtet lässt und

somit Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen nur scheinbar fördert: Honoriert wird die *schulische* Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz im Hinblick auf die Zielsprache; die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität hingegen werden marginalisiert.

2.2 Leitende Forschungsfragen

Auf theoretischer Ebene sollte in der Studie zunächst geklärt werden, wie die zentralen Konzepte *Sprache und Mehrsprachigkeit, Kultur, Multikultur und Interkulturalität* sowie *Identität* in fremdsprachendidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Ansätzen zur Zeit diskutiert werden. Gerade durch die Miteinbeziehung *nicht* auf die Institution Schule bezogener Forschungsansätze zu diesen Themen (v.a. im Kontext der an den *Cultural Studies* orientierten postkolonialen Multikulturalismusebatten, etwa bei Chambers 1996) sollten die schulisch-institutionellen Gegebenheiten aus einer kritischen Distanz heraus beleuchtet werden. Auf empirischer Ebene standen dann folgende Fragen im Mittelpunkt: Welche Konzepte von Sprache, Identität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden von Schülerinnen und Schülern in deutlich mehrsprachigen bzw. mehrkulturellen Klassenverbänden sowie ihren Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern vertreten? Inwieweit bzw. in welchen Punkten bestehen zwischen den Selbst- und den Fremdbeschreibungen Spannungsverhältnisse? Und weiterführend: Was muss sich in der Fremdsprachendidaktik und -methodik ändern, um im Sinne einer interkulturellen sprachlichen Bildung den Lernenden in ihrer sprachlich-kulturellen Vielfalt gerecht zu werden? Stellt die lebensweltliche Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler ein Potential dar, das für den Sprachenunterricht genutzt werden kann? Wenn ja, wie und unter welchen Bedingungen?

2.3 Fachspezifische Diskurse

Die zentralen Themen waren zunächst auf einer analytisch-theoretischen Ebene *Sprache, Mehrsprachigkeit, Kultur, Multikulturalismus, Interkulturalität, Identität und Subjekt*. Kennzeichnend für diese extrem komplexen, historisch und theoriegeschichtlich schillernden und beladenen Konzepte ist dabei gerade die Tatsache, dass es sich um wissenschaftliche, aber eben auch um alltagssprachliche Kategorien handelt, die gerade im Kontext von Schule zum alltäglichen Vokabular gehören. Ich beleuchte diese Kategorien zunächst aus einer interdisziplinären Perspektive: Neben der genuin fremdsprachendidaktischen Forschung zu diesen Themen nehmen vor allem erziehungswissenschaftliche, kulturwissenschaftliche und migrationstheoretische Positionen einen wichtigen Raum ein. Ein

zentrales Ergebnis dieser Zusammenschau unterschiedlicher Forschungsdiskurse stellt das Sichtbarwerden von Konvergenzen dar: In neueren kulturwissenschaftlich orientierten Ansätzen sind *Sprache*, *Kultur* und *Identität* unabdingbar ineinander verwoben (vgl. dazu ausführlich Hu 2003a). Diese konvergierende Vernetzung ist insbesondere auf Grund spezifischer Entwicklungen innerhalb der humanwissenschaftlichen Fächer zu erklären, die wiederum miteinander in Verbindung stehen:

- Die Hinwendung zu einem kulturwissenschaftlichen Selbstverständnis zahlreicher Fächer innerhalb der Human- bzw. Geisteswissenschaften
- Die Wiederentdeckung der Anthropologie als anticartesianische Wissenschaft
- Das Aufbrechen der alten Fächergrenzen und damit die Tendenz zur Interdisziplinarität
- Die erkenntnistheoretische Wende zur Reflexivität und Diskursivität
- Die Herausforderung durch Postkolonialismus und Migration, die das Moment der Differenz und der Heterogenität zu einem unhintergehbaren Thema aller kulturwissenschaftlichen Studien macht.

In der Fremdsprachendidaktik, Sprachlehrforschung und Zweitsprachen-Erwerbsforschung, so konnte gezeigt werden, ist dagegen besonders lang auf *getrennten* Konzepten von *Sprache*, *Kultur* und *Identität* beharrt worden. So war und ist zu einem großen Teil auch jetzt noch die fremdsprachlich orientierte Forschung an kognitiv-mentalistischen Sprachkonzepten orientiert, die die Einbettung der Sprachlichkeit in Lebenswelt, Emotionalität und Leiblichkeit eher außer Acht lässt (vgl. Firth/Wagner 1997; Schwerdtfeger 2000). Ebenso ist in der Fremdsprachendidaktik nach wie vor eine starke Zielsprachenorientiertheit und letztendlich ein *monolingualer Habitus* zu beobachten, also die Tendenz, andere Sprachen und vor allem auch die mitgebrachten Sprachen der Lernenden (mit Ausnahme des Deutschen) aus der unterrichtlichen Interaktion auszublenden. Vor allem die Tradition, eine sogenannte Zielkultur und eine sogenannte Ausgangskultur kontrastiv einander gegenüberzustellen, also mit deutlich dichotomen Modellen zu operieren, stellt ein verwurzelt methodisches Prinzip dar. Es zeigt sich jedoch, dass diese seit langem eingebürgerten Prämissen in der letzten Zeit auch hier zusehends in Frage gestellt werden. Nicht nur wird zunehmend zu einer neuen anthropologischen Sicht auf Sprache aufgerufen (Schwerdtfeger 1996; 2000), auch hat die erziehungswissenschaftliche Kritik am monolingualen Habitus wie die dortige Diskussion um interkulturelles Lernen in sprachlich-kulturell heterogenen Gruppen Einfluss auf die fremdsprachendidaktische Diskussion ausgeübt (Gogolin 1994). Die Identität der Lernenden rückt zusehends auch ins Zentrum fremdsprachendidaktischer Überlegungen (vgl. z.B. Hu 1999; Kramsch 1998, 2003; Norton 1997).

2.4 Zum forschungsmethodischen Design

Im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Selbstverständnisses von Forschung wurde ein empirischer Zugang gewählt, der Lehren und Lernen von Sprachen nicht nur als individuelles Handeln, sondern als soziales Handeln in Institutionen und Kulturen mit einer jeweils spezifischen Geschichte begreift: eine theoriegeleitete ethnographische Fallstudie (vgl. ausführlicher dazu Hu 2001). Kennzeichnend für diesen Ansatz sind ein interpretativer Zugang mit hoher Bewertung der Innensicht der beobachteten oder befragten Personen wie auch Reflexivität bezüglich des Forschungsprozesses. In Bezug auf die Frage, inwieweit die Aussagen der Schüler und Lehrer eine Realität abbilden oder aber letztlich selbstreferenziell sind, schließe ich mich Positionen wie denen von Atkinson (1992) oder aber auch Kögler (1992) an, die auf dem *Geltungsanspruch* innerhalb spezifischer Gesprächskontexte bestehen. Im hermeneutischen Sinne erkenne ich also den jeweils Anderen als ontologisch gleichgestelltes Subjekt an; der Anspruch auf die referenzielle Funktion von Sprache darf m.E. unter forschungsethischen Gesichtspunkten nicht aufgehoben werden.

Um das Thema *Mehrsprachigkeit* im Hinblick auf unterschiedliche soziale Bedingungen zu beleuchten und die in der Literatur oftmals beschriebene Diskrepanz zwischen einer erwünschten und einer „verschämten“ Mehrsprachigkeit (Dietrich 1992) zu überprüfen, standen zwei Fälle im Zentrum: die zehnte Klasse einer Hauptschule sowie die Lehrerinnen und Lehrer der fremdsprachlichen Fächer dieser Schule (Englisch, Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht Türkisch und Arabisch). Den zweiten Fall bildeten die Schülerinnen und Schüler von Französisch- und Italienisch-Grundkursen eines Gymnasiums sowie ein Teil deren Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Beide Schulen stellen insofern aussagekräftige Fälle für die Erhellung der Thematik dar, als seit langem zwei- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in großer Anzahl diese Schulen besuchen. Befragt wurden jedoch alle, also auch die sogenannten *monolingual* aufgewachsenen Jugendlichen (zur Problematik des Ein-sprachigkeitskonzepts vgl. die frühe und bis heute einflussreiche Studie von Wandruszka 1979).

Vom methodologischen Zugriff her hatte Mehrperspektivität einen hohen Stellenwert. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenlernen wurden aus der Perspektive unterschiedlicher Schultypen sowie aus der Perspektive von Lernenden und Lehrenden betrachtet. Neben Unterrichtsbeobachtungen, die jedoch eher einen randständigen Stellenwert haben, bildeten forschungsmethodisch narrativ-fokussierte Interviews die Basis der Untersuchung.

Die an die Jugendlichen gerichteten Frageimpulse richteten sich auf die Themenkomplexe

- Sprachliche Biographie
- Außerschulische Sprachpraxis
- Kulturelles Selbstverständnis
- Emotionale Besetzung von Sprachen
- Wertung der eigenen Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und der Migrationserfahrungen
- Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der Schule bzw. auch speziell im Fremdsprachenunterricht
- Einschätzung zur Rolle der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit bei fremdsprachlichen Lernprozessen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern ging es in den Gesprächen um die folgenden Themenbereiche:

- Beschreibung der Schulsituation
- Tendenzen der Veränderung im schulischen Leben
- Charakterisierung einer spezifischen Klasse
- Die sprachlichen Biographien der Schüler dieser Klasse
- Den möglichen Einfluss von Schülern mit Migrationshintergrund auf die Lernsituation im Fremdsprachenunterricht
- Möglichkeiten der Nutzung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Sinne eines Potentials sowie
- Wünsche an Lehrerausbildung und Forschung.

2.5 Zur Fallstudie Hauptschule Süderstraße²

Ich kann hier wegen der gebotenen Kürze die komplexen Einsichten, die sich in diesem Kontext ergeben haben, und die Vielschichtigkeit der Äußerungen nicht darstellen (vgl. Hu 2003, 127-213). Es seien deshalb lediglich einige Tendenzen skizziert, die im Hinblick auf die angesprochenen Themen in besonderer Weise hervorgetreten sind. Ich fokussiere dabei jeweils die Perspektiven der Jugendlichen im Gegensatz zu denen der Lehrerinnen und Lehrer:

1. *Heterogenität*: Für die meisten Lehrenden stellt bei der Kategorisierung der Lernenden sprachlich-kulturelle Heterogenität das wichtigste Beschreibungskriterium dar und wird dabei als Problem und Erschwernis des Unterrichts geschildert. Für die meisten Jugendlichen ist sprachlich-kulturelle Heterogenität offensichtlich selbstverständliche Normalität, die explizit kaum erwähnt wird.

² Die Namen sind selbstverständlich geändert.

Andere Distinktionsmerkmale (Geschlecht, Charaktereigenschaften) spielen eine weit größere Rolle.

2. *Konzepte von Sprache und Mehrsprachigkeit*: Bei den Englischlehrerinnen und Englischlehrern ist die Sicht von Sprache von folgenden Kriterien geprägt: Leistung, sprachliche Defizite und Systematizität. Ein Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur wird kaum oder gar nicht hergestellt. Die vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden wird generell als Hindernis für das Lernen weiterer Sprachen und als Belastung für den Unterricht angesehen. Insbesondere sprachliche Defizite im Deutschen, die in der Wahrnehmung der Lehrenden eine unvergleichlich große Rolle spielen, werden mit der mehrsprachigen Situation der Schüler begründet. Der Gebrauch der Herkunftssprachen wird in unterrichtlichen Kontexten verboten. Auch besteht kaum Interesse, mehr über die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler zu erfahren.

Diesen Positionen gegenüber stehen die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Sichtweisen zu Sprache und Mehrsprachigkeit in deutlichem Gegensatz. Für die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen sind die Herkunftssprache(n) sowie auch die Zweitsprache Deutsch bedeutende Teile ihrer Biographie und Identität. Die erste Phase in Deutschland, als sie die deutsche Sprache weder verstehen noch sprechen konnten, wird von vielen als große Herausforderung beschrieben, die man dann aber letztlich gemeistert habe. Die Herkunfts- bzw. Familiensprache ist emotional sehr deutlich besetzt, in den meisten Fällen positiv, in einigen auch ablehnend negativ, und aufs engste mit ihrem Selbst verknüpft. Sprache in Bezug auf die Herkunftssprache ist darüber hinaus von kulturellen, zum Teil auch ethischen Aspekten nicht zu trennen. Für die außerschulische Sprachpraxis ist Zweisprachigkeit, oft auch Mehrsprachigkeit, kennzeichnend. Sprachwechsel, *Code Switching* und *Code Mixing* sind Normalität. Zum Teil geschieht dies selbstverständlich, je nachdem welche Sprache der Gesprächspartner am besten kann, zum Teil themenabhängig, zum Teil aber auch ganz bewusst, um Familienmitglieder in einer bestimmten Sprache zu fördern. In diesem Sinne ist *Sprachen Lernen und Lehren* selbstverständlicher Teil des Lebens. Reflexion über Sprache findet bei vielen Gelegenheiten selbstverständlich statt. Im Kontext Schule ändert sich hingegen bei vielen Jugendlichen die Perspektive. Alle sind sich bewusst, dass ihre Herkunftssprachen in der Schule nicht erwünscht sind. Sie nehmen dieses Verbot relativ gelassen hin, sei es, dass sie sich zum Teil darüber hinwegsetzen, sei es, dass sie Verständnis zeigen: Man ist eben in einer deutschen Schule. Auch dass sich kaum jemand – über das Interesse für Kraftausdrücke und Flüche hinaus – für ihre Sprachen interessiert, trifft eher auf Verständnis: Die meisten halten ihre Sprache – gerade auch in ökonomischer Hinsicht – für unwichtig im Verhältnis zum Englischen oder Französischen. Sie übernehmen also die Außenperspektive der Anderen und

sind sich der Mechanismen des sprachlichen Marktes deutlich bewusst (vgl. Bourdieu 1982). Zwischen ihrem persönlichen subjektiven Verhältnis zur eigenen Sprache, insbesondere in außerschulischen Kontexten, und dem übernommenen schulisch-offiziellen Blickwinkel klafft also ein deutlicher Riss. Es erstaunt von daher auch nicht, dass viele Schüler sich der Vorteile ihrer Mehrsprachigkeit nur im Kontext ihrer Heimatländer bewusst werden, wenn man ihnen dort wegen ihrer Deutschkenntnisse Anerkennung zollt. In Deutschland selbst ist ihre Mehrsprachigkeit von offiziell eher geringem Wert. Englisch, die Sprache, die in der Schule gelernt wird, spielt im Vergleich zur Herkunftssprache und auch zum Deutschen eine geringe emotionale Rolle. Das Engagement der Darstellung in den Interviews lässt spürbar nach, je mehr es um den Aspekt „schulisches Fremdsprachenlernen“ geht.

3. *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*: Die Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich in dieser Hinsicht ratlos und resignierend. Die sprachliche Situation der Schüler veranlasst sie zu einer „drastischen Reduktion der Ansprüche“, und es wird tendenziell größeres Gewicht auf grammatische Strukturen gelegt. Außerdem wird die deutsche Sprache wesentlich mehr im Unterricht benutzt. Die anderen Sprachen thematisieren die Lehrer kaum. Die Schülerinnen und Schüler akzeptieren diese Gegebenheiten: Sie sind eben „in einer deutschen Schule“. Sie beschreiben, dass sie im Fremdsprachenunterricht ihre weiteren Sprachkenntnisse zugunsten der deutschen Sprache ausblenden, da diese gleichzeitig mit der Fremdsprache gelernt und vorausgesetzt wird.

4. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*: Auf Seiten der Lehrenden sind hier große Unterschiede festzustellen. Während für die Englischlehrerinnen wie auch für die Deutsch-als-Zweitsprache-Lehrerin interkulturelles Lernen in ihrem Unterricht kaum vorkommt (sie bringen interkulturelles Lernen mit dem außerunterrichtlichen Schulleben „auf dem Schulhof“ oder aber mit anderen Fächern in Verbindung, nicht aber mit dem Fremdsprachenunterricht), spielte dieser Aspekt für den Schulleiter in seiner Funktion als Englischlehrer eine große Rolle. Erziehung zu gegenseitigem Verständnis und Toleranz steht für ihn im Mittelpunkt seines Englischunterrichts. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich zu diesem interkulturellen Unterricht ausgesprochen positiv. Sie zeigen großen Diskussionsbedarf im Hinblick auf insbesondere durch religiöse Normen gegebene Unterschiede und zeigen großes Interesse für die persönlichen kulturellen Erfahrungen und Einstellungen ihrer Mitschüler. Von einigen wird insofern Kritik geäußert, als sie die Diskussionen um interkulturelle Fragen als oberflächlich empfinden und mangelndes Vertrauen beklagen. Bei den eher monolingualen Schülerinnen und Schülern sind unterschiedliche Meinungen zu erkennen: Während einige viel Interesse für interkulturelle Fragen zeigen, doku-

mentieren andere ihr Desinteresse: Sie finden es nicht gut, wenn „es immer nur um Ausländer im Unterricht geht“.

5. *Sprachlich-kulturelle Identität*: Die Lehrerinnen und Lehrer äußern sich – mit Ausnahme insbesondere der Türkischlehrerin und des Schulleiters – explizit kaum zu dieser Thematik. Wenn überhaupt über Identitätsaspekte gesprochen wird, geschieht dies essentialisierend oder konfliktorientiert. Implizit und indirekt allerdings werden die Schüler durchgängig sozusagen als *negative Identitäten* charakterisiert: Unzureichende Sprachkenntnisse, mangelnde Leistungsbereitschaft, schwierige soziale Hintergründe – alle diese Distinktionsmerkmale werden immer wieder zitiert, um ihre Identitäten eben als defizitär zu beschreiben. Bei der Türkischlehrerin spielt dagegen die Kategorie *Identität* eine große Rolle: Sie sieht sich selbst in der Funktion, die sprachlich-kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler durch die Förderung in der türkischen Sprache, Kultur sowie der islamischen Religion zu festigen. Während für die meisten Lehrer also der Aspekt der sprachlich-kulturellen Identität der Schüler entweder Nebensache ist oder aber rein defizitär gesehen wird, ist die sprachlich-kulturelle Verortung für die Schüler eines der zentralsten Themen in ihren Selbstdarstellungen. Die Migrationserfahrungen, die anfängliche Sprachlosigkeit im neuen Land bzw. deren Überwindung, die Erfahrung von Sprachverlust und die Bemühungen um Spracherhalt, sind zentrale Teile der Biographien. Die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der alltäglichen außerunterrichtlichen Sprachpraxis prägt die lebensweltliche Situation und Identität. Von ganz besonderer identitätsrelevanter Bedeutung sind die kulturell-sprachlichen Selbstverortungsstrategien, die das Selbst der Jugendlichen bestimmen.

Insgesamt ist für die Situation an der Hauptschule Süderstraße festzustellen: Die Konzeptualisierungen von Sprache, Mehrsprachigkeit und sprachlich-kultureller Identität bei den Lehrenden unterscheiden sich bis auf wenige Ausnahmen stark von denen der Lernenden. Entscheidende Aspekte des Selbstverständnisses der Jugendlichen, die alle mit Fragen der Sprachlichkeit und der kulturellen Verortung zusammenhängen, werden von den Lehrenden marginalisiert oder ignoriert.

2.6 Die Fallstudie Comenius-Gymnasium

Hier ergab sich – zumindest auf den ersten Blick – ein ganz anderer Eindruck. Von Seiten der Schulleitung wie auch der meisten Sprachenlehrerinnen und -lehrer war zunächst einmal der Stolz auf die „Internationalität“ der Schule deutlich zum Ausdruck gebracht worden. Toleranz- und Anti-Rassismus-Erziehung im Zeitalter der Globalisierung wurden als wichtigste Erziehungsziele der Schule genannt. Die zugewanderten Schülerinnen und Schüler werden von den aller-

meisten Lehrerinnen und Lehrern (einzelne Ausnahmen lasse ich hier unbeachtet) als positive Bereicherung des Schullebens gesehen. Sie werden darüber hinaus als vergleichsweise leistungsstark und lernwillig eingestuft. Bei den Schülern spiegelt sich diese Sicht im Großen und Ganzen wider. Sie fühlen sich in der Schule wohl, und zwar gerade, weil sie so international ist. Sie empfinden Mehrsprachigkeit und kulturelle Komplexität als positiven Normalzustand.

Allerdings werden migrationsbedingte Mehrsprachigkeit sowie auch die Herkunftssprachen von Lehrerseite außerhalb der Vorbereitungsklassen (Deutsch und Englisch für Schüler, die noch nicht lange in Deutschland sind), wo diese durchaus eine große Rolle spielen, nicht weiter thematisiert – mit anderen Worten ignoriert. Auf Seiten der Jugendlichen wird – gerade wenn es sich um erworbene Sprachen handelt, die nicht zu den Schulfremdsprachen gehören – zum einen die emotionale Affinität zu diesen Sprachen betont, zum anderen aber auch der Sprachverlust beklagt, sehr deutlich etwa bei den Schülerinnen aus Bulgarien und Ghana. Die Sprachen werden also zwar toleriert, aber auch ignoriert – was offensichtlich ebenfalls zu Vergessen, negativen Statuszuschreibungen und schließlich Sprachverlust führt.

Interkulturelles Lernen, Anti-Rassismus- und Toleranzerziehung werden von Schulleitung und Lehrenden als wichtiger Teil der allgemeinen Erziehungsziele der Schule benannt. Charakteristisch ist jedoch zum einen die Bündelung dieser Fragen in jährlich oder halbjährlich stattfindende Schulprojekte, zum anderen das bewusste Ausblenden und Nicht-Thematisieren derartiger Fragestellungen im alltäglichen Schulleben und Fachunterricht. Auf Seiten der Schüler ist ein hoher Grad an kultureller Sensibilität und Wahrnehmungsbereitschaft aufgrund ihrer Migrationserfahrungen offensichtlich. Gerade auch die daraus resultierenden ethischen Konsequenzen werden deutlich. Diese Erinnerungen, Erfahrungen und Identifikationsmuster werden allerdings im Fachunterricht, vor allem auch im Fremdsprachenunterricht, kaum aufgegriffen oder genutzt. Hier steht der „Stoff“ im Mittelpunkt – die subjektiven Zugänge der Jugendlichen spielen auf dieser Ebene des praktischen, konkreten und alltäglichen Unterrichts keine bedeutsame Rolle.

Die insgesamt erkennbare Tendenz, auf der allgemeinen Ebene der Erziehungsziele sowie der generellen Rhetorik über das Schulprofil Internationalität, Toleranzerziehung und interkulturelles Lernen zu betonen, im konkreten Fachunterricht jedoch althergebrachte, an monolingualen und „sesshaften“ Lerngruppen ausgerichtete Unterrichtsmethoden durchaus weiterzuführen, wurde in dem hier beobachteten Fremdsprachenunterricht besonders deutlich. Die Jugendlichen, die betonen, außerhalb des Fremdsprachenunterrichts in mehreren Sprachen zu denken, Bezüge zwischen Sprachen herzustellen und die gesamte Palette kulturell-sprachlicher Erinnerungen im Kopf zu haben, engen diese Denk-, Deutungs- und

Lerngewohnheiten im schulischen Fremdsprachenunterricht drastisch ein: Hier zählt letztendlich auch nur der Faktor der Leistung, der Lernbereitschaft und der guten Deutschkenntnisse. Dass gerade die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer feststellen, sich zum Thema Interkulturelles Lernen im Kontext von Fremdsprachenunterricht noch nie Gedanken gemacht zu haben, erklärt in dieser Hinsicht vieles.³

2.7 Die beiden Fallstudien: Zusammenfassende Befunde

Was Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität aus Schüler- und Lehrerperspektive betrifft, so kann man zusammenfassend sagen, liefern beide Fallstudien ein deutliches Bild: Die Selbst- und Fremdzuschreibungen unterscheiden sich beträchtlich. Während für die Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit und sprachlich-kulturelle Identität zentrale Kategorien sind (wenngleich von Einzelfall zu Einzelfall durchaus unterschiedlich besetzt), spielen diese für die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer kaum eine Rolle. Nicht nur werden die biographischen sprachlich-kulturellen Erfahrungen und Erinnerungen der Schüler kaum wahrgenommen oder konstruktiv im Unterricht miteinbezogen – auch die jeweiligen Konzepte von Sprache divergieren stark: Für die Jugendlichen spielen emotionale und identitätsbezogene Gesichtspunkte eine große Rolle, bei den Lehrenden ist ein leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis vorherrschend, das *Sprache* oftmals als ein „Regelwerk, bestehend aus Geboten und Verboten“ (Schwerdtfeger 2000a, 34) ansieht. Durch die biographischen Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern ist auch eine deutliche Sensibilität bei den Schülerinnen und Schülern für Fragen der kulturellen Normen, der kulturellen Identität und den Zusammenhang von *Sprache* und *Kultur* erkennbar. Die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer hingegen setzen in ihrem Unterricht *Sprache* und *Kultur* selten miteinander in Beziehung. *Interkulturelles Lernen* ist für viele ein Fremdwort. Interessanterweise gilt dieser Befund sowohl für die Fremdsprachenlehrer der Hauptschule wie auch des Gymnasiums. Obwohl an dem Gymnasium auf einer allgemeineren Ebene *Mehrsprachigkeit* und *Internationalität* positiv hervorgehoben wurden (auch von zumindest einem Teil der Fremdsprachenlehrer), war im konkreteren Kontext von Unterrichtspraxis im Fremdsprachenunterricht bzw. im Sprechen darüber davon nicht mehr viel zu spüren. Zielsprachen- bzw. Stoffzentriertheit, allerdings bei gleichzeitiger großzügiger Verwendung der deutschen Sprache, war hier – ganz ähnlich wie an der Hauptschule – gang und gäbe. Offensichtlich handelt es sich um eine fest verwurzelte fremdsprachendidaktische Tradition, alle anderen im Klassenver-

³ Für die Lehrkräfte im Unterricht Deutsch als Zweitsprache sowie im Förderunterricht Englisch für Seiteneinsteiger ergibt sich allerdings ein deutlich anderes Bild. Vgl. Hu 2003, 145 ff. und 236 ff.

band auftauchenden Sprachen prinzipiell auszuschließen, eine monolinguale Lerngruppe voraussetzen und Sprachen darüber hinaus systemlinguistisch als ein Phänomen anzusehen, das mit der Emotionalität und Identität der Lernenden nicht viel zu tun hat.

Im Hinblick auf den Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen sozialen Kontexten (Hauptschule, Gymnasium) konnte festgestellt werden, dass zumindest in den hier untersuchten Schulen unterschiedliche Konzepte von Mehrsprachigkeit zu erkennen sind: Mehrsprachigkeit wird dann als positiver Faktor gesehen, wenn es sich um Sprachen handelt, die mit wirtschaftspolitisch effizienten Ländern gleichgesetzt werden, wenn sie Jugendliche kennzeichnet, die aus bildungsnahen und sozial gesicherten Familien stammen, und in ganz besonderer Weise, wenn es sich um vertraute Sprachen wie Englisch oder Französisch handelt. Treffen diese Faktoren nicht zu, steht es um die Anerkennung mehrsprachiger Kompetenzen schlecht: Sie werden dann vielmehr als lernhemmender Faktor oder als Bedrohung wahrgenommen und erfahren eine kulturelle Abwertung. Der Fremdsprachenunterricht mit seinen methodisch-didaktischen Traditionen, so konnte gezeigt werden, scheint bislang eher nicht dazu zu tendieren, dieser Situation entgegenzuarbeiten: Im Gegenteil, bis auf sporadisches Miteinbeziehen von vorgelesenen Schulfremdsprachen oder typologisch verwandten Sprachen bleibt Mehrsprachigkeit hier selbstverständlich und systematisch ausgeklammert.

Ein weiterer Punkt betrifft das Verhältnis von didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung im Kontext der hier gestellten Fragen und der Schulpraxis. Dieses Verhältnis kann – vorsichtig formuliert – als stark verbesserungsfähig bezeichnet werden: Man gewinnt den Eindruck, dass zwei unterschiedliche Welten unabhängig voneinander existieren: zum einen die Welt der theoretischen Reflexion, der Forschung sowie der didaktischen Ideale und Zielvorstellungen, zum anderen die Welt des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die nach ihren eigenen Regeln und Gesetzen zu funktionieren scheint. Bei den Konzepten von *Sprache*, *Mehrsprachigkeit*, *Kultur* und *Identität* auf Seiten der hier befragten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer handelt es sich, so kann man insbesondere angesichts der *aktuellen* Forschungslage resümieren, um Sedimentierungen überkommener, habitualisierter Formen sprachwissenschaftlicher, fremdsprachendidaktischer und auch sprachpolitischer Überzeugungen. Der wissenschaftliche Diskurs und das Alltagswissen über Sprache und Mehrsprachigkeit der Lehrerinnen und Lehrer klaffen weit auseinander: Das Trägheits- und Verspätungsmoment in Umsetzungsprozessen von Wissensbeständen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft (hier Schule) scheint in den hier untersuchten Kontexten besonders virulent. Wenn Werner Hüllen behauptet, dass viele der quasi unverrückbaren Setzungen heutiger Sprachauffassungen sich bei genau-

rem Hinsehen als überkommene, trivialisierte Formen „sprachwissenschaftlicher Erkenntnisse vergangener Jahrhunderte identifizieren lassen, und dass diese zwar im wissenschaftlichen Diskurs überholt, aber nichts desto weniger fest eingeschrieben in das Alltagswissen über Sprache und Mehrsprachigkeit seien“ (Hüllen 1993), so trifft dies für die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer hier durchaus auch zu.

Aus einer umgekehrten Perspektive kann man sich aber auch fragen, inwieweit die Ebene der Forschung und Theoriebildung für die Welt des schulischen Fremdsprachenunterrichts hilfreich und bedeutsam ist. Besonders viele Fragezeichen ergeben sich in der Tat, hält man sich die Situation des Fremdsprachenunterrichts an der Hauptschule vor Augen. Wohlklingende schulsprachenpolitische Forderungen nach einem mehrsprachigen Europa, Konzeptionen von Mehrsprachigkeitsdidaktik und interkulturellem Lernen stoßen hier auf strukturell-finanzielle Bedingungen, die so manche wissenschaftliche Darstellung als durchaus realitätsfern und blauäugig erscheinen lassen (vgl. für eine ausführliche Darstellung Hu 2003, 293 f.).

Als ein Ergebnis dieser Studie lässt sich also deutlich festhalten: Theoriebildung und Schulpraxis benötigen einander dringend als gegenseitiges Korrektiv. Darüber hinaus zeigt sich deutlich: Die Kluft zwischen Alltagswissen bzw. dem innerhalb des Rahmens der Institution Schule perpetuierten Wissen und dem durch theoretische und nicht direkt praxeologisch-anwendungsbezogene Reflexion gewonnenen Wissen ist eindeutig zu groß.

2.8 Einsichten für Lehrerbildung und Forschung

Was die Fremdsprachenlehrerbildung betrifft, ist zum einen ein geändertes Selbstverständnis anzustreben: Neben der nach wie vor überaus wichtigen Rolle einer Fachfrau bzw. eines Fachmannes für *eine* spezifische Sprache muss gleichzeitig das Selbstkonzept des Fremdsprachenlehrers das Bild eines Fachmannes bzw. einer Fachfrau für *Sprachen* und Sprachlehr-Lernprozesse im Allgemeinen beinhalten. Hinzu muss die Vorstellung treten, dass Sprache(n) und Kultur(en) miteinander vernetzt sind, dass also ein Fremdsprachenlehrer gleichzeitig auch immer Vermittler zwischen Kulturen ist und somit auch kulturwissenschaftliche Kompetenzen aufweisen sollte. Zum anderen dürfen die aktuellen Rufe nach praxisnaher Ausbildung keineswegs dazu führen, dass theoretische und distanzierte Reflexion über das Lehrerhandeln vernachlässigt wird. **Eine forschungsfremde Fachdidaktik, die sich in der Weitergabe praktischer Unterrichtskonzepte erschöpft, entmündigt letztendlich Fremdsprachenlehrer, indem sie sie von der Forschung und von Theoriebildungsprozessen abkoppelt.** Durch das bloße Kopieren beobachteter Praxis besteht gerade im Hinblick auf die hier

untersuchte Thematik die deutliche Gefahr, dass übliche Methoden, Rituale und Überzeugungen weiter reproduziert werden. Was die theoretischen Inhalte der Ausbildung betrifft, wäre außerdem eine deutlichere Verzahnung von literaturwissenschaftlichen, linguistischen, vor allem aber auch bildungstheoretischen, kulturwissenschaftlichen und sprachpolitischen Anteilen wünschenswert.

Was die mannigfaltigen Forschungsperspektiven betrifft, die sich aus den gewonnenen Einsichten ergeben, seien hier nur zwei erwähnt (für eine ausführliche Darstellung vgl. Hu 2003, 296 ff.): Die Untersuchung hat u.a. deutlich gemacht, dass auf Seiten der Lehrkräfte insbesondere gegenüber Schülern aus arabischen, afrikanischen und asiatischen Sprach- und Kulturräumen starke Fremdheitsgefühle, Abwehrreaktionen und letztlich Ängste bestehen können, mit anderen Worten, dass *Alltagstheorien* über kulturelle, sprachliche und religiöse Distanz hier zu Buche schlagen. Um diese unbefriedigende Situation langfristig zu verbessern, müssten verstärkt – durchaus auch im Sinne von Grundlagenforschung – Kenntnisse darüber gewonnen werden, wie sprachliche Lehr- und Lernprozesse gerade zwischen typologisch nicht verwandten Sprachen ablaufen, oder insbesondere auch zwischen Sprachen, die auf unterschiedlichen Schriftsystemen basieren. Im Übrigen zeigt sich die Notwendigkeit, bestimmte bislang relativ getrennt voneinander existierende Forschungszweige und Arbeitsbereiche viel deutlicher als bisher in einem interdisziplinären Sinne miteinander zu verschränken: Wie u.a. auch Jessner (2003) fordert, wird es immer notwendiger, Bilingualismus-, Zweitsprachenerwerbs- wie auch Sprachlehr-Lernforschung mehr miteinander zu koordinieren. Außerdem zeigt sich, dass es zwar nach wie vor ungemein wichtig ist, bestimmte Phänomene von Sprachenlernen und -lehren in einer fachlichen Mikroperspektive zu erforschen. Auf einen umfassenderen (interdisziplinären) Blick darf aber nicht verzichtet werden, einen Blick, der soziale, kulturelle und historische Aspekte einbezieht (vgl. Hu 2004). *Bildungsgangforschung* stellt in diesem Zusammenhang eine vielversprechende Perspektive dar.

Literatur

- Atkinson, P. (1992): *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park: Sage.
 Bourdieu, P. (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
 Bredella, L. (1999): Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? Einleitung. In: Bredella, Delanoy (Hg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-31.
 Caspari, D. (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr 2003.

- Chambers, I. (1996): *Migration, Kultur, Identität*. Tübingen: Stauffenburg.
 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
 Dietrich, I. (1992): Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung*. Bochum: Brockmeyer, 63-69.
 Firth, A.; Wagner, J. (1997): On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. *Modern Language Journal* 81 (3), 285-300.
 Gogolin, I. (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.
 Hansen, G. (1996): *Perspektivwechsel. Eine Einführung*. Münster, New York: Waxmann.
 Hericks, U. (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen. Darlegungen zum Stand der Forschung. In: Meyer, M. A.; Reinartz, A. (Hg.) a.a.O., 173-188.
 Hu, A. (1999): Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften. In: Bredella; Delanoy (Hg.) 1999, 209-239.
 Hu, A. (2001): Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven. Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In: Müller-Hartmann; Schocker-v. Dittfurth (Hg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Tübingen: Narr, 11-39.
 Hu, A. (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr
 Hu, A. (2003a) *Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz*. In: De Florio-Hansen; Hu (Hg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg
 Hu, A. (2004): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachenforschung. Szenen einer Beziehung*. In: J. Quetz; G. Solmecke (Hg.): *Brücken schlagen. Sprachen, Kulturen, Institutionen. Dokumentation des DGFF-Kongresses 2003*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
 Hüllen, W. (1993): On Calling Languages Foreign. In: Flood, J.L. et al. (Hg.), 'Das unsichtbare Band der Sprache'. *Studies in German Language and Linguistic History. In Memory of Leslie Seiffert*. Stuttgart: H.D. Heinz Akademischer Verlag, 393-409.
 Jessner, U. (2003): Das multilinguale Selbst. Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen; Hu (Hg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 25-38.
 Kallenbach, Ch. (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
 Kögler, H.-H. (1992): *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler.
 Küster, L. (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Ästhetisch-literarische und interkulturelle Aspekte von Bildung am Beispiel romanistischer Fachdidaktik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Kramsch, C. (1998): The privilege of the intercultural speaker. In: Byram; Fleming (Hg.), 16-31.
- Kramsch, C. (2003): „The Multilingual Subject“. In: De Florio-Hansen; Hu (Hg.), Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg, 107-124.
- Meyer, M. A.; Reinartz, A. (1998): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Norton, B. (1997): Language, Identity, and the Ownership of English. TESOL QUARTERLY 31, 3, 409-430.
- Schenk, B. (2001): Perspektiven für Bildungsgangdidaktik und Bildungsgangforschung. In: Hericks, U. et al. (Hg.), Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich, 263-268.
- Schwerdtfeger, I. Ch. (1996): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Info DaF 23, 430-442.
- Schwerdtfeger, I. Ch. (2000): Leiblichkeit und Grammatik. In: Düwell, H.; Gnutzmann, C.; Königs, F.G. (Hg.), Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag. Bochum: AKS-Verlag, 281-304.
- Schwerdtfeger, I. Ch. (2000a): Ideologiekritik der Normen im Fremdsprachenunterricht – oder machen Lehrende Sprachen schwer. In: Börner, W.; Vogel, K. (Hg.), Normen im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 33-48.
- Vollmer, H. J.; Henrici, G.; Finkbeiner, C.; Grotjahn, R.; Schmid-Schönbein, G.; Zydatis, W. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12 (2), 1-146.
- Wandruszka, M. (1979): Die Mehrsprachigkeit des Menschen. München: Piper & Co.
- Weiß, W. (Hg.) (1999): Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer interkulturellen dialogischen Religionspädagogik. Münster: Waxmann

Mathematiklernen und sprachliche Bildung. Eine interaktionistische Perspektive auf dialogisch strukturierte Lernprozesse im Grundschul-Mathematikunterricht unter Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen Diversität der Lernenden

Marcus Schütte, Ingrid Gogolin, Gabriele Kaiser

1 Einleitung

Die Schülerschaft in deutschen Schulen ist zunehmend durch Mehrsprachigkeit und unterschiedliche kulturelle Hintergründe geprägt. Eine wesentliche Ursache dafür ist Zuwanderung (vgl. Gogolin/ Neumann/ Roth 2003). Ein zentrales Ergebnis der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, das durch internationale Schulleistungsvergleichsstudien eindrücklich bestätigt wurde, ist der Nachweis, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Bildungschancen haben als ihre monolingual deutsch aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschüler. Diese Tatsache ist in vielfacher Hinsicht beunruhigend - nicht nur, weil die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem nicht mehr zu vernachlässigen ist.

Die Ergebnisse der PISA-Studie legen den Schluss nahe, dass schlechtere Bildungschancen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorwiegend auf ihren sozioökonomischen Hintergrund zurückzuführen sind. (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, 17 und 504). Ein Zusammenhang zwischen den gemessenen Ergebnissen und sozioökonomischen Faktoren ist plausibel, aber es ist gleichwohl nicht anzunehmen, dass die Gestaltung der Schule und des Unterrichts keinen Einfluss auf die Resultate hat. Wir interessieren uns daher für innerhalb des Unterrichts liegende, und somit durch pädagogisches Handeln beeinflussbare Mechanismen, die Auswirkungen auf das schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund haben können.

Die ersten Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie IGLU für die 4. Jahrgangsstufe bestätigen die PISA-Ergebnisse bezüglich des schlechten Abschneidens von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen. Auffällig ist, dass am Ende der Jahrgangsstufe 4