

Resonanz und Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht¹

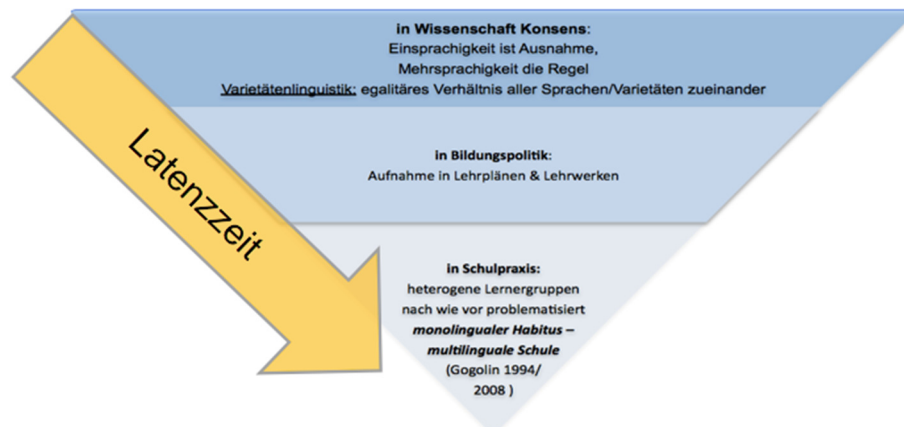
1. Umgang mit Mehrsprachigkeit – Akteure und Akzeptanz/Positionen

Schule in Deutschland ist heute mehrsprachig – und zwar nicht nur durch gezielten Fremdsprachenunterricht, sondern vor allem durch die Mehrsprachigkeit, die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Herkunft mitbringen. Inzwischen gibt es eine lange Historie im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Bildungskontext, wobei Zweit- und Fremdsprachenkenntnis meist separat und unterschiedlich betrachtet werden: Während der Fremdsprachenunterricht als fester Bestandteil institutioneller Bildung an weiterführenden Schulen in Deutschland seit jeher etabliert ist und Fremdsprachenkenntnisse positiv bewertet werden, wird die natürliche Bilingualität von Schülerinnen und Schülern trotz vielfacher Bemühungen der Sprachdidaktikforschung in der Schulpraxis bis heute von den Lehrkräften bestenfalls als Herausforderung, meist als Problem gesehen (Hu 2003).

Dabei wurden einige Vorteile von Mehrsprachigkeit wissenschaftlich bestätigt: Mehrsprachige sind aufgrund ihrer eigenen Erfahrung mit Vielfalt von Herkunft und unterschiedlichen Traditionen (Min 1997) häufig aufgeschlossen/offen gegenüber anderen Kulturen und kulturellen Unterschieden (Coelho 2012). Sie selbst bereichern durch ihre Kulturen und Sprachen die Vielfalt in der Gesellschaft (Tokuhama-Espinosa 2001). Mehrsprachigkeit kann flexibles und kreatives Denken fördern (Kharkhurin 2012), insgesamt Flexibilität und Anpassungsvermögen schulen und Selbstvertrauen stärken (Cunningham-Andersson/Andersson 2004). Ein intuitiver, natürlicher Spracherwerb kann die Motivation und Begeisterung für das Lernen grundsätzlich steigern (Baker 2001) und die Kommunikationsfähigkeit allgemein verbessern (Boysson-Bardies 1999). Woher kommt also die anhaltende Skepsis im Umgang mit Mehrsprachigkeit an Schulen?

¹ Festschriften haben die Eigenheit, einerseits das wissenschaftliche (Lebens-) Werk, andererseits die Persönlichkeit der Geehrten abbilden zu wollen. Dabei wird ihnen zum ersten oft vorgeworfen, ein Sammelsurium aus kaum zusammenhängenden Beiträgen zu sein, zum zweiten empfohlen, frühestens ab dem 70. Geburtstag statthaft zu sein. Aus Alters- (Jugend-) Gründen also keine Festschrift für Ulf Abraham? Unbedingt doch, denn die Vielfalt seiner Forschungsinteressen und Publikationen bietet den BeiträgerInnen die seltene Gelegenheit, echte Anknüpfungspunkte zur eigenen Forschung zu finden. Naheliegender wäre im Fall dieser Beiträgerin das Thema *Künstliche Intelligenz in der Kinder- und Jugendliteratur* – so auch der Gegenstand einer gemeinsam konzipierten Lehrerfortbildung. Warum nun ein sprachdidaktisches Thema? Dies liegt im ebenfalls gemeinsamen Interesse an Mündlichkeit und Kommunikation begründet. Und den Überlegungen, inwiefern Reflexion und Resonanz ein Weg aus (zu) eng verstandener Kompetenzorientierung sein können.

Man kann gewissermaßen von einer „Latenzzeit“ zwischen Theorie und Praxis sprechen (Raml 2019, S. 274), also zwischen der wissenschaftlichen Anerkennung von Mehrsprachigkeit und deren schulpraktischer Umsetzung – etwa durch eine notwendige Umstellung von mono- auf multilingualen Unterricht (Gogolin 1994). Dabei ist eine deutliche Abnahme der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit vom selbstverständlichen Umgang damit seitens der Wissenschaft (z. B. Varietätenlinguistik, Komparatistik) über eine zögerliche bildungspolitische Akzeptanz (Gesetzgebung, Lehrpläne, Lehrwerke) bis hin zur deutlichen Skepsis in der Schulpraxis zu erkennen:



Schülerinnen und Schüler, die mit mehreren Erst- oder Zweitsprachen aufwachsen, werden aufgrund ihrer ‚natürlichen‘ Bilingualität in der Institution Schule bis heute als Problemfälle gesehen – eine in mancher Hinsicht paradoxe Situation:

Einerseits ist ‚plurilinguale Kompetenz‘ ein von der Bildungspolitik explizit formuliertes Ziel (u. a. Europäischer Referenzrahmen, Kap. 1.3). Der Bildungsbericht 2016 erkennt „Potenziale der Mehrsprachigkeit“ (S. 167f.) an und zählt herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit zu den „zusätzlichen Ressourcen“ (Bildungsbericht 2016, S. 162). Mehrsprachigkeit wird durch die Gesellschaft beruflich wie privat hoch bewertet und sogar eingefordert, was im sprachpraktischen Alltag etwa Stellenannoncen und Partnerschaftsanzeigen demonstrieren. Andererseits gehen Lehrkräfte nach wie vor von einer ‚Bildungshürde Mehrsprachigkeit‘ mit defizitärer Sprachkompetenz zweisprachiger Schülerinnen und Schüler aus, anstatt deren bilingual vorhandene (meist mündliche) Sprachkenntnisse konstruktiv zu nutzen.

Dies sei exemplarisch an der sprachdidaktischen Konjunktur des Terminus ‚*doppelte Halbsprachigkeit*‘ erläutert: Um die Jahrtausendwende floskelhaft als Beobachtung und Herausforderung zitiert (vgl. Butzkamm ³2002, S. 51f.) und zunehmend problematisiert („erfolgreiche Zweisprachigkeit“ vs. „doppelte Halbsprachigkeit“; Wagner 2009, S. 45f.: „Semilingualismus“ als „Stolperstein in der zweisprachigen Erziehung“), gab es im wissenschaftlichen Diskurs ab 2010 zunehmend kritische Stimmen. Triarchē-Herrmann (²2006, S. 27f.) und Biere (2015, S.25ff.) stellen Begriff und Konzept infrage, Rauch (2012,

S. 92f.) ordnet es als „bildungspolitisches Problem“ ein, Peterson spricht gar von einem „Mythos“ Halbsprachigkeit (2015, S. 2ff.).

Die plakative Vorstellung einer zwei- oder mehrfach mangelhaften Sprachkompetenz der Schüler/innen scheint von Bildungspolitik und Schulpraxis dankbar aufgegriffen worden zu sein, erscheint aber etwa aus linguistischer Warte widersinnig (vgl. dazu die Potsdamer Position von Wiese u. a.): Mehrsprachige Kinder seien im Sprachverhalten nicht „doppelt einsprachig!“, sondern hätten ein besonderes Sprachprofil mit unterschiedlichen funktionalen Spezialisierungen, etwa für den informellen/familiären und formellen/öffentlichen Bereich. Sie seien innovativer im Umgang mit Sprache (z. B. Sprachspiele, grammatische/lexikalische Neuerungen), kommunikativ flexibler und versierter. Die Einschätzung von Sprachvarianten im Kontext der inneren Mehrsprachigkeit als „Fehler“ in der öffentlichen Wahrnehmung aber auch schulischen Bewertung ignoriert häufig, dass etwa dialektale Konstruktionen einer eigenen grammatischen Gesetzgebung folgen und dabei komplexer sein können als die Standardform (Bsp. „meinem Vater sein Buch“ vs. „das Buch meines Vaters“).

Die Vermittlung und Förderung der Standardsprache bleibt selbstverständlich erstes Ziel des schulischen Sprachunterrichts, sollte aber durch das Bewusstsein für innere wie äußere Mehrsprachigkeit ergänzt werden. Und genau in diesem Punkt sind bilinguale Schüler/innen einsprachig aufgewachsenen voraus – dies gilt es, in Gesellschaft und Schule entsprechend zu würdigen.

Die Schwierigkeit dabei ist: Gesellschaftlicher Anspruch (Ziel Mehrsprachigkeit) und Schulrealität (schlechte Resultate in Standardsprach-Tests) scheinen nicht deckungsgleich zu sein, Wissenschaft und Schulpraxis beäugen sich skeptisch, fühlen sich gegenseitig unverstanden und reden oft aneinander vorbei.

Lehrkräfte sind durch den Paradigmenwechsel – vom monolingualen zum multilingualen Sprachunterricht – verunsichert und mitunter überfordert. Bei Unterrichtsbesuchen, Fortbildungen und studentischen Praktika wird der universitären Deutschdidaktik oft Ignoranz und Realitätsferne vorgeworfen: Wie soll man denn mit (mehrsprachig) heterogenen Lernergruppen arbeiten und jede/n individuell passgenau (sprachlich) fördern, wenn eine gemeinsame Verkehrssprache zu fehlen scheint?

Diese Kritik aus der Schulpraxis ist zum Teil durchaus nachvollziehbar: Während Komparatistikerinnen und Varietätenlinguisten Mehrsprachigkeit im Status quo lediglich *analysieren* und *beschreiben*, müssen Deutschdidaktiker/-innen Sprachleistungen im Unterricht zusätzlich nach normativen Standards *bewerten* und durch gezielte Sprachbildung *weiterentwickeln*. Vor dem Hintergrund intersubjektiv vergleichbarer Benotung müssen Sprachleistungen möglichst objektiv eingeschätzt werden, im Extremfall der Jahrgangsstufentests nach engen empirischen Vorgaben. Die Gefahr für den vorbereitenden Sprachunterricht ist offensichtlich: es kommt zu pauschalem *teaching-to-the-test* statt individueller Sprachförderung und Sprachweiterentwicklung.

Was hat dies nun mit resonanzbasiertem Unterricht zu tun? Resonanzpädagogik wendet sich explizit gegen eine „Evaluationskultur“ in allen Bereichen und gegen Unterricht, der sich vorwiegend von der späteren Wissensüberprüfung her definiert (Beljan 2017, S. 13f., 23, 28). Einige Grundlagen der Resonanzpädagogik können Lehrkräften eine neue Perspektive auf Mehrsprachigkeit eröffnen. Lehrkräfte können Sicherheit im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag gewinnen. Dazu werden im Folgenden Synergien von Resonanzpädagogik und Mehrsprachigkeitsdidaktik eruiert.

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik – interdisziplinäre Gleichwertigkeit aller Sprachen und *language awareness* bei Lehrenden wie Lernenden

Wie eingangs dargestellt, scheint institutionell-gesellschaftliche und individuelle Wertschätzung von Mehrsprachigkeit eine Grundvoraussetzung zur positiven Sprachentwicklung der Schüler/innen zu sein. Dabei spielt das Prestige von Sprachen eine entscheidende Rolle (Hinnekamp 1989, Marten 2016). Studien zeigen, dass es große Unterschiede in der Bewertung von Familiensprachen¹ der Schüler/innen gibt (Hu 2003): Sprachen, die sich im Kanon schulischer Fremdsprachen etabliert haben (allen voran Englisch, Französisch, Spanisch sowie weitere romanische Sprachen und als „Exot“ Chinesisch), genießen eine hohe Reputation. Entsprechend erfahren Schüler/innen, die eine dieser Sprachen als Familiensprache erlernt haben, auch Anerkennung dafür im schulischen Umfeld. Ist die Familiensprache dagegen eine der klassischen Migrantensprachen wie Türkisch, Polnisch, Arabisch, Tschechisch jenseits der Schul-Fremdsprachen, wird der unmittelbare Vorteil dieser natürlichen Zweisprachigkeit der Schüler/-innen häufig nicht anerkannt. Stattdessen sehen sich diese Schüler/-innen oft einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt und werden allein an ihren Deutsch-Kenntnissen gemessen – mit langfristig verheerenden Auswirkungen auf ihr Selbstverständnis und infolgedessen fehlendem Selbstvertrauen in die eigenen Sprachfertigkeiten.

Mehrsprachigkeitsdidaktik könnte einen Weg aus dem Dilemma von individuellen Sprachvoraussetzungen, plurilingualem Anspruch der Gesellschaft und bildungspolitisch starren Vorgaben zu Mehrsprachigkeit bieten: In Anlehnung an deren Wertschätzung aller Sprachen sollten die Herkunftssprachen der Schüler/innen nicht als therapiebedürftiges Defizit gesehen sondern konstruktiv eingesetzt und gefördert werden.

¹ Zur Begrifflichkeit in diesem Beitrag: Anstelle des alltagssprachlich verbreiteten, unscharfen Begriffs *Muttersprache* wird die sprachwissenschaftlich neutrale Terminologie *Erst-/ Zweitsprache* gemäß Erwerbszeitpunkt verwendet. Da letztere in bilingualen Spracherwerb-Kontexten nicht immer klar differenziert werden können, wird außerdem der Begriff *Familiensprache/n* als das in einer Familie eingesetzte sprachliche Kommunikationsmittel verwendet (Jeuk 2003, S.14; Marx/Steinhoff 2017) – ungeachtet von Spracherwerbsumständen, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen.

Die gerade bei bilingualen Lernern früh entwickelte *language awareness*¹ sollte das Ziel jedes Sprachunterrichts sein, da sie Ausgangspunkt für den mündigen, reflektierten und korrekten Umgang mit Sprache ist. Nicht sinnvoll ist meines Erachtens die bisherige Unterscheidung von *Deutsch als Zweit-/Fremdsprache* bei Lernern mit unterschiedlichen Erstsprachen, die gemeinsam in heterogenen Klassen sprachlich gefördert werden, ein konkretes Beispiel: Sind Schüler/innen nach Deutschland immigriert, ohne vorher Deutschkenntnisse (im familiären Kontext) erworben zu haben, wäre Deutsch nach herkömmlicher Terminologie zunächst *Fremdsprache* für sie. Nach einer gewissen Aufenthaltsdauer in Deutschland bekäme Deutsch als Umgebungssprache den Status einer *Zweitsprache* für sie. Der Übergang ist fließend, entsprechend ist eine Grenzziehung von *Zweit-/ Fremdsprache Deutsch* im binnensprachdidaktischen Kontext obsolet.² Ebenso sind starre Fächergrenzen bei der Sprachförderung aufzuheben: Sprachunterricht findet in allen Fächern statt (vgl. den Ansatz „Sprache im Fach“, exemplarisch bei Becker-Mrotzek/Schramm/Thürmann/Vollmer 2013).

Sprache ist Identitätsbildner und Kommunikationsmittel, d.h. sie dient dem Selbst- und Fremdverständnis gleichermaßen. Hier zeigen sich Parallelen zur Resonanzpädagogik und deren Überzeugung: Die Schülerinnen sollen zum einem „mit eigener Stimme sprechen“ (Rosa 2016, S. 298), andererseits aber auch respektvoll mit dem Gegenüber in Kontakt zu treten. Resonanzpädagogische Basis ist das Vertrauen der Lehrenden in die Entwicklungsfähigkeit aller Schülerinnen und Schülern sowie eine Kommunikationskultur, die das Sprachvermögen ihrer Lernenden entsprechend anerkennt, darauf aufbaut und die Klasse als wechselseitig stimulierenden Sprachraum versteht.

3. Die Klasse als mehrsprachiger Resonanzraum

Die Resonanztheorie nach Hartmut Rosa (2017) nimmt Bezug auf die ‚Lebenswelt‘ der Schüler/innen – ein Konzept, das in einer langen phänomenologischen Tradition steht und bereits die Pädagogik der 1980er Jahre geprägt hat: Orientierung ist ein Grundbedürfnis nach Einklang und das Bestreben, etwaige Störungen in diesen ‚Weltbeziehungen‘ zu beheben. Zu Rosas „Soziologie des guten Lebens“ gehört „Resonanz“ als komplementäres Selbst- und Weltverhältnis zu unserer Gesellschaft, die einerseits auf permanente Beschleunigung, Steigerung und Ressourcenverbrauch ausgerichtet ist, andererseits aber durch relative soziale Sicherheit erst Spielraum für Resonanzverhältnisse bietet (Rosa 2017, S. 19).

¹ Der komplexe Begriff *language awareness* meint nach der 1992 gegründeten Association for Language Awareness „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ – also explizites Wissen über Sprache, Sprachbewusstheit/-sein, Sprachaufmerksamkeit und Sprachsensibilität beim Sprachenlernen, -lehren und Sprachgebrauch (https://lexically.net/ala/la_defined.htm, zuletzt 3.12.2019).

² Die klassische Disziplin *Deutsch als Fremdsprache* bliebe der Auslandsgermanistik vorbehalten – also dem institutionellen wie individuellen Erlernen der deutschen Sprache im Umfeld einer anderer Umgebungssprache.

Sprache ist das ‚Instrument‘ – um in der Metaphorik der Resonanzpädagogik zu bleiben –, mit dem Verständigung zwischen Lehrenden und Lernenden erst möglich wird. Wenn dieser Austausch ‚mehrstimmig‘ bzw. mehrsprachig erfolgt, kann dies entweder das ‚Klangpotenzial‘ in der Klasse erhöhen oder zu ‚kakophonem Dissonanzen‘ führen bzw. zu einem Aneinander-Vorbeireden, das letztendlich zum Verstummen führt. ‚Einzelstimmen‘ können sich harmonisch in das Klangganze einfügen oder als ‚Störgeräusche‘ wahrgenommen werden. Jede/r Sprechende kann sich als gleichwertiges Mitglied eines Orchesters mit einer wichtigen Rolle für den Gesamtklang begreifen, oder es kann eine Hierarchisierung in Erste/Zweite Geigen, in Solisten und Begleitstimmen erfolgen. Die Lehrkraft kann sich als Maestro bzw. Maestra am Pult verstehen, die Einsätze gibt und dem Klangkörper Klasse ihre Vorstellung vom zu spielenden Stück oktroyiert. Oder die einzelnen Mitglieder des Klangkörpers sind gleichberechtigt Spielende mit ausgewogener Partizipation und eigener Ausdrucksmöglichkeit jeder Stimme – ähnlich einem Streichquartett, das ohne expliziten Taktstock-Führenden auskommt.

In unserer digital vernetzten Welt sind die Austauschräume global geworden. Das Internet – in diesem Fall ein Mittel zu demokratischer Partizipation und Zugang zu Bildung – ermöglicht Kommunikation und Kontakte weltweit und macht die Vielfalt an Sprachen und Kulturen vom lexikalischen Wissen zum persönlichen Erleben: Musik und Filme machen Sprachenvielfalt unmittelbar deutlich, Mehrsprachigkeit ist in heterogenen Gesellschaften die Regel, nicht die Ausnahme. Das Klassenzimmer als Kommunikations- und Resonanzraum *in nuce* bietet Gelegenheit, diese Mehrsprachigkeitserfahrungen auszuloten.

4. Mehrsprachige Verständigung durch *Äquilibrieren* und Resonanzerfahrung

Hartmut Rosa beschreibt die Mutter-Kind-Kommunikation als Resonanzgeschehen, als überlebensnotwendige Wechselbeziehung, wobei Brüche und Dissonanzerfahrungen zur normalen Entwicklung bzw. Selbstwerdung des Kindes gehören (Rosa 2017, S. 275ff.). Bei dialogischer Kommunikation spricht Rosa von „leiblicher Resonanzfähigkeit“, welche „die Stimme des anderen im eigenen Leib mittönen lässt (und umgekehrt)“, so dass „die Stimme zu einem Antwortregister werden kann“. (Rosa 2017, S. 111)

Die frühe innerfamiliäre Kommunikation wird im schulischen Kontext weiterentwickelt. Während Rosa eine Musik-Metaphorik bemüht und zugleich auf (physikalische) Schwingungen bei der Resonanzkommunikation setzt, habe ich ein kommunikationstheoretisches Modell für die Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipiert: Bei der Kommunikation von Sprecherinnen und Sprechern verschiedener Herkunftssprachen erfolgt ein Prozess, den ich als ‚*Äquilibrieren*‘ bezeichne (Raml 2016, S. 148): In einem intuitiven Auslotungsprozess wählen Dialogpartner/innen ein gemeinsames Kommunikationsinstrument aus ihnen verfügbaren Sprachregistern

(Varietäten) und Sprachen (Erst-/Zweit-/ Fremdsprachen). Über die Wahl des Kommunikationsmittels entscheiden Gesprächssituation bzw. Inhalt (offiziell/privat, sachlich/emotional usw.), Gesprächsintention (informativ/appellativ/expressiv usw.) und Adressaten bzw. Gesprächsbeteiligte (Alter, Beziehung, Bildung usw.). Bildungspolitik und Sprachdidaktik bemühen hierfür die vagen Ziele *adressatengerechter und situationsangemessener* Kommunikation (vgl. Raml 2016). Was bedeutet dies konkret im schulischen Umfeld für heterogene Lernergruppen?

Mehrsprachige können ‚aus dem Vollen schöpfen‘ und die Sprachwahl nicht nur nach dem Grad der Nähe des Gesprächspartners oder nach dem Grad der Privatheit des Gesprächskontextes innerhalb ihrer Erstsprache anpassen (innere Mehrsprachigkeit, also Schrift-/Bildungssprache, Dialekte, Jugendsprache), sondern zusätzlich auf ein Sprachenrepertoire in den Zweit-/Fremdsprachen zurückgreifen (äußere Mehrsprachigkeit). Das bedeutet, ihnen steht eine breite Klaviatur an Kommunikationsmitteln zur Verfügung, derer sie sich bedienen und durch die sie passgenau kommunizieren können.

Eine typische Kommunikationssituation als Fallbeispiel soll dies illustrieren: Türkeistämmige Jugendliche treffen sich im Pausenhof und unterhalten sich auf Türkisch über ein Fußballspiel ihrer Mannschaft am Vortag. Ein deutscher Mitspieler ohne Türkischkenntnisse gesellt sich zur Runde und beteiligt sich auf Bairisch an der Spielanalyse. Die Gruppe reagiert sofort sprachsensibel und schaltet auf die gemeinsame Varietät Bairisch um. Als ein weiterer Mitspieler dazukommt, der vor kurzem aus Norddeutschland zugezogen ist, bemüht man sich in der Folgekommunikation um ein standardnahes Deutsch. Als erneut ein Mitspieler in den Kreis tritt, der aus Syrien geflüchtet ist und – da erst seit wenigen Wochen an der Schule – kaum Deutsch spricht, versucht man eine Kontaktaufnahme in der gemeinsamen Fremdsprache Englisch als *lingua franca*.

Dies zeigt aus meiner Sicht einen souveränen Umgang der Schüler/innen mit Mehrsprachigkeit. Sie reagieren sprachbewusst, der informellen Gesprächssituation angemessen (Thema Freizeit, privater Kommunikationsrahmen außerhalb des Unterrichts) und haben einen respektvoll-gelingenden Austausch im Blick. Mit Rosa würde dies bedeuten: Das Potenzial an „Resonanzfähigkeit“ der Schüler/innen erhöht sich durch die Vielfalt an Sprachen.

Wie sieht hierbei nun die Rolle der Lehrkräfte aus: Verhalten sie sich ähnlich kommunikationskompetent wie ihre Schüler? Kehren wir zum Beispiel der Fußballfreunde im Pausenhof zurück: Die Klassenlehrerin Frau Müller hat die Gruppe bemerkt, fragt auf Deutsch nach, wie es den Neuankömmlingen gehe und überlässt sie nach positiver Auskunft ihrer privaten Kommunikation. Wenig später kommt der Sportlehrer Herr Schmitt an der Gruppe vorbei und erkundigt sich nach dem gestrigen Spielverlauf, wobei er der englischen Sprachwahl der Schüler folgt und lediglich die Fußball-Fachterminologie auf Deutsch verwendet. Zuletzt spricht die Pausenaufsicht Herr Huber die Gruppe an und ermahnt sie, gefälligst Deutsch zu sprechen, da man schließlich an der Schule sei und alle Beteiligten Deutsch lernen sollten.

Das Kommunikationsverhalten der Lehrkräfte folgt unterschiedlichen Zielsetzungen und Prinzipien und ist entsprechend zu diskutieren: Frau Müller hat vor allem das soziale Gefüge der Klasse sowie das individuelle emotionale Wohlergehen ihrer Schutzbefohlenen im Blick – den Pausenhof hält sie als Erholungsraum zum Aufbau bzw. zur Stabilisierung persönlicher Bindungen der Schüler für geeignet. Eine freie Sprachwahl der Schüler in diesem privaten Rückzugsort ist nach ihrem Ermessen somit zulässig, vielleicht sogar erstrebenswert und sprachbewusst in der kontextabhängigen, adressatenbezogenen Wahl der Register. Herr Schmitt verfolgt soziale wie professionelle Ziele in seinem Gespräch mit den Schülern: Die englische Sprache ist für ihn Transportmittel zum Zweck der Kontaktaufnahme, weniger des Informationsaustausches. Damit signalisiert er ein Entgegenkommen auf der sozialen Ebene und erweist sich als Teamplayer, der die (noch vorhandenen) Sprachhürden seiner Schüler respektiert. Nebenbei nutzt er jedoch die Gelegenheit, notwendige Begriffe aus ‚seinem‘ Fachbereich Sport auf Deutsch zu vermitteln und dadurch die sprachlichen Grundlagen für die aktive Partizipation der Schüler bei künftigen Fußballspielen im Sportunterricht oder in der Freizeit zu verbessern. Herr Huber schließlich hat ordnungsrechtlich-disziplinarische wie sprachliche Interessen: Zum einen möchte er die Gesprächshoheit auf dem Schulterritorium behalten. Er sieht das Schulgelände als öffentlichen Raum, bei dem die Aufsicht der Schüler gewährleistet sein muss – und dazu gehört die Benutzung der deutschen Sprache als offizielles Verkehrsmittel an der Bildungsinstitution Schule. Zum anderen ist ihm die Förderung der Deutschkenntnisse seiner Schüler/innen ein Anliegen – und die sieht er vorrangig durch die institutionelle Vermittlung der Schule gewährleistet. Dies ist als professioneller Anspruch sicher verständlich, greift aber möglicherweise zu kurz und ignoriert das Potenzial ‚lebensweltlichen Lernens‘ – im genannten Beispiel die intuitive Sprachfindung und sprachliche Selbstreflexion im Austausch mit den Mitschülern.

Die Angst mancher Lehrkräfte vor Kontrollverlust und mangelndes Vertrauen auf die *language awareness* ihrer Schüler durchbricht den automatischen *Äquibrier*-Prozess. Ihr Verständnis als ‚Dirigent/in‘ am Pult verhindert wertvolle Spracherfahrungen und hemmt eine natürliche Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der Schüler/innen, indem sie die notwendige „gemeinsame Aufmerksamkeit“ innerhalb der Kommunikation (Tomasello 2015, S. 128) bzw. Freiheit in der Themen-/Sprachwahl unterbindet. Ein gegenseitiges kommunikatives Aushandeln und Voneinander-Lernen kann nicht stattfinden. Die Vor-Entscheidung der Lehrkraft nimmt den Lernenden die Chance, innerhalb diverser mehrsprachiger Möglichkeiten einen eigenen Weg zu wählen und dabei ein Stück Selbstgewissheit als souveräne/r Sprachnutzer/in zu gewinnen. Gegenseitiges Sprachbewusstsein und eigene Sprachsicherheit der Schüler/innen werden durch das hierarchische Eingreifen der Lehrkräfte nicht gefördert.

5. Resonanz als wertschätzend-konstruktives Feedback

Eine Lehrkraft, die Kommunikation im Resonanzraum versteht, wird anders agieren: Sie wird sich auf die Kommunikationssituation einlassen, in der Gewissheit, dass selbstregulative Mechanismen greifen. Am Gelingen der Kommunikation interessierte Dialogpartner/innen suchen nach einer gemeinsamen Lösung, damit sowohl die Botschaft und Inhalte des Gesprächs möglichst adäquat transportiert werden, als auch die Gesprächspartner/innen als Personen achtsam miteinander umgehen.

Ziel ist also eine wertschätzende Rückmeldung der Kommunikationspartner, die an einer emotionalen wie sprachlichen Stärkung der (Mit-)Schüler/innen interessiert ist. Dadurch werden nicht nur die mehrsprachigen Ausdrucksmöglichkeiten der einzelnen Sprecher/innen, ihre Selbstwirksamkeitserfahrung sowie ihre sprachlich-kulturelle Identität weiterentwickelt, sondern es wird auch der Zusammenhalt der Sprechergemeinschaft durch die gegenseitige Aufmerksamkeit und Rücksichtnahme gestärkt.

Feedback ist in diesem Kontext sowohl kommunikationstheoretisch als auch pädagogisch zu verstehen (dazu exemplarisch Burkart 2019; Franck 2019; Bühren 2015; Bastian/Combe/Langer 2005).

Durch die Rückkopplung, durch das Aufeinander-Eingehen im Perspektivenwechsel wird Resonanzerfahrung der Sprecher/innen ermöglicht. Es werden interkulturelle Weltbeziehungen ausgebaut, ein kommunikativer Reifungsprozess in Gang gesetzt – Persönlichkeitsentwicklung und Sprachbildung im besten Sinne des Wortes. Es kommt zu mehrsprachiger Verständigung in jeder Hinsicht.

6. Literatur

Baker, Colin: Foundations of bilingual education and bilingualism: how the brain and mind develop in the first five years of life. Clevedon: Multilingual Matters 32001.

Bastian, Johannes/Combe Arno/Langer, Roman (Hg.): Feedback-Methoden: erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen. Weinheim u. a.: Beltz 2005.

Buhren, Claus G.: Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim u. a.: Beltz 2015.

Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann 2013.

Biere, Bernd Ulrich: Deutsch – for example: Mehrsprachigkeit in Europa. Brey: Mykum Verlag 2015.

Bildungsbericht 2016 – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: Bertelsmann, abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (zuletzt 29.11.2019).

Boysson-Bardies, Bénédicte de: How language comes to children: from birth to two years. Cambridge/Mass. u.a.: MIT Press 1999.

Butzkamm, Wolfgang: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen und Basel: A. Francke 32002.

Burkart, Roland: Kommunikationswissenschaft: Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau 52019.

Coelho, Elizabeth: Language and learning in multilingual classrooms: a practical approach. Bristol: Multilingual Matters 2012.

Cunningham-Andersson, Una/Andersson, Staffan: Growing up with two languages: a practical guide. London: Routledge 2004.

Europäischer Referenzrahmen, zit. n. Goethe-Institut (Hg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>, zuletzt 25.11.2019.

Franck, Norbert: Praxishandbuch Kommunikative Kompetenz: die Schlüsselqualifikationen für Studium und Beruf. Weinheim: Beltz Juventa 2019.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann 1994.

Hinnenkamp, Volker: Interaktionale Soziolinguistik und Interkulturelle Kommunikation. Gesprächsmanagement zwischen Deutschen und Türken. Tübingen: Niemeyer 1989.

Hu, Adelheid: Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen: Narr 2003.

Jeuk, Stefan: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg/Br.: Fillibach 2003.

Kharkhurin, Anatoliy V.: Multilingualism and creativity. Bristol u. a.: Multilingual Matters 2012.

Min, Zhou: "Growing up American: the challenge of confronting immigrant children and children of immigrants". In: *Annual Review of Sociology* 23/1997, S. 63-95.

Multilingual Families (Hg.): Warum Kinder mehrsprachig erziehen? Leitfaden für PädagogInnen mit Antworten auf häufig gestellte Fragen von Eltern zur Mehrsprachigkeit. https://www.vhs-th.de/fileadmin/redaktion/Der_Verband/Downloads/DL-KitaSchule/MF-Paed-Leitfaden_Antworten_3.2_DE_www_.pdf, zuletzt 28.11.2019.

Peterson, John M.: Sprache und Migration. Heidelberg: Winter 2015.

Raml, Monika Margarethe: „Adressatengerechte und situationsangemessene Kommunikation als ‚Kompass‘ im Deutschunterricht heterogenen Lernergruppen“. In: Böttger, Heiner/Sambanis, Michaela (Hg.): Focus on Evidence: Fremdsprachendidaktik trifft Neurowissenschaften. Tübingen: Narr Francke Attempo 2016, S. 147-158.

Raml, Monika Margarethe: „Kontinuum zwischen innerer und äußerer Mehrsprachigkeit in heterogenen Lernergruppen“. In: Luttermann, Karin/Kazzazi, Kerstin/Luttermann, Claus (Hg.): Institutionelle und individuelle Mehrsprachigkeit. Münster u. a.: LIT 2019, S. 271-298.

Rauch, Elena: Zweisprachigkeit: Probleme der zweisprachigen Kinder im Vorschulalter. Saarbrücken: AV Akad.-Verlag 2012.

Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2017.

Tokuhamas-Espinosa, Tracey: Raising multilingual children: foreign language acquisition and children. Westport: Bergin & Garvey 2001.

Tomasello, Michael: Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: zur Evolution der Kognition. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2015.

Triarchē-Herrmann, Basilikē: Mehrsprachige Erziehung: wie Sie Ihr Kind fördern. München u. a.: Reinhardt 2006.

Wagner, Shahin: Wir lernen spielend Deutsch: Sprachförderung für Migrantenkinder ab 1 1/2 Jahren; eine Methode. Nienburg: Duensing 2009.

Wiese, Heike u. a.: „Pressemitteilung Die sogenannte „Doppelte Halbsprachigkeit“: eine sprachwissenschaftliche Stellungnahme“, abrufbar unter: https://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/svm/PDFs/Pressemitteilung_Doppelte_Halbsprachigkeit.pdf, zuletzt 25.11.2019.

