

IMIS-BEITRÄGE

Heft 50/2016

Herausgeber:
Vorstand des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Geschäftsführend:
Jochen Oltmer

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Redaktion:
Jutta Tiemeyer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D-49069 Osnabrück
Tel.: ++49 (0)541 969 4384
Fax: ++49 (0)541 969 4380
E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
und vom Vorstand des IMIS benannte Gutachter

Dezember 2016
Herstellung: Levien-Druck GmbH, Osnabrück
ISBN 978-3-9803401-8-2
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Utz Maas

Migrationsschwelle Sprachausbau

Ein gemeinsames Projekt mit Michael Bommies

**in Erinnerung an Michael Bommies
(18.10.1954–26.12.2010)**

Inhalt

1	Einleitende Bemerkungen	7
	<i>Exkurs 1: Der sprachliche Forschungsschwerpunkt bei Michael Bommes</i>	11
2	Sprache und Migration – grundlegende Differenzierungen	13
2.1	Sprache als Projektionsfläche: sprachliche Verschiedenheit analytischer gefasst.....	13
2.2	Die sprachlichen Register	15
2.3	Die sprachbiographische Perspektive: die Ontogenese der Sprache	16
2.4	Die sprachliche Ontogenese unter Migrationsbedingungen: Mehrsprachigkeit	19
2.5	Sprache als Ressource vs. Sprachverschiedenheit (Sprachen)	23
2.6	Die historische Dimension der Sprachreflexion	25
	<i>Exkurs 2: Das sprachpolitische Vorzeigemodell: die Französische Revolution</i>	26
2.7	Die emblematische Funktion sprachlicher Formen	28
2.8	Strukturelle Ressourcen der Register: orate und literate Strukturen	31
	<i>Exkurs 3: Schrift und Schriftlichkeit</i>	37
2.9	Orate Strukturen	39
2.10	Die Hypostasierung von ›Ethnolekten‹	45
	<i>Exkurs 4: Zur Abgrenzung von Sprache vs. sprachlicher Varietät</i>	50
	<i>Exkurs 5: Übergangsformen im Sprachkontakt – nicht nur in Migrantenvarietäten</i>	55
2.11	Probleme der sprachwissenschaftlichen methodischen Kontrolle ...	56
	<i>Exkurs 6: Zum Codeswitchen und zur methodischen Kontrolle</i>	59
3	Sprachausbau	63
3.1	Das Ausbaukonzept.....	63
3.2	Vertikaler (literater) vs. lateraler Sprachausbau	66

3.3	Der Ausbau von oraten und literaten Strukturen	71
3.4	Nochmal Mehrsprachigkeit	72
3.5	Die schriftkulturelle Dimension	74
	<i>Exkurs 7: Der Umgang mit verschiedenen Schriftsystemen</i> <i>(am Beispiel arabisch vs. deutsch)</i>	<i>76</i>
3.6	Sprachausbau und das ›Funktionssystem‹ Schule	81
4	Strukturfragen der Migration	85
4.1	Raum als definierendes Moment?	85
4.2	Die Inszenierung der Migrationspolitik	90
5	Die gesellschaftstheoretische Modellierung	99
5.1	Zu den konzeptuellen Grundlagen	99
5.2	Die anschauliche Konzeptualisierung: der Obrigkeitsstaat	102
5.3	Schule und der moderne Staat	105
5.4	Die widersprüchliche Dynamik des Wohlfahrtsstaats: das Asyl....	108
5.5	Die strukturfunktionalistische Modellierung: die Systemtheorie	110
5.6	Die kritische Theorie	114
5.7	Die ›Schnittstelle‹ Sprache in der gesellschaftstheoretischen Modellierung	119
6	Sprachfragen der ›Integration‹: pädagogische und sprachpolitische Maßnahmen	125
6.1	Der Januscharakter des pädagogischen Gegenstands	125
6.2	Die schriftkulturelle Dimension in der Sprachpädagogik	135
	<i>Exkurs 8: Die sprachdidaktische Grundkategorie Satz</i>	<i>144</i>
6.3	Fluchtpunkt: Transferoptionen	146
6.4	›Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism‹ – das letzte sprachanalytische Forschungsprojekt von Michael Bommès	151
7	Schluss und Ausblick	159
	Literatur	169
	Der Autor	175

1 Einleitende Bemerkungen

Dass Sprachfragen bei der Migration eine zentrale Rolle spielen, ist ein Gemeinplatz. Angesichts der zumeist selbstverständlichen Mehrsprachigkeit in den Herkunftsländern vor allem der außereuropäischen Migranten stellt sich die Frage, in welchem Sinne die mit der Migration verbundene Mehrsprachigkeit ein Problem sein kann. Darauf zielt dieser Beitrag, der an die jahrelange gemeinsame Beschäftigung mit Sprache und Migration mit Michael Bommes anschließt.¹

Bei der Diskussion von Migrationsfragen überlagern sich verschiedene Horizonte. Zu unterscheiden ist:

- ein moralischer Argumentationsrahmen, der derzeit besonders durch die drängend gewordenen Flüchtlingsprobleme in den Vordergrund gerückt ist,
- ein strukturelles Bezugssystem, das aus der Neuausrichtung der gesellschaftlichen Strukturen in Hinblick auf die zunehmende soziale Heterogenität resultiert.

In allen entsprechenden Diskursen spielen Sprachfragen eine zentrale Rolle, ohne dass die damit aufgerufene Begrifflichkeit aber hinreichend geklärt wäre. Vielmehr erweist sich ›Sprache‹ als Projektionsfläche für heterogene Vorstellungen statt als ein klares Konzept. Jeder Versuch einer Klärung muss hier eine massive Hürde überwinden: in sprachlichen Dingen kann jede(r) mitreden, weil jede(r) durch seine erlernte Sprache über eine solide Wissensgrundlage zu verfügen scheint – und außerdem ihm (ihr) die schulische Standardausbildung auch einiges an konzeptuellen Mustern mit auf den Weg gegeben hat. In Mutmaßungen um sprachliche Dinge bewegt sich auch vieles in der Migrationsdiskussion, nicht nur, aber besonders im pädago-

¹ Grundlage für diesen Beitrag ist eine gemeinsame Vorlesung mit Michael Bommes zu ›Sprache und Gesellschaft‹ (WS 2003/04 und dann wieder im WS 2006/07). Daraus sollte ein gemeinsames Buch entstehen, das durch den frühen Tod von Michael Bommes nicht zustande gekommen ist. Seit unserer Vorlesung ist die Forschung weit vorangekommen: darauf kann hier nur exemplarisch verwiesen werden. Die konzeptuellen und methodischen Probleme haben sich aber nicht geändert – und um diese geht es in diesem Beitrag, der kein Forschungsbericht sein kann und will. Eine Vorfassung war für eine leider nicht fertiggestellte Gedenkschrift für Michael Bommes bestimmt. Für hilfreiche Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Texts danke ich Christine Dimroth, Veronika Matthes, Jochen Oltmer, Andreas Pott, Christa Roeber, Christoph Schroeder und Yazgül Şimşek.

Hinweis zu Schreibungen im Text: diese folgen da nicht den orthographischen Vorgaben, wo diese mir nicht sinnvoll erscheinen (z.B. bei der satzintern geforderten Großschreibung nach Doppelpunkt). Die Redaktion der IMIS-Beiträge hat mir hier dankenswerterweise freie Hand gelassen.

gischen Feld. Das macht es nötig, für die hier versuchte Argumentation zunächst einige der damit verbundenen sozialwissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Voraussetzungen abzuklären: zu Sprachfragen (Kapitel 2–3) und auch zu sozialwissenschaftlichen Konzepten (bes. Kapitel 5), bei denen ich hier allerdings die spezifische Argumentation von Michael Bommes nur soweit rekonstruiere, wie sie als Prämisse in unserer Diskussion diene.

Weniger leicht ist es, argumentativ mit den Flüchtlingsproblemen umzugehen, die die Diskussion zurzeit bestimmen. Im moralischen Horizont ist jeder von uns aufgerufen, sich gegenüber den Flüchtlingen *als Mensch* zu erweisen. Die daraus resultierenden Ansprüche sind zwar als Menschenrechte diskursiv artikuliert; sie können aber nicht auf bestimmte historische Setzungen reduziert werden (etwa die Menschenrechtskonvention der UNO von 1948 oder ihre Vorläufer in der Französischen Revolution 1789 oder der US-amerikanischen Unabhängigkeitserklärung von 1776): diese können auch strittig sein – und sind es auch, wie die internationalen Diskussionen zeigen. Das macht es nötig, über den Tellerrand unserer ›abendländischen‹ Begriffstradition hinauszublicken. Hilfreich ist hier z.B. die ganz andere Art, sich der konzeptuellen Voraussetzungen sozialer Reflexion zu versichern, die in der in Ostasien bestimmenden konfuzianischen Tradition fest geworden ist. Dort stellt die anthropologische Reflexion direkt auf soziales Handeln ab und bestimmt so auch ihren grundlegenden Begriff *Mensch*. Ein Schlüsseltext sind die Reflexionen von Meng-Tzu, in denen er die Probleme erörtert, den Menschen zu definieren. Nachdem er alle anschaulichen Kriterien (Körperformen, Behaarung, auch kulturelle Gewohnheiten, Sprache, politische Ordnungen usw.) ausgeschlossen hat, weil keines von ihnen auf alle zutrifft, die man als Menschen ansieht, bestimmt er den Menschen dadurch, dass jede(r) sofort eingreift, wenn ein kleines Kind in einen Brunnen fällt: ein(e) jede(r) springt hinzu und versucht, es herauszuziehen – der Mensch ist definiert durch die *Mitmenschlichkeit*, nicht durch Attribute, die von Naturfaktoren oder auch sozialen Lebensformen abhängen.² Das benennt recht plastisch die konzeptuellen Grundlagen des Asyls (zu unterscheiden von dem kodifizierten Asylrecht, also der politisch definierten Gesetzeslage).

Fragen der Ausgestaltung des sozialen Zusammenlebens stellen sich in einem ganz anderen Horizont: sie sind nicht überzeitlich definiert, sondern durch den Umgang mit den verfügbaren Ressourcen und die darauf abgestellten gesellschaftlichen Strukturen. In einem solchen historischen Horizont sind aber Migrationsfragen zu bestimmen – nicht als Momente eines über-

² Siehe Mencius, Works, Teil I, hg. von J. Legge, Oxford 1895: dort Kap. 6, 201f. *Mencius* ist die im Westen üblich gewordene Wiedergabe des Namens durch die Jesuiten. Er lebte von -371 bis -289.

zeitlichen *homo migrans*. So ist auch die extensive Migration im ›Global South‹, die neuerdings in den Vordergrund der Migrationsforschung rückt, etwas ganz anderes als das, was in Westeuropa mit Migration thematisiert wird. Das gilt so auch für die damit verbundenen Sprachprobleme, was in der einschlägigen Diskussion nur zu oft übersehen wird: die Migrationsschwelle Sprachausbau gehört nicht zur Migration, sondern zur Migration in die modernen, funktional differenzierten Gesellschaften, wie im Folgenden zu zeigen ist.

Flüchtlingsprobleme stellen sich in beiden so unterschiedenen Horizonten. Flüchtlinge brauchen nach ihrer Ankunft eine *sprachliche Erste Hilfe* bei den kommunikativen Alltagsproblemen: für sie (mit ihnen) müssen kommunikative Brücken gebaut werden, mit denen sie ihren Alltag bewältigen können, der in der Interaktion mit der deutschen Umgebung verläuft: mit den Nachbarn am Aufenthaltsort und mit den Vertretern der befassensten deutschen Institutionen. Das liegt auf der gleichen *menschlichen* Ebene wie die Rettung eines Kindes, das in einen Brunnen gefallen ist; es ist von den sprachlichen Anforderungen zu unterscheiden, die sich denen stellen, die ihren Platz in der deutschen Gesellschaft finden müssen – unabhängig davon, mit welchem Status sie gegebenenfalls eingewandert sind. Schutzsuchende, die in dieser Gesellschaft *bleiben*, sind schlicht Einwanderer. Diese müssen mit den sprachlichen Anforderungen zurechtkommen, die eine moderne schriftkulturell bestimmte Gesellschaft wie die deutsche stellt. Dazu wird in vielen Fällen eine intensive Sprachförderung erforderlich sein, bei der es gilt, nach optimalen Transfermöglichkeiten für die mitgebrachten (fremd-)sprachlichen Ressourcen zu suchen. Diese müssen genutzt werden: sie müssen für den Umgang mit den zu erschließenden deutschen sprachlichen Ressourcen *ausgebaut* werden, gegebenenfalls aber auch erst *aufgebaut* werden, um sprachliche Praktiken zugänglich zu machen, die unter Umständen in der Herkunftsgesellschaft nicht verankert waren. Um die Klärung dieser Fragen geht es in diesem Beitrag; spezifische Probleme, die aus der Konstellation einer erzwungenen Migration resultieren, kommen daher im Folgenden nur noch zur Abgrenzung ins Bild (s. aber 5.4).

Aus Umfangsgründen kann nur exemplarisch auf die inzwischen weit ausdifferenzierte Forschungsdiskussion eingegangen werden. Da sich vieles schon in der ausführlichen Darstellung Maas (2008) findet, verweise ich öfter auf diese. Einer analytischen Klärung der hier anstehenden sprachlichen Fragen steht bei Nicht-Sprachwissenschaftlern oft der gewohnte Umgang mit sprachlicher Verschiedenheit im Muster von sprachlichen Reiseführern im Wege. Um demgegenüber den Blick für die strukturellen Fragen frei zu bekommen, greife ich im Folgenden exemplarisch auf Beispiele der marokkani-

schen Migration bzw. der Verhältnisse in Marokko zurück, die mir aus eigenen Forschungen am besten vertraut sind.³

In diesem Beitrag geht es um sprachanalytische Grundfragen. Das verlangt eine begriffliche Gratwanderung, weil die dabei in Frage stehenden Konzepte scheinbar im Alltagswissen bereit liegen. Im wissenschaftlichen Geschäft gibt es andere Prämissen als in der Alltagspraxis. Gerade auch da, wo der Gegenstand alltagspraktisch definiert ist wie bei der Migration, müssen den Alltagskonzepten geklärte Begriffe gegenübergestellt werden – was umso notwendiger (und schwieriger) ist, je ›interdisziplinärer‹ das Herangehen konstruiert wird. Die Brauchbarkeit der Alltagskonzepte liegt gerade darin, dass sie begrifflich nicht festgelegt sind und sich damit in der Alltagspraxis bewähren können. Wissenschaftliche Argumentation unternimmt demgegenüber eine Modellierung ihres Gegenstandes, die einzelne Aspekte isoliert und so methodisch kontrolliert bearbeitbar macht. Dadurch ist sie immer an spezifische Disziplinen gebunden; und da die disziplinären Entwicklungen immer weiter auseinanderdriften, erfordert ein disziplinübergreifendes Unternehmen wie die Migrationsforschung die Abklärung der disziplinspezifischen Vorgehensweisen. Ein solcher begrifflicher Klärungsversuch im Feld der Migration gehörte von Anfang an zu den Kernbereichen des IMIS. In diesem Sinne hatte Michael Bommes es unternommen, in die Migrationsforschung ein theoretisches Gerüst einzuziehen, und dazu vor allem ihre gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen abzuklären versucht. Unter diesen Prämissen die Grundlagen der Sprachanalyse zu entwickeln, war für ihn ein weiterer Schritt bei diesem Unternehmen – zu dem er aber nur noch argumentative Skizzen hat vorlegen können, ausführlich so in unserer Vorlesung (s. Fn. 1).

Gegliedert ist der Beitrag wie folgt:

- (2) eine Auffächerung des vieldimensionalen sprachlichen Feldes, in dem der Gegenstand Sprache und Migration begrifflich abzuklären ist,
- (3) die zentrale Achse für eine solche Reflexion: der Sprachausbau,
- (4) einige Grundbegriffe der Migrationsanalyse,
- (5) die gesellschaftstheoretischen Prämissen, ausgerichtet auf den von Michael Bommes zugrundegelegten strukturfunktionalistischen Ansatz,
- (6) sprachliche Fragen in der Migrationspolitik/der Sprachpädagogik, insbesondere zu dem letzten von Michael Bommes angeleiteten Forschungsprojekt,

³ Grundlage sind dabei vor allem zwei von der Volkswagenstiftung unterstützte Forschungsprojekte, die von 1999–2004 am IMIS mit Ulrich Mehlem durchgeführt wurden (Maas/Mehlem 2003a und 2005). Dazu gehört auch ein Forschungsprojekt zur Dynamik der sprachlichen Verhältnisse in Marokko, das ich von 2010–2012 gemeinsam mit Stephan Procházka mit Mitteln des österreichischen Forschungsfonds FWF durchgeführt habe, siehe Maas/Procházka (2012).

(7) Fazit und Ausblick.

Einige zusammenhängende Blöcke werden als Exkurse aus dem ohnehin schon sehr umfangreichen Text ausgegliedert (Exkurse 1–8).

Exkurs 1: Der sprachliche Forschungsschwerpunkt bei Michael Bommès

Zwar stellen die Arbeiten von Michael Bommès in der Migrationsforschung eine feste Größe dar, dabei wird aber sein Schwerpunkt in der Sprachforschung meist übersehen, auch weil er durch seinen frühen Tod hier keine abschließende Arbeit mehr hat vorlegen können. In der Migrationsforschung ist er vor allem als Soziologe präsent und einflussreich geworden (s. z.B. die Einleitung in Boswell/D'Amato 2012). Daher sollen hier einige biographische Hinweise das Bild von ihm vervollständigen.

Seit seinem Studium stand bei ihm Sprache im Zentrum seiner Arbeit. Zu Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn ergab sich das für ihn als methodisches Problem der Konstitution sozialwissenschaftlicher ›Daten‹, wie er es in seiner Diplomarbeit (Bommès 1982) für die ›oral history‹ angegangen ist: die dort verhandelten Erfahrungen sind sprachlich artikuliert, und eine solche Artikulation einer Lebensgeschichte kann nicht einfach für die ›Fakten‹ ›geröntgt‹ werden, wie es die gängige Art der ›Kodierung‹ der Daten praktiziert. Bommès (1982) war eine genuin sozialwissenschaftliche Arbeit, definiert in der Tradition von Max Weber mit der konstitutiven Dimension des *Verstehens*, in der Spannung zur geforderten Objektivierung der ›Daten‹. Dadurch war hier *Sprache* zentral – zwar als sozialwissenschaftlicher Gegenstand, für den es sich aber für Michael Bommès anbot, die professionell offensichtlich zuständige Sprachwissenschaft zugrundezulegen. Insofern war es für ihn nur folgerichtig, von diesem Ausgangspunkt aus ein systematisches Studium der Sprachwissenschaft anzugehen; später als Assistent in diesem Fach an der Universität Osnabrück führte er auch methodische Einführungsveranstaltungen in deskriptive Verfahren durch. Darauf baute seine Dissertation (Bommès 1993) auf, deren Grundlage eine extensive Feldforschung mit einer Gruppe Jugendlicher mit einem türkischen Familienhintergrund war, die er u.a. auch bei ihrer ›Heimreise‹ in die Türkei begleitete: Ergebnis war eine detaillierte Rekonstruktion der beobachtbaren sprachlichen Formen als jeweils spezifische Art, die sozialen Verhältnisse anzueignen.

Eine wichtige Etappe seines damit angegangenen wissenschaftlichen Projektes war ein Studienaufenthalt am Birminghamer ›Center for Contemporary Cultural Studies‹ (CCCS), dessen kulturanalytischen Ansatz er später in seiner Dissertation einer systematischen Kritik unterzog. Eine Leitfunktion hatte für ihn dabei die kritische Auseinandersetzung mit dem damals von Habermas vorgestellten sprachanalytischen Projekt, das von diesem explizit als Gesellschaftstheorie angelegt war (bes. Habermas 1981). Dem stellte Michael Bommès die Notwendigkeit entgegen, die Formen der Alltagspraxis als Aneignung des jeweiligen gesellschaftlichen Terrains zu analysieren. Das implizierte eine historisch reflektierte Herangehensweise: gegen das romantisierende Bild unverzerrter archaischer Verhältnisse, die bei Habermas zu einer Art normativer Imago werden, wie Michael Bommès kritisierte – gewissermaßen zu einer Anti-Imago zur staatsförmig vorgegebenen.

Später verschob sich der Schwerpunkt seiner Arbeit, gebunden an die Mitarbeit in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten und dann der Wahrnehmung entsprechender Stellen an Hochschulen. Diese waren nicht zuletzt auch mit sozial intervenierenden Aktivitäten verbunden, vor allem durch seine Mitarbeit an pädagogisch ausgerichteten Projekten zunächst an der Universität Bielefeld, später dann an der PH Freiburg. Dabei kam er zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Diskurs, hinter dessen dominierend miserabilistischem Tenor er eine paternalistische

Grundhaltung aufzeigte. Dem stellte er das Desiderat der Forschung zu den erfolgreichen Strategien der Aneignung der gesellschaftlichen Verhältnisse in der Migration gegenüber, die er entsprechend auch im Fenster der schulisch organisierten Lernprozesse untersuchen wollte.

Die sozialwissenschaftliche Neuausrichtung seines Arbeitsfeldes zeigt sich vor allem in seiner Habilitationsschrift (Bommes 1999). Dass dort Sprache vordergründig nur marginal figuriert, darf nicht verdecken, dass Sprachfragen für Michael Bommes durchgängig zentral blieben, wie nicht zuletzt in der maßgeblich von ihm bestimmten Konzeption des Master-Studiengangs ›Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen‹ am IMIS deutlich ist.⁴ Vor allem zeigt sich das auch bei dem letzten Forschungsprojekt, das er auf den Weg brachte, durch die Folgen seiner Krankheit aber nicht mehr zum Abschluss bringen konnte, siehe 6.4. In seinem geistigen Testament (als Vorwort zu Bommes 2011) benennt er ausdrücklich den »Schriftspracherwerb« als Gegenstand einer nicht mehr zu bewerkstelligen Monographie, in deren Vorfeld auch dieses Forschungsprojekt zu sehen ist.⁵ Dagegen konnten seine sozialwissenschaftlich bzw. politologisch ausgerichteten letzten Arbeiten immerhin noch posthum veröffentlicht werden (Bommes u.a. 2011, Bommes/Sciortino 2014).

4 Ein umfassendes Referat zu den Arbeiten von Michael Bommes ist hier nicht beabsichtigt. Zu diesen gehören seine zahlreichen Arbeiten zu Zugangsstrategien zur Arbeitswelt, zu den damit verbundenen arbeitsrechtlich verankerten Regelungen und dergleichen, die er zuerst als Mitarbeiter in einem entsprechenden Projekt in Karlsruhe, später dann am IMIS vor allem auch politikberatend auf kommunaler Ebene durchgeführt hat. Mit diesem Exkurs geht es nur um die sprachanalytische Anlage in seinem Werk.

5 An diesem Projekt war ich nicht mehr beteiligt, weil ich zu diesem Zeitpunkt mit der bevorstehenden Emeritierung meinen Arbeitsschwerpunkt nach Graz verlegt hatte, nachdem die Universität Osnabrück den Studiengang Allgemeine Sprachwissenschaft eingestellt hatte (2007 hatte mir die Universität Graz eine Honorarprofessur verliehen). In Graz habe ich an diesen Fragen nur noch indirekt weitergearbeitet (s. auch Fn. 3) und insofern auch die Darstellung von Migrationsfragen in Maas (2008) nicht mehr weitergeführt.

2 Sprache und Migration – grundlegende Differenzierungen

2.1 Sprache als Projektionsfläche: sprachliche Verschiedenheit analytischer gefasst

Nicht nur in der Migrationsforschung steht bei der Reflexion auf Sprache die Sprachverschiedenheit im Vordergrund. Dabei sind Verschiedenheiten *in* einer Sprache von solchen *zwischen* Sprachen zu unterscheiden. Für das erste wird traditionell von *Registern* gesprochen (s. 2.2). Insofern kann in einer ersten Näherung ein Feld mit zwei Dimensionen definiert werden:

vertikale Verschiedenheit		Sprache A	Sprache B	Sprache C	...	Sprache N
	formelles Register					
	informelle Register					
		horizontale Verschiedenheit				

Diese beiden Dimensionen sind auf unterschiedlichen Ebenen der Sprachpraxis definiert, wie es eine Prämisse der traditionellen Sprachreflexion war: Sprache wurde als Ressource für die kognitiven Anforderungen der Bewältigung der Welt von einer Ressource des sozialen Verkehrs unterschieden, die die jeweilige Verkehrsgemeinschaft (*Sprachgemeinschaft*) konnotiert. Die spezifisch menschliche genetische Ressource Sprachfähigkeit wird in diesen beiden Dimensionen ausgebaut. Bei den Anfängen einer systematischen (›wissenschaftlichen‹) Sprachreflexion zu Beginn des 19. Jahrhunderts war es eine selbstverständliche Prämisse, dass die horizontale Verschiedenheit nur die ›äußere Form‹ der Sprache(n) betrifft, während die vertikale Verschiedenheit einen Grenzwert bei der Artikulation der universalen Denkstrukturen hat. Darum rankt sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine reichlich mystifizierende Diskussion um die der äußeren Form gegenübergesetzte ›innere Form‹, die vor allem in der deutschen Tradition auch als sprachspezifisch differenziert gefasst wurde (mit der vorgeblichen Bindung an verschiedene Weltbilder). Dagegen soll hier eine begriffliche Differenzierung mit dem in Kapitel 3 dann weiter entfaltenen Konzept des sprachlichen *Ausbaus* gestellt werden, das auf die Anforderungen an die sprachlichen Ressourcen abstellt, darunter insbesondere die schriftkulturell artikulierten.

Bei dem, was in der Politik und auch in der Pädagogik in der Regel argumentativ verhandelt wird, ist in der Regel nur die *horizontale Verschiedenheit* im Blick. Dem leistet allerdings auch die disziplinäre Sprachreflexion Vorschub, indem sie die *Kommunikation* als definierenden Grundbegriff zur Etablierung des Faches in Abgrenzung von der traditionellen Philologie nutzt. Dabei wird *Kommunikation* mehr oder weniger explizit als Interaktion verstanden, für die die horizontale Sprachverschiedenheit Schranken setzt. Dadurch tritt in den Hintergrund (bzw. wird völlig ausgegrenzt), was die traditionelle Sprachreflexion bestimmte: die letztlich anthropologische Grundfrage nach dem Spezifischen von Sprache, nach dem, was sie als Überwindung der situativen Bindung an praktische Zwänge der Interaktion leistet. Ontogenetisch betrachtet kommt Sprache in der frühkindlichen Kommunikation in die Welt, aber die damit etablierten Potentiale werden erst im (vertikalen) Sprachausbau realisiert. Bühler (1934) bestimmte als Grundstruktur die *Darstellungsfunktion* der Sprache: die Möglichkeit der *Repräsentation* von Sachverhalten. Diese wird im Folgenden in Hinblick auf *literare* Ressourcen weiter charakterisiert, siehe 2.8.⁶

Die kommunikative Engführung der Sprachreflexion drängt sich offensichtlich in der Migrationspolitik und der daran angelagerten pädagogischen Arbeit auf. Das ist vor allem beim Umgang mit der großen Zahl aufgenommener Asylbewerber der Fall, also bei Menschen, die in unsere Gesellschaft hineinkatapultiert werden, bei denen die in Kapitel 1 angesprochene kommunikative Erste Hilfe für den Umgang mit den alltäglichen Problemen mit der ganz anderen Sprache Deutsch des Aufnahmelandes gefordert ist. Diese liegt auf einer ganz anderen Ebene als die Ermöglichung optimaler Partizipation an den gesellschaftlichen Ressourcen dieser Gesellschaft, die auf ausgebaute Sprachformen abstellt, also auf Fragen der *vertikalen Sprachverschiedenheit*. Für diejenigen, die in Deutschland bleiben, ist die entscheidende Schwelle (und damit das vorrangige Problem) der Zugang zum förmlichen Register mit der dort geforderten literaten sprachlichen Artikulation – diese steht in einer Gesellschaft wie der deutschen, in der auch die simpelsten alltäglichen Vorgänge symbolisch (schriftlich bzw. schriftsprachlich) kodiert sind, nicht zur Disposition. Im Folgenden sollen die hier nötigen Differenzierungen nicht zuletzt gegenüber dem auch in der Forschung etablierten ›common sense‹ entwickelt werden.

6 Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die seit einiger Zeit systematisch unternommenen vergleichenden Forschungen zur Kommunikation bei höheren Primaten und der Ontogenese der Sprache. Schimpansen sind z.B. zu recht differenzierten Formen der Interaktion in der Lage, bei der sie sich auch symbolischer Elemente bedienen – aber diese bleiben immer empraktisch gebunden. Es gibt keine Hinweise darauf, dass sie zur Repräsentation von Sachverhalten in der Lage wären, siehe Tomasello (2008) für einen Überblick über die Forschung.

2.2 Die sprachlichen Register

Kinder wachsen in sprachliche Verhältnisse hinein. Sie eignen sich die entsprechenden sprachlichen Ressourcen an, um selbständig zu werden (um nicht mehr wie Kleinkinder von Erwachsenen die Bedeutung ihrer Äußerungen bzw. Äußerungsversuche zugeschrieben zu bekommen). Insofern resultiert der Spracherwerb aus ihrem Bemühen, die Kontrolle über das eigene Tun zu erlangen – nicht anders als im Motorischen auch: der aufrechte Gang und das Laufenlernen erlauben die Erweiterung des eigenen Handlungsraums.

Die Sprachpraxis ist nicht homogen. Gegen die gerade auch pädagogisch üblichen Idealisierungen ist es sinnvoll, mit der in 2.1 genutzten *Registerdifferenzierung* zu operieren, die schon in der rhetorischen Tradition der Antike selbstverständlich war: die Unterscheidung von Registern der Sprachpraxis war ein fester Bestandteil des traditionellen (höheren) Bildungskanons. Die rhetorischen Traktate (bei Cicero und anderen) operierten mit der Differenzierung von ›kommunikativen‹ Domänen, die sich in unterschiedlichen Ansprüchen an die sprachliche Artikulation (die Sprachform) zeigten. Dabei war die Unterscheidung eines *informellen* gegenüber einem *formellen* Register grundlegend; im informellen Bereich wurde noch ein elementares intimes Register isoliert, sodass meist von drei Registern die Rede war (und ist):

- *intim*: Familie, enge Freunde ...
- *informell*: der öffentliche Raum der Straße, des Marktes ...
- *formell*: die öffentlichen Institutionen wie Gericht, Parlament (in der griechischen Stadt: die *Agora*) ...

Diese Differenzierung von Registern kann als Grundstruktur der Sprachpraxis angesetzt werden, die unter den jeweiligen sozialen Bedingungen ihre besondere Form erhält. Insofern ist sie orthogonal zu der sozialen Differenzierung von Sprache: die *WIR*-Dimension bestimmt das intime Register, von wo aus sie in das informelle öffentliche Register ausstrahlt. Das formelle Register ist definiert durch die Überwindung dieser sozialen Beschränkung, denn es ist ausgerichtet auf die intellektuelle Bearbeitung der sprachlichen Form: die Artikulation durch grammatische Formen, die in unserer ›abendländischen‹ Tradition an die Schrift gebunden ist. In den meisten Gesellschaften werden die verschiedenen Register in verschiedenen Sprachen artikuliert. Vor allem das formelle Register wird in den meisten Gesellschaften nicht in der Familiensprache artikuliert. Dazu gehört, dass in der Regel auch eine Institution besteht, in der die sprachliche Form des formellen Registers eingeübt wird – die Schule.

Bei der Analyse sind zwei Horizonte zu unterscheiden:

- die strukturelle Charakterisierung einer Varietät, etwa im Sinne der Schematisierung von Verschiedenheit im Schema von 2.1,

- die genetische Rekonstruktion der so beschriebenen Varietät, darunter insbesondere die Frage nach ihrem Ausbaustatus.

Dabei korrelieren die Register mit Domänen der Sprachpraxis, wie es oben mit den traditionellen Etikettierungen angedeutet ist. Diesen Domänen sind Anforderungen an die für die Artikulation erforderlichen sprachlichen Ressourcen zugeordnet, die nur in einer historisch (sozial) differenzierten Analyse genauer zu bestimmen sind. Dazu gehören auch *mediale* Differenzen bei den Ressourcen, insbesondere der Unterschied *mündlicher* gegenüber *schriftlichen* Praktiken, die von den dabei ins Werk gesetzten strukturellen Aspekten zu unterscheiden sind, für die in 2.8 die Begriffe *orater* vs. *literater* Strukturen eingeführt und erklärt werden, mit denen die Argumentation im Folgenden dann operiert.⁷ Die genetische Herangehensweise fragt in einer sprachbiographischen (ontogenetischen) Perspektive nach den mobilisierten bzw. mobilisierbaren Ressourcen, um diese Registeranforderungen zu bewältigen, gegebenenfalls an ihnen zu scheitern oder auch eine Krisenerfahrung als Ausgang für den Ausbau zu nehmen (s. Kapitel 3).

Solche Überlegungen modellieren die Sprachpraxis *funktional*: gesteuert durch zu bewältigende Anforderungen. Insofern sind zunächst noch die normativen Aspekte ausgeblendet, die empirisch mit dem Ausbau, insbesondere mit dem literaten Ausbau verquickt sind. Darauf komme ich in Kapitel 6 zurück.

2.3 Die sprachbiographische Perspektive: die Ontogenese der Sprache

Sprache kommt mit dem Spracherwerb des Kindes in die Welt, indem die genetische Ausstattung des Menschen, zu der seine Sprachfähigkeit gehört, in der sozialen Interaktion entfaltet bzw. ausgebaut wird. Das ist die Prämisse der älteren anthropologischen Reflexionstradition, die sich damit von einem kumulativen Verständnis einer Entwicklung unter biologischen Prämissen abgrenzt. Diese definieren nur deren notwendige Voraussetzungen; insofern gehören sie zur Analyse, aber diese kann nicht auf sie abgestellt

⁷ Mediale und strukturelle Aspekte sind orthogonal: orate Texte, die auf die Interaktion ausgerichtet sind, können sehr wohl schriftlich verfasst werden wie z.B. eine SMS-Mitteilung, während literate Texte wie z.B. ein ausgefeilter Vortrag mündlich vorgetragen werden können. Zu diesem Feld gibt es inzwischen eine ausgedehnte Forschungsdiskussion, die schon in Maas (2008) referiert ist. Relativ einflussreich war nicht nur in Deutschland der konzeptuelle Entwurf von Koch/Oesterreicher (1985), deren suggestives Amalgam von strukturellen Charakterisierungen und anschaulicher Differenzierung sprachpraktischer Haltungen (terminologisch gefasst als Unterscheidung von *Sprache der Nähe* vs. *Distanz*) ihren Erfolg gesichert hat. Siehe dazu und auch zu den Differenzen zu der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit von *orat* vs. *literat* Hennig/Feilke (2016).

werden, wie es sich in der jüngeren Sprachwissenschaft abzeichnet (und zunehmend auch in der Pädagogik). Mit der Sprachfähigkeit ist eine biologisch angelegte Ressource gefasst, deren Entfaltung in der Partizipation an der sozialen Praxis erfolgt, in die das Kind hineinsozialisiert wird. Plakativ gefasst: Ein Kind kommt ohne Sprache genauso wie ohne Zähne auf die Welt – aber die Zähne wachsen auch ohne sein Zutun, während es die Sprache *lernen* muss. Das Wachsen der Zähne gehört zu dem biologischen (genetisch definierten) Programm des Organismus, der Spracherwerb erfolgt in der Interaktion mit der Umgebung, ohne die er nicht zustande kommt. Von dieser ist er abhängig. In ihr (und entsprechend bestimmt von ihr) werden sprachliche Strukturen *aufgebaut* und dann immer weiter *ausgebaut* – jedenfalls können sie ausgebaut werden: Die Sprachfähigkeit ist ein funktional adaptives Potential, sie legt kein Entwicklungsprogramm fest; daher ist sie auch in einer Sprachgemeinschaft keineswegs einheitlich ausgebaut.⁸

Im Verlauf der Sprachbiographie öffnen sich unterschiedlich weite Horizonte für die Sprachpraxis, die in deren Form eingeschrieben bleiben:

- das (Klein-)Kind wird in eine Familie hineingeboren: es erfährt Sprache als die seiner ersten Bezugspersonen und versucht, sie sich anzueignen. Sprachliche Formen konnotieren die hier erfahrenen Praktiken: die Personen, die diese Formen benutzt haben, und die Situationen, in denen das geschehen ist. Hier bilden auch mehrsprachige Konstellationen keine Schranke, solche sind nur extern beobachtbar – für die Kinder, die in ihnen aufwachsen, sind sie konnotativ gebunden. Zweisprachig bzw. mehrsprachig aufwachsende Kinder müssen erst noch lernen, dass die entsprechenden Formunterschiede verschiedene *Sprachen* anzeigen.
- Die frühe Entwicklungsphase verläuft im *intimen Register*. Hier ist das Kind nicht Herr seiner Sprache. Seinen eigenen Äußerungen wird vielmehr von den anderen (den ›Großen‹) Bedeutung zugeschrieben, und das Kind muss sich diese aneignen. Es gehört zu dem, was man *sozialisierende Interaktion* nennt, dass Eltern, ältere Geschwister mit den experimentellen Versuchen des Kleinkindes interferieren, diese ›verbessernd‹ wiederholen, zum Teil auch explizite Korrekturen vornehmen.
- Die weitere Entwicklung ist bestimmt von dem Bemühen um Autonomie – im Motorischen mit dem aufrechten Gang, dem Sich-Lösen von der Hand der Mutter, dem ›Fremdeln‹. Das intime Register weitet sich zum öffentlich-informellen: in dem Maße, wie das Kind die von ihm genutzten sprachlichen Formen kontrolliert, kann es mit ihnen selbst soziale

⁸ In diesem Sinne spricht z.B. Dan Slobin, der in diesem Feld grundlegende Untersuchungen durchgeführt und angestoßen hat, von der Sprachfähigkeit als von einer »language making capacity«, siehe Slobin (1985–97). Eine nach wie vor aufschlussreiche Bilanz der anthropologischen Forschungstradition findet sich bei Gehlen (1940), der dort auch das Konzept des *Sprachausbaus* entfaltet.

Kontakte herstellen. Sprache ist dann nicht mehr die der anderen, die es zu replizieren gilt, sondern eine Ressource, um Beziehungen zu anderen aufzubauen. Das definiert das *informelle Register*, in dem Sprache (die erschlossenen sprachlichen Formen) eine Ressource ist, um soziale Situationen zu gestalten.

- Im informellen Register bleiben die sprachlichen Praktiken situiert. Der formale Aufwand zu ihrer Artikulation wird austariert mit den interpretativen Vorgaben durch den situativen Kontext, mit dem (angenommenen) geteilten Wissen zwischen den Gesprächspartnern. Vereinfacht gesprochen, wird nur so viel formal artikuliert, wie durch den Kontext nicht definiert ist. Analysiert man spontane Gespräche, zeigt sich das nicht zuletzt in der Koproduktion vieler Äußerungen, bei der die Gesprächspartner mit der Vervollständigung oder auch Einsprüchen signalisieren, dass sie verstanden haben – auch ohne dass der Sprecher seine Äußerung abgeschlossen hat.⁹
- Die Überschreitung des situativ (›kommunikativ‹: interaktionell) beschränkten Horizonts ist die Sache des *formellen Registers*: in diesem ist tendenziell jede Äußerung allein aufgrund des formal mit ihr Artikulierten interpretierbar. Empirisch ist das eine kontrafaktische Bestimmung, da jede Äußerung (auch ein philosophischer Traktat) in einer bestimmten sozialen Konstellation erfolgt (mit entsprechenden ›kulturellen‹ Implikationen). Die Dezentrierung gegenüber den konkreten situativen Konstellationen ist konstitutiv für jede Art institutioneller Kommunikation. Ihren deutlichsten Ausdruck findet sie in der schriftlichen Ausarbeitung, die die materiellen Voraussetzungen für eine Bearbeitung der sprachlichen Form bietet bzw. maximiert – diese spezifische Form ist daher von der rein medialen Verschriftung zu unterscheiden.¹⁰

Die ontogenetische Perspektive verleitet dazu, solche Registerformen als Stationen der Sprachentwicklung zu sehen, die auf der Lebensstrecke wie bei

9 Hier geht es nur um die groben argumentativen Linien. Es liegt auf der Hand, dass eine empirisch brauchbare Modellierung viel feinkörniger gewirkt sein muss. Die sprachliche Form kann auch in spontaner Alltagskommunikation ein Eigengewicht haben: gerade auch bei Sprechern ohne formale Bildung ist die Wertschätzung sprachlicher Virtuosität hoch, wie sich zeigt, wenn ein Sprecher von anderen aufgefordert wird: »Erzähl doch noch mal, wie du ...!«, weil alle ihm (ihr) gerne zuhören. In solchen Kontexten ist der informationelle Wert des Gesagten oft bei Null – goutiert wird die virtuos gehandhabte formale Artikulation (gegebenenfalls auch mit poetischen Formelementen, die in der sogenannten ›mündlichen Literatur‹ eine dominante Rolle spielen).

10 Wie die gängigen Praktiken von SMS, *Chat* und dergleichen zeigen, ist die schriftliche Form nicht an ein formelles Register gebunden. Das ist nur ein Beispiel dafür, dass eine brauchbare Modellierung mehrdimensional aufgebaut sein muss und die holistische Begrifflichkeit etwa von ›mündlich/schriftlich‹, die vor allem im pädagogischen Kontext üblich ist, irreführend sein kann.

der Bahn von einem Zug durchlaufen werden. Aber die verschiedenen Register bleiben als Optionen verfügbar: das intime Register bleibt die Form des Umgangs mit vertrauten Personen. Die Registerdifferenzierung liefert ein Raster für die Sprachbiographie, das von deren sozialen Determinanten abstrahiert. Sie definiert damit Vorgaben für die biographische Verankerung der Sozialstrukturen, die in die jeweiligen Register eingeschrieben sind. Der Ausbau *intim* > *informell* erfolgt gewissermaßen spontan mit der Erweiterung des sozialen Horizonts der Praxis, als Überwindung der intimen kommunikativen Schranken. Anders ist es bei dem formellen Register, hier bestehen Schwellen, die nicht spontan überschritten werden. Insofern ist der formelle Ausbau immer auch mit bestimmten institutionellen Vorgaben verbunden, siehe 3.5 und 5.

2.4 Die sprachliche Ontogenese unter Migrationsbedingungen: Mehrsprachigkeit

Kinder lernen die Sprache der Bezugspersonen im intimen Register. Wenn sie damit die Ressourcen dazu erworben haben, können sie selbständig Kontakte zu anderen herstellen, vor allem zu Spielkameraden. Das informelle Register entspricht dem sozialen Raum, den Kinder/Jugendliche selbst erschließen. Kinder aus Migrantenfamilien bilden keine Ausnahme. Bei ihnen gehört allerdings in der Regel eine Mehrsprachigkeit dazu. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht inzwischen vorliegende Langzeituntersuchungen wie insbesondere die von H.H. Reich in Hamburg durchgeführten (s. Reich 2009). Die dort in weitgehend abgeschlossenen türkischen Vierteln aufwachsenden Kinder entfalten ihre sprachlichen Fähigkeiten in den informellen Registern des Türkischen: mit Deutschem werden sie oft erst im Kindergarten konfrontiert. Damit kommt es aber bei den meisten von ihnen zu einer vollständigen Umorientierung: sie erwerben nicht nur das umgangssprachliche Deutsch ihrer *peers*, sondern, vermittelt über die dezentrierte sprachliche Praxis im Kindergarten, bauen dieses auch weiter aus – im Gegensatz zu den türkischen Sprachkenntnissen, die entsprechend den informellen Praktiken in der Familie in dieser Hinsicht stagnieren. Wie Reich an narrativen Strukturen zeigt, die in der spontan gesprochenen Sprache nicht angelegt sind, erwerben sie differenzierte sprachliche Ressourcen des Türkischen, mit denen literate Texte gebaut werden können, im Gegensatz zu den strukturellen Gegenstücken im Deutschen meist nicht mehr.

Die unter solchen Bedingungen entfaltete Mehrsprachigkeit wird auch in virtuellen Formen ausagiert, wozu insbesondere das *Codeswitchen* gehört, auf das sich die einschlägige Forschung gerne stürzt. Dieses ist von einer Sprachmischung zum Behelf zu unterscheiden, wie sie alle Touristen kennen und nutzen, die in der Ferienregion mit Brocken aus Sprachführern eine Ver-

ständigung mit Einheimischen versuchen. Codeswitchen operiert dagegen mit beherrschten Strukturen der ins Spiel gebrachten Sprachen, deutlich an dem Wechsel zwischen Sprachformen nur an grammatischen Sollbruchstellen der ins Werk gesetzten sprachlichen Konstruktionen im Gegensatz zu relativ willkürlichem Hin und Her zwischen den Sprachformen (s. Exkurs 5 für ein illustratives Beispiel).

In der einschlägigen Forschungsdiskussion werden die oben eingeführten Differenzierungen oft übersehen: Codeswitchen resultiert aus einem lateralen Ausbau im informellen Register. Die in der Forschung inzwischen extensiv dokumentierten ›Ethnolekte‹ (s. 2.10) sind gebunden an die spezifischen interaktiven Praktiken der beobachteten Jugendlichen. So virtuos das damit ins Werk gesetzte sprachliche Wissen/Können oft auch ist, es bewerkstelligt keinen vertikalen Ausbau, der das formelle Register erschließt, in dem mit literaten Strukturen die maximal kontextfreie Artikulation der Äußerungen möglich wird. Während bei mehrsprachigen Migranten das Codeswitchen üblich ist, zeigen sich bei ihnen oft massive Barrieren gegenüber dem literaten Ausbau. Wenn bei ihnen literate Formen in ihrem Alltag nicht gefordert sind (wie es oft der Fall ist), bauen sie ihre sprachlichen Ressourcen nur im informellen Register aus, siehe auch 2.10 und 6.3.

In der Migrationsforschung wird nach Generationen unterschieden. Die zweite Generation (und deren Kinder) ist im Einwanderungsland ihrer Eltern zuhause – das ist ihr Heimatland. Hier erschließen sie sich die sprachlichen Ressourcen: über die Familiensprache hinaus (die aus der Perspektive des Herkunftslandes der ersten Generation oft nur eine lokal eingeschränkte Varietät ist; bei den Marokkanern in Deutschland überwiegend ein berberischer Dialekt) eignen sie sich die Sprache ihrer Altersgenossen auf der Straße an, also Deutsch in der jeweiligen regionalen (›umgangssprachlichen‹) Varietät. Auf dem Schulhof hört man oft keinen sprachlichen Unterschied bei Kindern mit oder ohne ›Migrationshintergrund‹. Das informelle Deutsch erschließt sich hier im lateralen Ausbau von der Familiensprache aus.

Anders ist es bei dem weiteren Ausbau des Deutschen, also dem vertikalen Ausbau. Bei den meisten Kindern ohne ›Migrationshintergrund‹ findet dieser zumindest in elementaren Formen spontan statt – nicht so bei Migrantenkindern, hier allerdings mit großen Unterschieden bei den verschiedenen Gruppen. Besondere Barrieren zeigen sich z.B. bis in jüngste Zeit bei Marokkanern, die überproportional häufig in Sonderschulen überwiesen werden, was Ausgangspunkt für unser von der Volkswagenstiftung gefördertes IMIS-Projekt war (Maas/Mehlem 2003a).

Versucht man, die Ursachen für diese Diskrepanz herauszufinden, liegen diese nicht (nur) an dem schulischen Geschehen. Entscheidend ist offensichtlich das Elternhaus: spiegelverkehrt zu den in dieser Hinsicht erfolgreichen Migrantengruppen erfahren marokkanische Kinder in dieser Hinsicht in der

Regel zuhause nur wenig (wenn überhaupt eine) Unterstützung – nicht nur bei den geforderten sprachlichen Hilfestellungen.¹¹ Für die meisten Eltern gilt offensichtlich nach wie vor das, was den Status der Schule auch in Marokko bestimmt: alles, was das formelle Register betrifft, ist Sache der Schule, bei der die Eltern dazu ihre Kinder abliefern. Hier ist das *Funktionssystem Familie* (s. 5.5) nicht in einer staatskongruenten Form definiert: mit der spezifischen ›Arbeitsteilung‹ Elternhaus/Schule, die für unser Bildungssystem bestimmend ist. Dergleichen macht für die meisten marokkanischen Eltern keinen Sinn.

Allerdings unterläuft das Leben in der literaten Einwanderungsgesellschaft diese traditionellen Verhältnisse, wenn auch mit einer erheblichen Trägheit.¹² Insofern zeichnet sich hier inzwischen eine relative Verschiebung ab: mit der zunehmenden Durchlässigkeit der Lebensverhältnisse bei der Folgegeneration gegenüber der von uns in den 1990er Jahren untersuchten ›normalisiert‹ sich bei ihnen auch ihr schulisches Leistungsprofil, siehe Kemper/Pazun (2014). Die strukturell gleiche Konstellation zeigte sich in dem IMIS-Projekt von Michael Bommers u.a. im Unterschied zwischen der Situation der Familien in Istanbul zu derjenigen der Familien im Ruhrgebiet (s. Sürig u.a. 2016). Das Wissen um diese Probleme ist selbstverständlich bei den Migranten da – sie erfahren ja täglich ihr Scheitern an den formalen sprachlichen Anforderungen. Hier liegt auch ein Problem der Integrationskurse: diese Menschen erwarten, dort dafür Hilfestellung zu bekommen – und fühlen

11 Instruktiv sind daher die biographischen Verläufe, die zu erfolgreichen Karrieren führen. Hier bestehen große Forschungsdefizite, für eine aufschlussreiche Ausnahme siehe Bouras (2006). Bouras zeigt in den von ihr ausführlich rekonstruierten biographischen Beispielen, wie sehr deren Akteure (Mädchen/junge Frauen in Familien marokkanischer Einwanderer) sich die nötigen Freiräume erkämpfen mussten. Das kontrastiert mit den Befunden bei Pott (2002), deren türkischstämmige Akteure durchweg die Unterstützung durch ihre Familien herausstellen. Dieser Unterschied ist umso bemerkenswerter, als in beiden Fällen der sozioökonomische Kontext der ›Gastarbeiter‹-Einwanderung gegeben war. Statt hier eine Differenz ›türkisch/marokkanisch‹ als Erklärung heranzuziehen, ist die unterschiedliche Konstellation der Datenerhebung zu berücksichtigen: die eventuelle Distanzierung vom Elternhaus ist ein anderer Akt, wenn sie wie bei Bouras gegenüber einer Forscherin erfolgt, die aus dem gleichen ›Milieu‹ stammt (und sich auch sprachlich so artikuliert), oder wie bei Pott gegenüber einem Repräsentanten der Einwanderungsgesellschaft.

12 Bei dem Terminus *litterat* gibt es eine Mehrdeutigkeit: einerseits ist er auf individuelle Fähigkeiten bezogen: auf den Ausbau der zugänglichen Sprachstrukturen; andererseits ist er auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen: auf die Verallgemeinerung dieser Fähigkeit, als Anforderung an alle Mitglieder der Gesellschaft. Der argumentative Kontext sollte aber die Interpretation jeweils eindeutig machen.

sich verschaukelt, wenn sie alltägliche kommunikative Praktiken üben sollen; dann gehen sie (verständlicherweise) nicht mehr in diese Kurse.¹³

In diesem Kontext gilt es, die Sprachverschiedenheit über solche pragmatischen Zusammenhänge hinaus in ihrem Eigensinn zu betrachten. Da Kinder, die in mehrsprachigen (familialen) Kontexten aufwachsen, erst sekundär lernen müssen, darin verschiedene Sprachen zu sehen (s. oben), sind die sprachlichen Differenzen, mit denen sie leben lernen, für sie zunächst nur konnotativ besetzt (gebunden an verschiedene Personen, mit denen die Interaktion auf solche Formen zurückgreift, an verschiedene Situationen ...). Der Bruch mit dieser Spracheinstellung kommt in der Phase, in der sie ihre eigene Position im sozialen Umfeld zu definieren versuchen – grob mit *Pubertät* zu bezeichnen. In dieser Phase entdecken sie die verschiedenen Formen als Optionen der sprachlichen Artikulation und lösen sich so (zumindest grundsätzlich) von deren konnotativer Bindung.

Souveräne Heranwachsende spielen mit den so entdeckten sprachlichen Differenzen: in der Schule auch im Spiel mit den normativen Vorgaben, so wenn in den höheren Klassen das eroberte literate Terrain durch das Vorzeigen orater Strukturformen in schriftlichen Texten demonstriert wird (in Ernstsituationen, z.B. bei einer Prüfung, unterlassen sie dieses Spiel selbstverständlich). Auf dieser Ebene wird der Unterschied greifbar zu unsicheren Schülern, die sich an eine (gegebenenfalls halbwegs) gelernte Form klammern, siehe z.B. Schellhardt/Schroeder (2015) für solche nicht-linearen Verläufe als Indikator für erfolgreichen Schriftspracherwerb. In dieser Hinsicht können dramatische Umorientierungen stattfinden. Ein instruktives Beispiel findet sich in der Arbeit von A. Grond, die ihre ethnographischen Untersuchungen in einer kurdischen Gemeinschaft in Graz durchführt, zu der insbesondere auch politisch bewusste kurdische Familien gehören, in denen die Kinder mit der kurdischen Sprache aufwachsen, aber in der Pubertät das Türkische als notwendige Orientierung entdecken.¹⁴

13 Insofern ist es schon einigermaßen absurd, wenn in solchen Kursen der tageszeitliche Gruß in bayerischen, schleswig-holsteinischen u.a. regionalen Varianten eingeübt wird (so in dem ›Vorkurs Deutsch als Fremdsprache: Erste Schritte‹, München 2002), der vom BAMF explizit zugelassen ist und viel genutzt wird (s. Ehlich u.a. 2007: 77). Man kann davon ausgehen, dass solche kontextgebundenen Äußerungen von Migranten rasch übernommen werden, wenn sie sie täglich im Supermarkt zu hören bekommen – nicht anders als sie im Heimatland auch die regionalen sprachlichen Besonderheiten nutzen.

14 Als Problem erweisen sich dabei die Aktivitäten im lokalen kurdischen Verein, die auf ein normalisiertes Kurdisch ausgerichtet sind, während in den Familien mit bestehendem engen Kontakt zur weiteren Familie auf dem anatolischen Dorf ein dialektal bestimmtes Kurdisch praktiziert wird. Ältere Jugendliche können die prokurdische Haltung der Eltern oft nicht durchhalten: vor allem über ihre Aufenthalte in der Türkei bei Verwandten in den Städten ist für sie deutlich, dass die Perspektive einer ökonomisch selbständigen Existenz über die türkische Sprache läuft – die sie gegebenenfalls jetzt erst lernen. Die einschlägigen

2.5 Sprache als Ressource vs. Sprachverschiedenheit (Sprachen)

Sprachreflexion operiert in einem Spannungsfeld, das durch zwei Pole charakterisiert werden kann:

- auf der einen Seite die Sprachfähigkeit des Menschen, also eine letztlich genetisch determinierte Ressource, die in der sozialen Praxis erst zur Sprache entfaltet wird: angefangen bei den kommunikativen Aktivitäten des Kleinkindes in der Familie bis hin zur Auseinandersetzung mit den sozialen Bedingungen des späteren Lebens. Dabei werden die sprachlichen Ressourcen in Reaktion auf die jeweiligen Anforderungen *ausgebaut*, vor allem auch mit grammatischen Formen. In diesem Sinne ist Sprache ein generischer Terminus, für den ich die singularische Form verwende (*die Sprache*);
- auf der anderen Seite die gesellschaftlich individuierten Formen von Sprache – also *einer* Sprache im Horizont der vielen *Sprachen*, die beobachtbar sind. Diese sind gebunden an die institutionalisierten Vorgaben für die Sprachpraxis, mit denen der Einzelne zurechtkommen muss; dazu gehört in unseren modernen Gesellschaften insbesondere die normierte Hochsprache als institutionell verbindliche Form, die in der Schule vermittelt wird.

In diesem Feld gibt es seit dem 18. Jahrhundert eine systematische, theoretisch orientierte Reflexion auf Sprache. In diese wurde diese Differenzierung systematisch eingezogen. Sie hat seitdem auch die anthropologische Sprachreflexion bestimmt, ist aber in der jüngeren Diskussion nicht immer hinreichend im Blick. Wie schon in den älteren Arbeiten ist auseinanderzuhalten:

- einerseits Sprache als formale Grundlage intellektueller Aktivität: als Artikulation des Gedanklichen. Im 18. Jahrhundert sprach der italienische Jurist und Philosoph Giambattista Vico (1668–1744) in diesem Sinne von der ›metaphysischen‹ Sprache,
- andererseits Sprache als Form sozialer Aktivitäten, die diese auch konnotiert und insofern immer auch ein *WIR* der sie nutzenden Gemeinschaft symbolisch repräsentiert, wie es ebenfalls schon Vico definierte (mit Herder [1744–1803] als Gegenstück in der deutschsprachigen Tradition).

Sprache ist eine enorm leistungsfähige kognitive Ressource des Menschen, die diesem als ansonsten von der biologischen Ausstattung her ›Mängelwe-

Forschungen, vor allem auch solche mit dem Fahnenwort der Identität, operieren oft mit abstrakten Zuschreibungen und blenden die biographischen Spannungen aus, in denen die Verhältnisse ausagiert werden. In dieser Hinsicht ist die Dissertation von Michael Bommes (1993) nach wie vor eine Modellstudie. Die Angaben zu den kurdischen Verhältnissen verdanke ich Agnes Grond aus ihrem laufenden Forschungsvorhaben, siehe von ihr auch Grond (2014).

sen« (Herder, Gehlen) das Überleben erlaubt. Ihre Leistungsfähigkeit beruht darauf, dass sie in der Form nicht bestimmt ist von dem damit kognitiv Gefassten: sie ist universal offen. Ein Grundproblem der sprachtheoretischen Modellierung besteht darin, dass Sprachstrukturen in einem Material artikuliert sind, das selbst schon Deutungen erlaubt: die materialen Zeichen der Sprache werden nicht synthetisch für diesen Zweck geschaffen. Insofern ist Sprache von ihrer Grundstruktur her von semiotischen Systemen zu unterscheiden, die ›ikonisch‹ gebunden sind. Das schließt nicht aus, dass in der sprachlichen Praxis ikonische Versatzstücke genutzt werden können (angefangen bei Formen der Onomatopöia, generell so in poetischen Formen). In den grundlegenden Arbeiten seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert wurde dieser Sachverhalt zwar geklärt (unter sehr verschiedenen Prämissen insbesondere von Peirce oder Husserl, in der Sprachwissenschaft von Saussure), aber auch in den neueren Arbeiten geradezu endemisch immer wieder missverstanden.¹⁵

Das vordergründig auch in sprachwissenschaftlichen Gesamt- und Einführungsdarstellungen gerne bemühte kommunikative Gegenstandsverständnis führt in die Irre, wenn damit die formalen spezifischen sprachlichen Strukturen erklärt werden sollen:

- Kommunikation (kommunikative Interaktion) zielt auf das Verständlichmachen der Äußerungen. Dabei ist deren grammatische Struktur keine notwendige Bedingung, wie jede Aufzeichnung spontaner Gespräche zeigt (sie ist eine Ressource, die zugeschaltet werden kann, aber nicht muss),
- sie ist vor allem aber auch keine hinreichende Bedingung, wie sich gerade bei schriftlichen Texten im öffentlichen Raum zeigt, die grammatisch korrekt artikuliert auch für viele ›Muttersprachler‹ unverständlich bleiben.

Das entspricht im Übrigen einem Strang der traditionellen (philosophischen) Sprachreflexion, die den Ort der genuinen sprachlichen (grammatischen) Strukturen nicht in der kommunikativen Praxis sah, sondern in der mit ›Spracharbeit‹ zu schaffenden ausgebauten Schriftsprache (›Spracharbeit‹ war bei den Anfängen des großen Projekts des Ausbaus des Deutschen im 17. Jahrhundert die gängige Selbstbezeichnung). In dieser kommt die Sprache erst zu sich (wie es in der älteren ›dialektischen‹ Redeweise hieß). Dieses leistungsfähige System ist nur virtuell gegeben: wie weit es realisiert wird, ist abhängig von der Sprachpraxis, also dem Ausbau der Ressourcen in Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Umgebung. Dabei werden unter-

¹⁵ In diesem Rahmen ist nur Platz für einige Hinweise, die für die Argumentation von Belang sind; für eine systematische Darstellung der sprachwissenschaftlichen Prämissen, siehe z.B. Wunderlich (2015).

schiedliche mediale Ressourcen genutzt: die kommunikative Praxis verläuft in der Regel mündlich (bei Taubstummten mittels Gebärden); potenziert wird sie mit externen Ressourcen, vor allem der Schrift.

In wissenschaftlichen Systemen besteht genauso wie in der Alltagsreflexion die Gefahr, die Spannung im Reflexionsfeld zu eskamotieren, indem dessen Pole zu abgrenzbaren Bereichen objektiviert werden – wobei sich die disziplinäre Arbeitsteilung gegebenenfalls auf einen Pol beschränkt. Soll die Reflexion aber dafür taugen, mit den praktischen Problemen, wie sie sich im Feld der Migrationsforschung stellen, zurechtzukommen, muss sie diese Spannung bewahren. Die naive Gleichsetzung der gewohnten Sprache mit Sprache schlechthin ist gerade auch in der empirischen Forschung zu finden, die bei ihren Experimenten meist nicht die idiosynkratischen Besonderheiten der genutzten sprachlichen Form reflektiert und ihre Begrifflichkeit an den schulisch vorgegebenen Schriftsprachen abliest. Das ist allerdings nicht die einzige Barriere gegenüber einem analytischen Blick auf den Gegenstand. Gerade auch in der Sozialforschung (und damit auch der Migrationsforschung) ist das Bemühen verbreitet, aus dem Gewohnten durch das gesuchte ganz Andere herauszuspringen, indem kommunale Gemeinschaftsformen als ›natürliche‹ Verhältnisse romantisiert werden (ob in exotischen Gemeinschaften angesiedelt oder in ›Subkulturen‹ aufgesucht). Beides sind gewissermaßen spiegelverkehrte Blockierungen gegenüber der nötigen analytischen Herangehensweise.

2.6 Die historische Dimension der Sprachreflexion

Um hier weiterzukommen, ist eine Differenzierung in die Reflexion einzuziehen, die nicht zuletzt durch die Psychoanalyse inzwischen etabliert ist: bei der Sprache ist wie bei allen sozialen Gegenständen der Umgang mit ihnen durch *Imagines* bestimmt, die eine erhebliche Festigkeit haben, weil sie in der gesellschaftlichen Reproduktion verankert sind.¹⁶ In unserer Gesellschaft ist eine *Imago* wirksam, die Sprache nach dem Modell der Normen/Regeln vorstellt, denen sich jeder Sprecher in der Schule zu unterwerfen lernt, und die dadurch zur schulisch verinnerlichten zweiten Sprachnatur werden. Daran hängt auch die einigermaßen diffuse Unterscheidung von *Sprache* gegenüber *Dialekten*, *Umgangssprachen*, *Jargons* und dergleichen. Ist die sprachliche *Imago* einmal etabliert, erscheint sprachliche Verschiedenheit nur noch als Abwandlung einer vorgegebenen Sprache (als deren Dialekte ...), wobei die Abwandlung in der Regel auch mit einer (negativen) Wertung verbunden

¹⁶ Das psychoanalytische Konzept der *Imago* hat eine Schlüsselrolle in den neueren sozialwissenschaftlichen Theoriebildungen; in diesem Sinne benutze ich es im Folgenden. In der Psychoanalyse wird damit das (selbst) entworfene Bild von sich und der eigenen Praxis bezeichnet, das sich zur Zensurinstanz verselbständigt.

wird. Gemäß dieser Vorstellung lässt sich die Welt in sprachliche Regionen aufteilen, für die jeweils eine solche Schichtung angenommen wird; zu diesem Problemfeld siehe auch Exkurs 3.

Für eine Analyse müssen die historischen Zusammenhänge in den Blick genommen werden, um durchsichtig zu machen, dass das übliche Bild der sprachlichen Verhältnisse ein besonderes Produkt der (zunächst: westeuropäischen) Herausbildung der Nationalstaaten ist, deren jeweilige ›Nationalsprache‹ das Urbild dieser Imago abgibt. Nach wie vor entspricht es nicht dem, was die sprachlichen Verhältnisse überall zeigen – nicht nur anderswo in der Welt, auch in den europäischen Nationalstaaten hat es nur eine kontrafaktische Geltung. Die Schriftsprache steht zwar über ihre schulische, also staatlich gefilterte Vermittlung der alltäglichen Sprachpraxis als etwas anderes gegenüber: greifbar in den ja oft auch mit staatlichen Sanktionen versehenen Normen, aber biographisch kommt sie nur als Ausbauf orm dessen in die Welt, was spontan (und das heißt in der Regel zunächst: mündlich) im Spracherwerb praktiziert wird. Es macht eines der Grundprobleme der Sprachreflexion aus, sich von der Anschaulichkeit solcher Gegensätze zu lösen. Dafür steht der Begriff des *Sprachausbaus*.

Der Ausbau der sprachlichen Verhältnisse definiert eine Schwelle der Modernisierung. Sprache wird in der Moderne verstaatlicht: als System von sprachlichen Anforderungen im sozialen Raum, die der gesellschaftlichen Integration dienen. Darauf zielt das Konzept der *Nationalsprache*, mit dem allerdings erhebliche begriffliche Unklarheiten verbunden sind, die einen Exkurs rechtfertigen (Exkurs 2). Die Nationalsprache als politische Figur markiert die Dynamik des modernen Staats im Gegensatz zu den alten Reichen, für die die frühmodernen Geschichtsschreiber die pointierte Charakterisierung hatten, dass ein Reich schwach ist, in dem nur eine Sprache gesprochen wird. Die Stärke der modernen Staaten liegt im Gegensatz zu der allein extensiven Klammer der alten Reiche in ihrer internen Verdichtung, die sich auch sprachlich spiegelt. Die dominierenden Staaten der europäischen Moderne waren territorial eher klein: angefangen bei den frühen Stadtstaaten in Italien bis zu den kolonialen Großmächten Portugal, die Niederlande u.a. Diese hatten immer auch einen sprachlichen Denominator (und nicht nur ein emblematisches Herrscherhaus); aber der Status der dabei ins Spiel gebrachten Nationalsprache ist klärungsbedürftig.

Exkurs 2: Das sprachpolitische Vorzeigemodell: die Französische Revolution

Als prototypisch gilt in dieser Hinsicht die Französische Revolution, in der die französische Nationalsprache in die Gesellschaft eingezogen wurde (nicht nur als formale Regelung von Verwaltungsakten, als was sie auch schon der vorausgehende Obrigkeitsstaat kannte). Gerade auch die dabei dokumentierten Vorgänge sind in dieser Hinsicht aufschlussreich. Die Jakobiner haben nach 1789 das, worum es ging, auch explizit formuliert: die Bürger hatten die Sprache der (neuen) Nation zu lernen. Die Na-

tionalssprache war nicht das, was den neuen Staat begründete, sondern sie war eine Anforderung an seine Mitglieder, die den Staat zusammenhielt (also eine *Imago*). Dem entsprach auch die von den Akteuren der Revolution genutzte Begrifflichkeit.¹⁷ Der Terminus Sprache (*langue*), der explizit als *idiome national* angesprochen wurde, war auf die *ausgebaute* Sprachform festgelegt, die den neu zu schaffenden gesellschaftlichen Verhältnissen entsprach. Dem standen die überkommenen informell praktizierten Varietäten gegenüber, die als *patois* bezeichnet wurden.¹⁸ Damit war explizit eine politische Dimension in die Sprachreflexion eingezogen – orthogonal zu der damals in Frankreich wie überall in Europa von Intellektuellen schon lange praktizierten historisch-genetischen Reflexion auf die Sprachenvielfalt: *patois* waren nicht nur die französischen Dialekte, sondern auch die genetisch unverwandten Varietäten des Bretonischen, Baskischen oder auch Deutschen (im Elsass); anders als *patois* wurde der Terminus der *dialectes* vor allem für deren formale Analyse genutzt.

Die politische Dimension war in praktischer Hinsicht eine des Sprachausbaus, der damit als nationale Aufgabe gesehen wurde. Diese Differenzierung ging in der Restauration unter – und sie fehlt seitdem in den meisten Reflexionstraditionen wie insbesondere der deutschen, die nicht von einem solchen revolutionären Impetus bestimmt war. Die Revolutionäre hatten in den Jahren nach 1789 vor allem auch militärisch mit der Reaktion zu kämpfen, die sich in den Provinzen formierte und sich in diesem Sinne bewusst als regional, das heißt nicht-national inszenierte, wobei die sprachlichen Sonderformen ein wichtiges Moment abgaben. In diesem Kontext nahm die jakobinische Sprachpolitik repressive Aspekte an, die in der neueren kulturalistischen Tradition meist auch herausgestellt werden: die regionalen *patois* waren für die Jakobiner nicht nur negativ in Hinblick auf den nationalen Sprachausbau definiert (und damit eine politische Aufgabe)¹⁹, sie waren als Ausdruck der Reaktion auch zu bekämpfen.

Die damit gegebene diskursive Überlagerung setzt sich in begrifflichen Konfusionen fort, die bis heute emphatisch den Kampf gegen eine ›jakobinische‹ Sprachpolitik fortführen, z.B. in der Pädagogik mit der Kritik am ›monolingualen Habitus‹ der Schule. Da diese Argumentation meist auch mit sprachpolitischen Verweisen gestrickt wird, sollten hier einige Differenzierungen hilfreich sein. In den Auseinandersetzungen in Frankreich in den Jahren nach 1789 ging es nicht um die alltäglich praktizierten informellen Varietäten, sondern um den blockierten Ausbau der sprachlichen Potentiale, bei dem die auf ihre *patois* beschränkten Sprecher von der Sprachform abgeschnitten blieben, die von der modernen Gesellschaft gefordert war. Das Verbot, die *patois* zu praktizieren, bezog sich nicht auf die Familien oder die informelle Praxis auf dem Marktplatz oder im Café, sondern auf die Institutionen, in denen die ausgebaute nationale Sprache präsent sein und erreichbar gemacht werden sollte: neben dem Unterricht in der Schule vor allem auch die Predigt in der Kirche. Im institutionellen Kontext wurden die *patois* als Barrieren gesehen. Allerdings waren für das pädagogische Handeln Konzepte, um das mit ihnen aufgebaute Sprachwissen für den sprachlichen Ausbau zu nutzen, noch nicht entfaltet (wie ohnehin noch nicht von einer professionellen [Volksschul-

17 Eine primäre Quelle ist dafür der Bericht des Jakobiners Henri Grégoire (1750–1831, meist erwähnt als *Abbé Grégoire*, da er – wie viele Jakobiner – Priester war), den dieser 1794 der Nationalversammlung vorlegte. Zusammen mit den dafür von ihm landesweit eingeholten Berichten zu den lokalen sprachlichen Verhältnissen zugänglich bei Gazier (1880).

18 Das Wort war schon im Mittelalter üblich für die ›ungebildete‹ Sprachform bzw. die von ungebildeten Menschen.

19 In einer frühen Phase der Revolution waren 1790 die wichtigsten Akte (auch die Gesetze) der Revolutionäre noch in die regionalen Varietäten übersetzt worden.

]Lehrerausbildung die Rede sein konnte). Hier gibt es heute andere Randbedingungen – und entsprechend sollte der pädagogische Diskurs anders orientiert sein.

Im politischen Raum musste den praktischen Verhältnissen Rechnung getragen werden. Besonders deutlich ist das in Deutschland, das keine mit Frankreich vergleichbare Zentralisierung aufwies. In der deutschen Verfassung von 1848 sind unter dem Druck der politisch notwendigen Kompromisse *Schutzrechte* für Minderheiten verankert, aber nur für gesellschaftliche Enklaven (damals, im ›großdeutschen‹ Raum, vor allem für die Slaven). Die Sprache des Staats war demgegenüber selbstverständlich definiert durch die Geschäftsführung der Gesellschaft – also das förmliche Register, zu dem der Zugang im Sinne des vertikalen Ausbaus von allen Staatsbürgern gefordert ist.

Grundsätzlich geht es in der modernen Gesellschaft im politischen Raum nicht um die spezifischen idiomatischen Sprachformen²⁰, sondern um den Ausbau zum formellen Register als Geschäftsgrundlage für den sprachlichen Verkehr – in welcher sprachlichen Form auch immer. Da die informellen Register von solchen Regelungen ohnehin nicht tangiert sind, können sie selbstverständlich auch mehrsprachig artikuliert sein – hier greifen gegebenenfalls die entsprechenden Schutzrechte der Verfassung.²¹ In besonderen Konstellationen können Staaten auch den politischen Raum mehrsprachig gestalten (wie z.B. in der Schweiz oder in Kanada); darin liegt kein grundsätzliches Problem, solange sichergestellt ist, dass mit den so definierten ›Nationalitätensprachen‹ auch deren vollständiger Ausbau verbunden ist. In dieser Hinsicht sind die in der Literatur angeführten Fallbeispiele denn auch genauer in den Blick zu nehmen.²²

2.7 Die emblematische Funktion sprachlicher Formen

Die Registerdifferenzierung hat einen weiteren Aspekt. Formen des intimen bzw. generell der informellen Register sind konnotativ an die Gemeinschaft derer gebunden, die sie praktizieren – in ihnen ist ein *WIR* eingeschrieben, das eine symbolische Differenz gegenüber den *ANDEREN* setzt. Auf diese Weise ist in den informellen Registern die Sprachverschiedenheit verankert: die spezifischen sprachlichen Varietäten sind sozial indiziert – sie definieren über ihren funktionalen Status hinaus die sozialen Gruppierungen, die sie praktizieren, und haben insofern eben auch trennende Funktionen. Das wird besonders sinnfällig bei der Reproduktion extrem idiosynkratischer Sprachstrukturen in kleinen Gemeinschaften, die sich in ihnen repräsentieren und

²⁰ *Idiomatisch* in dem allgemeinen Sinn von (einzel-)sprachspezifischer Besonderheit – nicht in der in der Sprachwissenschaft heute üblichen eingeschränkten Bedeutung einer Redewendung. Zum Begrifflichen siehe die entsprechende Diskussion in Maas (2008, Kap. I,1).

²¹ Siehe z.B. Maas (2008: 173–176) für die diesbezüglichen Festlegungen im deutschen Grundgesetz.

²² Ein kritischer Fall ist z.B. in der Schweiz beim Rätoromanischen gegeben, das nur sehr eingeschränkt ausgebaut ist, dessen Sprecher aber durchweg zweisprachig sind: wo für sie Anforderungen an die sprachliche Form im Sinne des formellen Registers ins Spiel kommen, greifen sie in der Regel zum Deutschen, auf das der Sprachausbau faktisch verlagert worden ist. Anders ist es selbstverständlich bei den anderen Nationalsprachen der Schweiz: dem Deutschen, Französischen und Italienischen, die als Nationalsprachen in den ihnen entsprechenden Gesellschaften/Staaten ausgebaut worden sind.

damit von den Nachbargemeinschaften abgrenzen (so nicht nur bei den extrem zerklüfteten sprachlichen Verhältnissen der Dörfer etwa im Kaukasus, sondern auch bei deutschen Dialekten in relativ abgeschiedenen Gegenden wie z.B. in Alpentälern). Wo die junge Generation nicht unter dem Zwang steht, die sprachlichen Absonderlichkeiten der Elterngeneration genau zu reproduzieren, greift eine andere Dynamik, die die Sprachstruktur pragmatisch optimiert, wie es für die großen Verkehrssprachen gilt (allen voran das Englische, das sich historisch ohnehin einem gesellschaftlichen Amalgam verdankt).²³

Mit dem formellen Register wird grundsätzlich ein universaler Horizont aufgespannt – wie es am deutlichsten in der Schriftkultur zum Ausdruck kommt, in der daher auch die ›Weltliteratur‹ ihren Platz hat. Dem steht nicht entgegen, dass auch das formelle Register und die an es gebundenen literaten Formen ontogenetisch als Ausbau der sprachlichen Ressourcen erschlossen werden, die mit dem informellen Register in einem lokalen Horizont angeeignet werden. Insofern sind auch literate Texte durch die Sprachverschiedenheit artikuliert; aber diese ist nicht konstitutiv für sie – wie bei den konnotativ gebundenen oraten Strukturen.

Sprache kommt in gesellschaftlich partikularisierten Formen in die Welt. Das ist so gesehen eine Trivialität, die Anlass zu allen möglichen mythologischen Narrativen ist (eines davon ist der Turmbau zu Babel). Entsprechend war die Sprachverschiedenheit immer schon ein Topos in der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Diskussion. Dabei spielten die vorgeblich mit den Sprachen gebundenen ›Weltbilder‹ eine zentrale Rolle, die im direkten Durchgriff durch die ›symbolische Form‹ (wie es z.B. Ernst Cassirer wirkungsmächtig formulierte) postuliert wurden, mit der Ausblendung der sprachspezifischen Architektur des Symbolfelds.

Die jeweilige Sprachstruktur resultiert aus formalen Zwängen des Ausbaus eines sprachlichen Systems: zwar sind grundsätzlich alle strukturellen Optionen äquivalent, aber mit jedem kontingent gesetzten ›Parameter‹ der Sprachstruktur entstehen Strukturzwänge, weitere Strukturierungen damit zu harmonisieren. Das bezeichnet den genuin sprachwissenschaftlichen Ansatzpunkt der Modellierung: gegen die Dominanz konzeptueller Fragestellungen in der philosophisch bestimmten Tradition geht es darum, die Strukturvorgaben für den Bau von Äußerungen in einer bestimmten Sprache herauszupräparieren. Erst darüber vermittelt lässt sich die Frage stellen, wie weit damit auch der Artikulation von Gedanken vorgegriffen wird.²⁴

²³ Siehe etwa Nichols (1992) für eine systematische Darstellung. Zu den Fragen von Sprachausbau und Optimierung der Sprachstruktur in Abhängigkeit von den sozialen Anforderungen an die Sprachpraxis siehe auch Maas (2009).

²⁴ Dan Slobin hat in diesem Sinne davon gesprochen, dass die Sprache bei der Konzeptualisierung von Sachverhalten *vordenkt* – was sich für die Sprachplanung am Bau der Äuße-

Solche Differenzen zeigen sich nicht nur bei der elementaren (infrastrukturellen) Ebene der Sprache, die in oralen (kommunikativen) Zusammenhängen aufgebaut wird, sondern erst recht auch auf den Ebenen des weiteren Ausbaus der Sprachen, als kulturelle Setzungen beim Umgang mit sprachlichen Vorgaben. Unmittelbar greifbar wird das bei der Konfrontation mit anders ausgerichteten Sprachkulturen. Unsere ›abendländische‹ Sprachkultur ist durch die schulischen Traditionen des Sprachunterrichts seit der Antike bestimmt. Dabei gilt die maximal explizite sprachliche Form als ideale Größe (als normative Imago), die sich im frühen Sprachunterricht schon in der Aufforderung ausdrückt: »Sprich in ganzen Sätzen!«, ausgerichtet auf die maximal kontextfreie Interpretierbarkeit (im Sinne von literaten Strukturen, siehe 2.8 und auch Exkurs 7). Die entsprechenden sprachlichen Muster werden in der Grundschule eingeübt wie z.B. die Anreicherung mit formalen Elementen (›schmückende Beiwörter‹). Dass das eine kulturspezifische Setzung ist, wird bei der Konfrontation mit anders orientierten Kulturen klar. In fernöstlichen Kulturen wie in China kann eine maximale formale Explizitheit beleidigend sein, weil sie beim Adressaten unzureichende Fähigkeit unterstellt, implizite Zusammenhänge zu erschließen. Auch dort kann es in der kommunikativen Interaktion für die Sprecher nötig sein, maximal explizit zu sein, um dem Gegenüber komplexe Sachverhalte durchsichtig zu machen. Bei der Verschriftung solcher Äußerungen aber, z.B. wenn sie vom Tonband verschriftet werden, werden die explizitierenden Elemente dann gegebenenfalls wegediert – also exakt spiegelverkehrt zur ›literaten‹ Edition mündlich produzierter Texte in unserer Schriftkultur (s. Hong 2010 für ein instruktives Beispiel einer solchen chinesischen ›Edition‹).

Normierende Eingriffe in die sprachlichen Verhältnisse sind auf die mit dem sprachlichen Ausbau geschaffenen Strukturen zu beziehen. Der Ausbau reagiert auf Schwellen in der Praxis, die nur durch ausgebauten Strukturen überwunden werden können. Das ist ein allgemeines Schema, das in sehr unterschiedlichen Formen ›implementiert‹ sein kann, wobei gegebenenfalls die Mehrsprachigkeit ein entscheidender Faktor ist. Ausgebaut werden die sprachlichen Ressourcen. Wenn dazu auf Ressourcen in verschiedenen Sprachen zurückgegriffen wird, kann bei diesen der Ausbau sehr verschieden sein. Bei den ca. 6.000 Sprachen, die in der Welt (noch) gesprochen werden, sind die Verhältnisse in dieser Hinsicht vor allem durch die verbreitete Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Gemeinschaften bestimmt: ausgebaut

rungen empirisch nachweisen lässt, siehe z.B. sein einflussreiches typologisch angelegtes Forschungsprojekt zum Bau narrativer Strukturen, Berman/Slobin (1994). Das ist von der Ansicht zu unterscheiden, die außerhalb der Sprachwissenschaft mit dieser Diskussion meist aufgerufen wird, dass sich auf diese Weise ›Weltbilder‹ ausmachen ließen, die grundsätzlich die Praxis der Sprecher (also auch ihre außersprachliche) bestimmen, siehe dazu Slobin (2003).

werden in der Regel nur die überlokal genutzten Sprachen – wobei es sich für die meisten Sprecher nicht um ihre Familiensprache handelt. Die Folge ist oft, dass viele Sprecher in solchen Gesellschaften, die auf ihre lokal genutzten Sprachen beschränkt sind, von der Perspektive des literaten Sprachausbaus abgeschnitten sind.²⁵

2.8 Strukturelle Ressourcen der Register: orate und literate Strukturen

In Fortführung der Überlegungen zur Registerdifferenzierung in 2.2 sind die dabei grundlegenden strukturellen Aspekte genauer zu betrachten. Der Differenzierung nach sprachpraktischen Domänen korrespondiert eine unterschiedliche Architektur der mit ihnen verbundenen sprachlichen Systeme. Diese haben eine relative Autonomie gegenüber dem mit ihnen Bewerkstelligten. Sprachliche Zeichen gehen in dieser Beziehung nicht auf: sie haben eine Bedeutung unabhängig von dem gegebenenfalls damit Bezeichneten, wie schon bei Lügen, Nonsens-Ausdrücken und anderen nicht ›real‹ interpretierbaren Ausdrücken deutlich ist. Die grundlegenden begrifflichen Klärungen hat vor allem Husserl vor 100 Jahren geschaffen: die Bedeutung sprachlicher Zeichen ist von dem zu unterscheiden, was diese Bedeutung in einem konkreten sprachlichen Akt *erfüllt* (das von einem Sprecher damit *Gemeinte*).

Grundlegend für die genuin sprachliche Praxis ist das mit dieser aufge-spannte *Symbolfeld*, wie es Bühler (1934) systematisch entwickelt hat: die Ressourcen des Symbolfeldes sind (relativ) autonom gegenüber den kommunikativen Praktiken, in denen sie gegebenenfalls genutzt werden; ihre Interpretation ist nicht *empirisch* gebunden (Bühler). Dadurch können sie Sachverhalte *repräsentieren*, worin auch die anthropologische Forschungstradition die grundlegende Leistung der Sprache sieht (s. 2.1); Bühler sprach in diesem Sinne von der *Darstellungsfunktion* der Sprache. Mit dieser können aber nicht nur die kommunikativen Bindungen überwunden werden, also das Agieren in den Strukturen der jeweiligen Sachverhalte; die Sachverhalte selbst können damit auch differenziert modelliert werden. Zum Symbolfeld gehören nicht nur die direkt referierenden Elemente, die letztlich die vorsprachlichen

²⁵ Das ist nicht nur die Konstellationen bei den vielen bedrohten Sprachen, die (nur) noch von kleinen, isolierten Gruppen gesprochen werden, es gilt z.B. auch für die vielen Kreolsprachen, auch wenn sie als Staatssprachen fungieren: in solchen Fällen fungieren sie immer zusammen mit einer der großen internationalen Sprachen (die in der Regel auch die frühere Kolonialsprache war), auf die für die Belange zurückgegriffen wird, die einen literaten Ausbau erfordern. Das gilt so z.B. auch für die Verhältnisse in Marokko, wo als ausgebaute Sprache neben der arabischen *Fusha* das Französische dient – und nicht das von der Mehrheit der Menschen praktizierte marokkanische Arabische oder eine Varietät des Berberischen.

Zeigegebenen ausbauen und mit deskriptiven Attributen verbinden (also lexikalischen Formen), sondern die *grammatischen* Elemente, die Verknüpfungen herstellen, unabhängig von dem, was gegebenenfalls der Fall ist.²⁶

Ohne die differenzierten Ressourcen des Symbolfelds bleiben die referenziellen Bezüge in Äußerungen entweder implizit, oder sie werden mit deiktischen Mitteln situativ gebunden etabliert. Von solchen Bindungen macht die sprachliche Symbolisierung frei: die Interpretation der Formen des Symbolfelds ist nicht nur nicht situativ gebunden, sondern auch nicht an die Person des Akteurs; sie ist eine unabhängige Größe gegenüber den sprachlichen Akten, insbesondere auch dem jeweils mit ihnen *Gemeinten*. Das Symbolfeld ist die grundlegende Ressource, um aus dem Fluss der Eindrücke und auch der ›empraktisch‹ gedeuteten Äußerungen herauszukommen und ihnen gegenüber durch ihre symbolische Objektivierung Autonomie zu gewinnen. Das bezeichnet den Raum des Sprachausbaus mit seinen *literaten* Ressourcen.²⁷

Konstitutiv für die *Darstellungsfunktion* ist es, dass mit den symbolischen Ressourcen *Propositionen* als Repräsentation eines Sachverhalts artikuliert werden können.²⁸ Das erfordert Elemente zweiter Ordnung, die keine direkte

26 Der Blick auf diese Zusammenhänge wird durch die auch in der Didaktik festverzurte Vorstellung von Sprache als eine Menge von Wörtern (nach dem Modell eines Wörterbuchs) verstellt, siehe weiter in 6.2. Die Festigkeit dieser Vorstellung spiegelt sich auch in den wirkungsmächtigen Mythen vom Sprachursprung, in denen es zumeist um Wörter (*Namen*) geht, nicht um Äußerungen als Repräsentation von Sachverhalten, wie z.B. im Mythos der adamitischen Sprachschöpfung in Genesis 1,2.

27 Das ist der Gegenstand der kognitiven Psychologie, in der vor allem Jean Piaget (1896–1980) mit seinen Arbeiten seit den 1920er Jahren entscheidende Anstöße gegeben hat. Er operierte dabei mit dem auch von mir im Folgenden benutzten Konzept der *Dezentrierung* der Praxis, in einer Spannung zu dem frühkindlichen undifferenzierten Sich-Bewegen in einem Erfahrungsraum als Projektion der eigenen Empfindungen (bei ihm nicht sehr glücklich als ›egozentrisch‹ bezeichnet), siehe z.B. Piaget (1945). In Abgrenzung gerade auch zu neueren sprachwissenschaftlichen Beiträgen zu diesem Feld zeigen Piaget und die von ihm angeregten empirischen Forschungen, dass die symbolischen Praktiken nur aufgebaut werden können, wenn vorsprachlich die kognitiven Ressourcen schon sehr weit entfaltet sind. Dabei werden die spezifischen sprachlichen Ressourcen mit der ›Sozialisierung‹ (so Piaget in seinen späteren Arbeiten) der kognitiven Fähigkeiten erschlossen – und auch im weiteren Verlauf bleiben die symbolischen und die außersprachlichen kognitiven Ressourcen nur lose aneinander gekoppelt. Auf die Einzelheiten und auch auf die Kritik an diesem Ansatz kann hier nicht weiter eingegangen werden. Vor allem da, wo er eine pädagogische Leitfunktion hat, läuft er Gefahr, die kulturelle Imago europäischer Erziehungsvorstellungen normativ zu setzen (Piaget hatte in seinen frühen Arbeiten seine Konzepte an seinen eigenen Kindern geradezu ›abgelesen‹). Dieser ›Trivial-Piaget wird dann zur Barriere gegenüber der Wahrnehmung der Probleme, um die es in diesem Beitrag geht – was von den grundlegenden Prämissen in diesem kognitiven Ansatz zu unterscheiden ist.

28 *Proposition* ist der traditionelle Terminus dafür. Eine *Proposition* ist in diesem technischen Sinne von einem *Satz* zu unterscheiden, mit dem gegebenenfalls eine Proposition behauptet

deskriptive (gegebenenfalls anschauliche) Interpretation finden – also grammatische Elemente, die Äußerungen eine Satzform geben. Außerhalb der Sprachwissenschaft wird dieser Aspekt meist ausgeblendet – was eine der Schwierigkeiten auch der interdisziplinären Forschung ausmacht.²⁹ Die so definierbaren Strukturen gehören zur Sprache in dem oben bezeichneten Sinn einer gegenüber der kommunikativen Praxis virtuellen Größe: wie weit sie realisiert werden, ist eine Frage der praktizierten Register. Das formelle Register maximiert den Rückgriff auf das Symbolfeld: es reizt die sprachlichen Ressourcen aus, um mit ihnen komplexe kognitive Zusammenhänge verfügbar zu machen, indem mit propositionalen Strukturen komplexe Sachverhalte darstellbar werden. Demgegenüber sind die Ressourcen des informellen Registers auf die Ausgestaltung sozialer Verhältnisse ausgerichtet.

Daher sind die Ausdifferenzierung der (formalen) sprachlichen Ressourcen und ihre soziale Nutzung (in den verschiedenen Registern) verschränkt. Im informellen Register werden sprachliche Formen kontextgebunden genutzt. Daher sind sie in ihren Verwendungsmöglichkeiten relativ plastisch, maximal adaptierbar an den jeweiligen Kontext. Auf der anderen Seite erfolgt die Artikulation komplexer Sachverhalte nur eingeschränkt, gegebenenfalls eingebettet in eine dominant interaktive Praxis. Auf der anderen Seite finden sich ausgerichtet auf die Anforderungen des informellen Registers differenzierte Systeme zur Markierung diskursiver Verhältnisse (mit großen ›kulturspezifischen‹ Unterschieden): zur deiktischen Verankerung der Interpretation, zum Geltungsgrad des Geäußerten (sogenannte ›Evidenziale‹), zur Einbindung des Gesprächspartners in die Äußerung und dergleichen. Diese Markierungen finden in den jeweiligen Sprachsystemen einen Ausdruck orthogonal zum Symbolfeld. In der gängigen (auch innerfachlichen) Diskussion werden diese Unterschiede meist an der Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache festgemacht, was ein Missverständnis durch einen medial ausgerichteten Blick auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit provoziert. Um das zu vermeiden, operiere ich auf der strukturellen Ebene mit der Unter-

werden kann, gegebenenfalls auch erfragt, einem anderen als praktisch erst herzustellen vorgegeben (in Aufforderungen), siehe Exkurs 8.

29 Für sprachwissenschaftliche Laien ist es irritierend, dass die grundlegenden grammatischen Strukturen in der Fachliteratur mit Vorliebe an Nonsense-›Sätzen‹ exemplifiziert werden, die die grammatische Bedeutung in Reinform (ohne Beimischung einer ›realistischen‹ Interpretation) zeigen. So operierte schon Husserl in seinen grundlegenden sprachtheoretischen Arbeiten zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit grammatischen Strukturen wie *dieser blaue Rabe ist grün* in Abgrenzung von ungrammatischen wie *dieses leichtsinnig ist grün*. Außerhalb der theoretischen Reflexion war dergleichen immer schon eine Spielweise für die literarische Sprachreflexion; so wenn Lewis Carroll in ›Alice in Wonderland‹ grammatische, aber unsinnige Sätze vorzeigte wie das notorische ›*Twas brillig, and the slithy toves / Did gyre and gimble in the wabe*«.

scheidung von kontextgebundenen *oraten* Strukturen – im Gegensatz zu kontextungebundenen *literaten*.

Literate Strukturen zielen auf eine maximal kontextfreie Interpretierbarkeit der entsprechend artikulierten Äußerungen. Diese sind auf die Optimierung der propositionalen Strukturierung ausgerichtet. Dazu werden sie in komplexeren Satzstrukturen verdichtet und in ihren semantischen Beziehungen transparent gemacht; zugleich werden die implizierten Interpretationsvoraussetzungen maximal expliziert. Die literate ›Formatierung‹ der Äußerungen ist eine Ressource für die Artikulation komplexer Sachverhalte, die durch ihre propositionale ›Verpackung‹ manipulierbar werden: sie können selbst wieder als Komponenten in einer propositionalen Struktur (in einem ›Satz‹) verwendet werden, der so synthetisch die Komplexität des Sachverhalts repräsentieren kann – statt sie in einer reihenden Darstellung mit nur sequenziell verknüpften propositionalen Einheiten der Interpretation des Hörers/Lesers zu überlassen. In einer aufwendigeren Form ist das nur als Bearbeitung eines schriftlich objektivierten Textes möglich: diese ist als intellektuelle Arbeit an der sprachlichen Form der Kern literater Strukturen, nicht das schriftliche Medium – der Zusammenhang wird aber mnemotechnisch in der Terminologie als *litterat* signalisiert.³⁰

Allerdings ist das Konzept *litterat* mit einer gewissen begrifflichen Unschärfe belastet, die im Rahmen dieses Beitrags nicht eingehend aufgeheilt werden kann. Die formale Seite, fassbar als Explizitierung der Strukturen, ist nur ein notwendiges Moment, das so auch nicht auf Schrift beschränkt ist. Die Explizitheit der Strukturierung bezeichnet vielmehr eine Dimension auch in mündlichen Praktiken: sie kann insofern auch in *oraten* Äußerungen eine Rolle spielen – was einer einfachen Operationalisierung dieser Konzepte im Wege steht. Auf Explizitheit (und damit den maximalen Ausbau der Form) abgestellte Äußerungen finden sich z.B. in der mündlichen Praxis bei Versuchen, Missverständnisse (gegebenenfalls auch nur auditive) zu reparieren: dazu wiederholte explizitere Äußerungen sind deswegen nicht *litterat*. Das ist im Übrigen eine feste Praxis in der ›pädagogischen‹ Interaktion mit kleinen Kindern, denen so ihre strukturellen Repliken der Erwachsenensprache ›korrigiert‹ zurückgespielt werden – hier von *literaten* Strukturen zu sprechen,

30 Hier gibt es terminologische Probleme. Die schulgrammatische Sprachreflexion ist auf normativ formatierte Strukturen festgelegt, deren (grammatischer) Kern die *Satzstruktur* ist (s. auch Exkurs 8 zur Kategorie *Satz*). Um deskriptiv offener zu sein, benutze ich hier das Konzept von *Äußerungen*, die satzförmig sein können, aber nicht müssen. Dieser Begriff von *Äußerungen* ist auch medial invariant: er erfasst mündliche genauso wie schriftliche *Äußerungen* (und auch solche der Gebärdensprache). Insofern ist die literate Artikulation von *Äußerungen* aber auch orthogonal zu einer grammatischen Zerlegung in Sätze: die grammatische Satzstruktur ist zwar instrumentell für sie, aber kein hinreichendes Kriterium – was den deskriptiven Umgang mit diesen Kategorien erschwert.

macht keinen Sinn. Die entsprechende Skala formal elaborierter Äußerungen im Mündlichen reicht bis hin zu zeremonialen Akten: bei einem Versprechen wird wohl immer die sprachliche Form fokussiert, die dann z.B. weniger lautliche Reduktionen zeigt als bei kursorischen Äußerungen. Ähnliches ist wohl immer eine Begleiterscheinung von interaktionsentlasteten Äußerungen, z.B. bei Gutenachtgeschichten für Kinder. Entsprechend nehmen auch Kinder früh eine solche Kontrolle der sprachlichen Form vor: im Spiel mit Sprachstrukturen wie bei Reimen, beim Skandieren von Formen begleitend zu motorischen Aktivitäten und dergleichen – womit die Form gegenüber dem damit möglicherweise zu vermittelnden ›Sinn‹ isoliert wird.

Literat ist eine funktionale Kategorie, die auf die mit solchen formellen Strukturen bewerkstelligte Praxis zielt: als kognitive Ressource, um Wissensbestände zu bearbeiten und zu verändern (also nicht nur dem Wissen etwas hinzuzufügen, wie es in gewisser Hinsicht in der Regel auch bei orat strukturierten Alltagskommunikationen der Fall ist); siehe auch 6.1 zu den entsprechenden sprachpädagogischen Konzepten. Für eine formale Analyse muss daher das Fenster des Gegenstandsbereichs größer als bei isolierten Sätzen sein. In dieser Hinsicht macht sich inzwischen auch eine Verschiebung in der einschlägigen Forschung geltend – die damit in einer gewissen Ironie bei dem ankommt, was schon immer der Tenor der schulischen (Schrift-)Spracherziehung war: der Aufsatzunterricht war gewissermaßen *per definitionem* auf solche funktionalen Fragestellungen ausgerichtet. Dazu gehört nicht zuletzt der zentrale Gegenstand *Erzählung* in der Grundschule.

Erzählungen repräsentieren im Grenzfall eine maximal kontextfreie Sprachproduktion: sie führen ein Szenario ein, für das die für seine Interpretation nötigen speziellen Wissensbestände auch ausgedrückt/dargestellt werden müssen. Das setzt entsprechende Anforderungen an die dazu erforderlichen Ressourcen: grammatische Markierungen der Artikulation von Sätzen (definiert als sprachliche Einheiten, die relativ kontextfrei interpretierbar sind), aber eben auch von entsprechend größeren ›Text‹strukturen, die einen Abgleich der Segmente in Hinblick auf einen kohärenten Textaufbau verlangen. Der Aufbau einer entsprechenden sprachlichen ›Kompetenz‹ ist auch hier eine graduelle Angelegenheit. In Alltagsgesprächen kommen Erzählungen in der Regel auch nur kontextgebunden vor, bei denen die mit ihnen aufgerufenen Wissensbestände bei den Gesprächsbeteiligten weitgehend vorausgesetzt werden und daher implizit bleiben können. Wo das nicht der Fall ist (bei der Erzählung von ›Döntjes‹, Witzen und dergleichen), wird meist auf stereotype Muster zurückgegriffen, die auch unterstellt bleiben: das gilt z.B. so schon für das chronologische Verlaufsmuster, das auch die Erwartungen der Zuhörer bestimmt, wie die Ausrichtung auf einen Protagonisten (›Helden‹), dessen Motivationsstruktur auch implizit bleiben kann. Insofern gibt es auch für Erzählungen eine literate Ausbauskala, deren Grenzwert

gewissermaßen auf einer Homogenisierung aller implizierten Wissensbestände beruht, die im Grenzfall alle auch explizit eingeführt werden.³¹

Dieser Ausbauhorizont begründet seinen sprachdidaktischen Stellenwert: hier werden die sozialen Differenzen im Zugang zu den sprachlichen Ressourcen unmittelbar greifbar, in Hinblick auf die der Bildungsauftrag der Schule definiert ist – durch den Faktor eines ›Migrationshintergrundes‹ bei den Schülern werden sie unter Umständen noch verstärkt. Was üblicherweise mit ›Bildungsferne‹ eines Elternhauses bezeichnet wird, lässt sich auf diese literate Ausbauskala projizieren: der Umgang mit kontextfreien Narrationen, etwa durch das Vorlesen von Geschichten, ist bei einigen Kindern früh selbstverständlich – bei vielen aber erst ein schulisch neuer Gegenstand. Er kann insofern bei den Schülern nicht vorausgesetzt werden.

Dabei ist ein Grundproblem (in der Sprachdidaktik, aber auch in der Forschung zu diesen Dingen), dass die analytischen Fragen, die sich mit den verfügbaren Ressourcen der Lerner stellen (oder die in der Forschung als Strukturen des analysierten Materials extrapolierbar sind) durch die *Imagines* der Schultradition überlagert werden, insbesondere auch durch Vorgaben der Schulgrammatik, die bei Lehrern oder Forschern als erfolgreichen Schulabsolventen zur zweiten Sprachnatur geworden sind (in 6.3 komme ich darauf zurück). Hier muss es darum gehen, eine funktionale Analyseperspektive zu gewinnen. Das ist das Ziel des hier benutzten begrifflichen Spannungsfelds von *oraten* gegenüber *literaten* Strukturen. Die für viele ungewohnte Begrifflichkeit darf nicht verstellen, dass es sich dabei um eine Differenzierung handelt, die in unserer schriftkulturell bestimmten Welt in Ansätzen schon in einer frühen Phase des Spracherwerbs greifbar ist. Nicht nur hier machen Kinder auch schon vorschulisch (bzw. außerschulisch!) einen Unterschied zwischen interaktiv ausgerichteten Äußerungen, bei denen die Reaktionen des Gegenübers die Form kontrollieren, und solchen, die an einen ›generalisierten Anderen‹ gerichtet sind, deren Form entsprechend dezentriert orientiert ist – eine Differenz, die sie anschaulich auch aus Erzählungen und dergleichen kennen (unabhängig von der medialen Form).³² Um der Dynamik

31 Sehr systematisch (und damit grundlegend für viele neuere Arbeiten) sind diese Fragen von Ruth Berman und ihrer Forschungsgruppe in Israel angegangen worden, siehe z.B. Berman (2004). Im Übrigen gilt Gleiches auch für expositorische Texte, z.B. bei der Darstellung technischer Abläufe, da auch diese im Alltag in der Regel in entsprechend praktischen Konstellationen vorkommen, deren Faktoren nicht explizit gemacht werden.

32 In der empirischen Forschung lässt sich diese Unterscheidung operationalisieren. Dazu kann man spontane Redebeiträge (Erzählungen ...) auf Tonband aufnehmen und anschließend von den Sprechern verschriften lassen: in der Regel werden dabei die *oraten* Strukturelemente wegediert und die Äußerungen mehr oder weniger literat umgebaut. In einer literaten Gesellschaft muss diese Differenz nicht erst in der Schule gelernt werden: sie ist auch bei Vorschulkindern schon operativ, wie sich zeigt, wenn man diese in einem ähnlichen Verfahren dazu anhält, ihre eigenen spontanen Äußerungen in einer Erzählung für eine

dieses Prozesses gerecht zu werden, spreche ich bei frühen Formen der Überwindung der unmittelbar interaktiven Bindung der Formen des intimen Registers auch von *protoliteraten* Formen, siehe 2.4 für die ontogenetische Perspektive.

An ein solches Vorwissen (das bei den Lernern immer unterschiedlich entfaltet ist) muss der Unterricht anschließen, wenn die Förderung als Ausbau des verfügbaren Wissens erfolgen soll. Das gilt insbesondere auch für das Erschließen der schriftkulturellen Ressourcen. Wenn, wie es in der traditionellen ›Aufsatzerziehung‹ der Fall ist, narrative Texte verschriftet werden, dann werden sie damit ›objektiviert‹ und in ihren Strukturen bearbeitbar, sie werden komprimiert oder auch elaboriert, isolierte Momente werden verknüpft usw. Einer solchen funktionalen Sicht auf literate Strukturen steht allerdings nur zu oft das in der Schule normativ gesetzte Modell einer ›guten Erzählung‹ im Wege, das auch in der einschlägigen Forschung oft die funktionale Analyse blockiert, auch da, wo sich inzwischen ein dynamisches Forschungsfeld etabliert, das den Aufbau literater Strukturen zum Gegenstand macht, gerade auch in Migrationsverhältnissen.³³

Exkurs 3: Schrift und Schriftlichkeit

Mit der Rede von *Schrift* werden sehr unterschiedliche Dinge aufgerufen, die es sinnvoll machen, die Begrifflichkeit auf der allgemeinen Ebene zu klären, auf der auch die Konzepte *orat* und *literate* definiert sind. Dazu gehört der Blick auf die dazu komplementäre *Mündlichkeit*. Grundlegend ist der Unterschied zwischen den medialen Aspekten (*mündlich/schriftlich*) und den funktionalen Nutzungen und den darauf ausgerichteten Strukturen (*orat/literate*). Im frühen Spracherwerb werden die medialen Formen zunächst nur material Gegenstand: Kleinkinder explorieren ihre lautlichen (artikulatorischen) Ressourcen und lernen erst durch die Reaktion der Großen darauf, dass das so Artikulierte (mit rhythmischen Mustern der Silbenwiederholung wie bei [mama]) eine symbolische Funktion haben kann (wenn z.B. bei [mama] die Mutter darauf als Angesprochene reagiert). Dieses Aneignungsmuster wiederholt sich beim Schriffterwerb: zumindest in Familien, in denen Schriftliches den Alltag bestimmt (und schriftbezogene Aktivitäten für die Kinder Bedeutung haben, weil sie die Bezugspersonen absorbie-

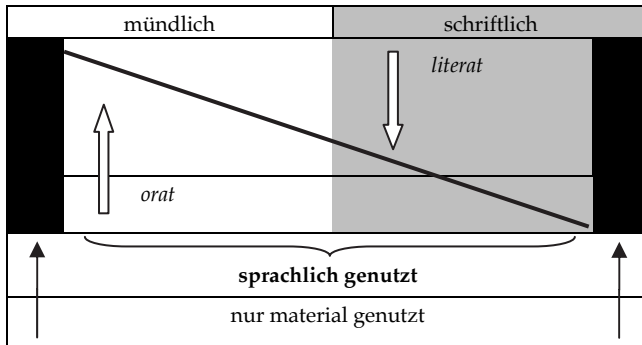
Verschriftung nochmal zu diktieren, also für einen unbestimmten Leser nicht situativ gebunden umzuformulieren: wenn sie diese Erzählungen zunächst in der Regel auch interaktiv gemeinsam mit einem Gegenüber produziert haben, wird in der literaten Version das Gegenüber, dem sie diktieren, zu einem Medium statt zu einer adressierten Person, siehe Maas (2010) für so angelegte Untersuchungen.

³³ Bei neueren (kontrastiv angelegten) Arbeiten zu den sprachlichen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund wird auch die eventuelle Dissoziation von gelernten Formen (in einem sehr schmalen ›grammatischen‹ Fenster) gegenüber dem Bau von konsistenten Texten in den Blick genommen, siehe z.B. die entsprechenden Beiträge in Wieler/Becker (2013). Schwabl (2015) versucht explizit die ›protoliteraten‹ Strukturen bei vorschulischen Migrant*innenkindern zu erheben. Die Schranken sind hier durch die Erhebungsmethode gesetzt (vor allem elizitierte Nacherzählungen u.ä. im Kindergarten): wie auch bei dem in 6.4 ausführlich diskutierten Projekt von Michael Bommes u.a. fehlt die Kontrolle an der außerinstitutionellen Sprachpraxis (vor allem der in den Familien).

ren), versuchen sich Kinder früh mit deren Aneignung: sie kritzeln Schriftförmiges auf Papier und kommen damit zu Erwachsenen, die sie auffordern, das zu lesen – mit einem magischen Schriftverständnis, das in einem mühseligen Lernprozess in ein analytisches überführt werden muss. Die später besprochenen Formen von Schriftmimikry bei marokkanischen Schülern (s. 3.4) bleiben bei dieser rein material definierten Schriftlichkeit.

Die kritische Schwelle im Umgang mit den medialen Ressourcen liegt in ihrer sprachlichen Nutzung. Das geschieht ontogenetisch zunächst mündlich in kommunikativen Formen – also mit *oraten* Strukturen, die im kommunikativen Horizont später weiter ausdifferenziert werden. Für solche kommunikativen Praktiken (mit *oraten* Strukturen) kann gegebenenfalls auch das schriftliche Medium genutzt werden. Aber die strukturellen Ressourcen der Sprache erlauben ihre Lösung von den kommunikativen (interaktiven) Bindungen auf der Schiene der Darstellungsfunktion (s. schon 2.2): mit sprachlichen Formen können Sachverhalte dargestellt und in differenzierter Weise analytisch transparent gemacht werden. Das erfolgt mit *literaten* Strukturen, die ab einer gewissen Komplexität das Zuschalten eines externen Mediums, also der Schrift, erfordern. Insofern sind *orate* und *literate* Strukturen zwar grundsätzlich unabhängig vom genutzten Medium, sie zeigen aber doch eine jeweils dominante Ausrichtung (die auch in der Terminologie zum Ausdruck kommt).

Die konzeptuellen Verhältnisse lassen sich in einem Schema explizieren, bei dem die Diagonale für die gegebenenfalls inkongruente Nutzung steht:



Die strukturelle Artikulation ist funktional definiert:

- *orate* Strukturen artikulieren *Äußerungen* so, dass (wie) sie vom Gegenüber verstanden werden sollen. Dazu dienen differenzierte Ressourcen, die die Interpretation in der Äußerungssituation verankern (mit allen ihren sozial festen, also sprachgemeinschaftsspezifischen Vorgaben), z.B. die in 2.9 als *Enunziative* angesprochenen Markierungen;
- *literate* Strukturen modellieren einen Sachverhalt und bauen entsprechend komplexe und umfangreiche sprachliche Gebilde auf – üblicherweise als *Texte* bezeichnet. Zu den Bauformen gehören grammatische Strukturen, die traditionell am Konzept des *Satzes* festgemacht werden.

Die Schulgrammatik ist im Sinne einer didaktischen Progression auf Satzstrukturen ausgerichtet (dem folgt im Übrigen auch die Sprachwissenschaft mit der Grammatiktheorie). Das macht in Hinblick auf die Lernprozesse Sinn, darf aber nicht übersehen lassen, dass mit Satz ein artifizielles Konstrukt im Blick ist, wenn es isoliert wird: Sätze machen nur als Texte praktisch Sinn – und kommen faktisch meist auch nur als Textsegmente vor, siehe dazu auch Exkurs 8. Bezogen auf die Sprachpraxis erlauben Satzstrukturen nur eine erste Annäherung an das, was *literat* ausmacht: gewissermaßen nur eine erste Stufe bei dem entsprechenden sprachlichen ›Wissen‹. Die Fixierung darauf – die Gleichsetzung satzförmiger Artikulation mit literat – führt nicht nur in der einschlägigen Forschung zu Verkürzungen, sondern verzerrt auch die Befunde in der diagnostischen Nutzung struktureller Indikatoren (bei ›Sprachstandstests‹ auf unterschiedlichsten Ebenen), worauf im Folgenden noch detailliert eingegangen wird (s. bes. 6.2 und exemplarisch auch 6.4).

2.9 Orate Strukturen

Die damit angesprochenen Probleme werden bei gängigen Versuchen deutlich, nach dem Muster der schriftsprachlich (und damit in der Sache auch literat) ausgerichteten (Schul-)Grammatiken eine ›Grammatik der gesprochenen Sprache‹ aufzustellen. Dabei kommt es zu einer begrifflichen Konfusion. Medial gibt es einen eindeutigen Unterschied: mündlich *oder* schriftlich, strukturell geht es dagegen um den Grad der Nutzung der sprachlichen Ressourcen, siehe 2.2. Orate Sprachpraxis ist nicht *anders* als eine literate: sie zeigt nicht wie Geheimsprachen ihre Andersartigkeit mit eigens dazu verfertigten Formen vor; sie operiert vielmehr mit den alltäglichen Formen der jeweiligen Sprache, aber ohne die Zwänge einer literaten Festigkeit bei dem Verhältnis von Form und Interpretation. Wenn die literate Sprachpraxis zur zweiten Sprachnatur geworden ist, ist das nicht leicht zu verstehen. Was ein Grundproblem der sprachwissenschaftlichen Ausbildung ist, kann helfen, diese Differenz zu verstehen. (Angehende) Sprachwissenschaftler müssen lernen, ›exotische‹ Sprachen zu beschreiben und zu analysieren, die nur kommunikativ praktiziert werden. Dabei sind nicht nur deren fremde Strukturen eine Hürde, sondern vor allem die Brille einer normierten Sprach-Imago, durch die sie wahrgenommen werden: mit dieser besteht die Gefahr, bei Sprachen, die vor allem orat praktiziert werden, literate Strukturen zu unterstellen und die beobachtbaren Äußerungen nur als davon abweichend (als elliptisch ...) anzusehen.

Aber auch wenn dieses Problem an ›exotischen‹ Fällen besonders deutlich zu greifen ist, ist es darauf nicht beschränkt, wie das Problem des Analphabetismus in unserer Gesellschaft zeigt, das nicht nur durch die Migrationsverhältnisse definiert ist. Das Schlüsselkonzept der einschlägigen Diskussionen ist der ›funktionale Analphabetismus‹, also die nicht erschlossenen literaten Ressourcen auch bei Menschen, die sogar die Schulpflicht absolviert haben (unter Umständen auch die schulisch erworbenen schriftkulturellen Fertigkeiten später wieder rückgebaut haben, weil diese in ihrem Leben, ins-

besondere auch im beruflichen Alltag nicht benötigt wurden).³⁴ Einem Verständnis der damit verbundenen Probleme steht die mediale Brille im Wege, durch die schriftkulturelle Verhältnisse nicht nur in der außerfachlichen Diskussion gesehen werden, also ihre Reduktion auf die materiellen Fragen der genutzten Schriftzeichen. Grundlegend sind hier die im Exkurs 3 entwickelten Differenzierungen: ›funktionale Analphabeten‹ können nicht nur mit den materialen graphischen Ressourcen umgehen, sie haben auch Zugang zu elementaren literaten Strukturen auf der Ebene einfacher Sätze, aber sie können aus Texten keinen Sinn machen (sie kommen also über die untere Schwelle der literaten Artikulation im Sinne von Exkurs 3 nicht hinaus).

Bei den ansonsten verdienstvollen Untersuchungen zum Analphabetismus in Deutschland, mit denen die Probleme vor allem auch politisch sichtbar gemacht wurden, ist eine Engführung auf Schwierigkeiten mit der geforderten schriftsprachlichen ›Kompetenz‹ *im Deutschen* verbunden; die grundlegenden literaten Wissensstrukturen kommen so nur indirekt in den Blick, wenn sie nicht sogar verdeckt werden, wie bei der Untersuchungspopulation mit einem ›Migrationshintergrund‹.³⁵ Diese Problemverzerrung spiegelt sich inzwischen auch bei den ›Integrationskursen‹, bei denen nach einer langen Zeit des Verdrängens dieser Probleme jetzt die Erweiterung um ›Analphabetenurse‹ vorgesehen ist (verbunden mit einer entsprechenden Aufstockung, siehe weiter dazu 6.2). Dieser Schritt ist zweifellos ein Fortschritt; er verdeckt in der Umsetzung aber die grundlegenden Probleme, wie sich schon daran zeigt, dass an diesen Kursen auch (vor allem?) Migranten teilnehmen, die in diesem Sinne nur eine andere Form des Alphabets gelernt haben, etwa kyrillische statt lateinischer Buchstaben, ansonsten aber die gleiche schriftkulturelle Sozialisation wie die Autochthonen durchlaufen haben. Wenn man sieht, mit welchen Schwierigkeiten auch diese oft zu kämpfen haben, kann man ermessen, welche Schwelle diejenigen zu überwinden haben, deren sprachliche Sozialisation außerhalb einer schriftkulturellen Gesellschaft er-

34 Der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung spricht von 7,5 Millionen Analphabeten in Deutschland, siehe Grotlüschen/Riekman (2012).

35 In der in Fn. 34 angeführten statistisch differenziert aufgefächerten Untersuchung haben gerade die Zuwanderer, die im Herkunftsland bereits eine schulische (Grund-)Ausbildung absolviert haben, ein relativ großes Risiko des so definierten ›Analphabetismus‹, weil sie nicht mehr die geforderten deutschen Grundkenntnisse erwerben, obwohl sie in ihrer Erstsprache »tadellos literalisiert sein (können)«, also arabisch, kyrillisch, griechisch o.a., so Grotlüschen/Riekman (2012: 214). Wie grotesk dieses Kriterium letztlich ist, kann man sich klar machen, wenn man die auf diese Weise geforderten Schriftkenntnisse in der 1941 schulisch verordneten ›lateinischen Ausgangsschrift‹ (Antiqua) auf die bei den meisten heute nicht mehr vorhandenen Lese- und Schreibkenntnisse in der früheren gebrochenen ›deutschen‹ Schrift (zumeist die vorher schulisch erworbene Sütterlin-Schrift) abbildet, die heute nur noch von der ältesten Generation praktiziert wird – nur darin Bewanderte wären demnach ›Analphabeten‹.

folgt ist (s. Exkurs 7 zu den Problemen im Umgang mit verschiedenen Schriftsystemen).³⁶

Um die damit aufgeworfenen Fragen deutlicher zu fassen, ist es sinnvoll, die kritische Schwelle zu einem literaten Umgang mit den sprachlichen Ressourcen an einem anschaulichen Beispiel zu verdeutlichen, das den oraten Gegenpol illustriert. Das Beispiel stammt aus meinen Feldforschungen zum marokkanischen Arabischen (MA).³⁷ Es kann die Spannung zwischen den alltäglich praktizierten (oraten) Mustern im gesprochenen MA und den ggf. an dieses herangetragenen literaten Strukturen verdeutlichen. Er stammt aus einer Aufnahme eines Nachmittagsgesprächs unter Nachbarinnen.³⁸

A.06.17

71	<i>af-</i>	<i>xbar</i>	<i>waḥd.l-walid-a</i>	<i>djal-ək</i>
	was	Nachricht.S	DIST*-Elter:-SF	von-2S
	Was gibt es Neues von deiner Mutter?			

Die Äußerung richtete sich an eine Frau, die als Kind in einer entfernten Stadt bei einer Pflegefamilie aufgewachsen ist, mit der sie nur noch sporadisch Kontakt hat (*walid-a* ›Mutter‹ bezieht sich hier auf die Pflegemutter).

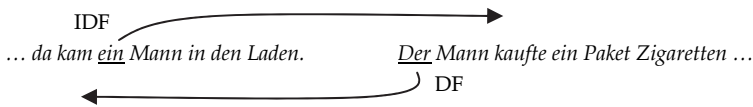
Das kritische Element ist hier die Markierung $^{\circ}\text{waḥd.l-}^{\circ}$, die als DIST* glossiert ist. Es handelt sich nicht um eine Indefinitheitsmarkierung – im Gegensatz zu dem, was die literat ausgerichteten grammatischen Beschreibungen

36 Zu den bisher erst sehr wenigen Arbeiten, die die Probleme in diesem Feld empirisch zum Gegenstand machen, gehört Wagershauser (2012), die eine entsprechende Untersuchung bei russophonen Teilnehmern an Integrationskursen durchgeführt hat. Wie die von ihr dokumentierten Materialien zeigen, nutzten diese ihre schriftsprachlichen Kenntnisse vor allem auch als Hilfestellung für kommunikative (also mündliche) Aufgaben (sie machen sich dafür russische [kyrillisch geschriebene] Notizen) – sie bewegten sich also weit jenseits der hier angesprochenen schriftkulturellen Schwelle.

37 Dazu siehe Fn. 3. Das marokkanische Arabisch ist eine nur gesprochene Sprache: geschrieben wird das Hocharabische (die sog. *Fusha*), das in der Schule wie eine Fremdsprache gelernt werden muss, oder das Französische, das in Marokko den Status einer zweiten offiziellen Sprache hat. Dabei ist das marokkanische Arabisch die alltägliche Sprache aller Marokkaner – inzwischen auch derjenigen, die im vertrauten (›intimen‹) Rahmen eine berberische Varietät praktizieren. Zu den Grundstrukturen des marokkanischen Arabisch siehe z.B. Maas (2011).

38 Derartige Aufnahmen verdanke ich Feldassistentinnen, die sie für mich mit ihnen überlassenen Tonbandgeräten angefertigt haben (die Beispiele haben eine Adresse in dem Corpus der Aufnahmen). Diese Aufnahme stammt aus einem nachmittäglichen Frauengespräch beim Tee im Hause einer von ihnen – solche Situationen sind ohnehin für einen (männlichen) europäischen Forscher (für einen *nesrani*) nicht zugänglich. Nur als Nebenbemerkung: die Arbeit mit solchen Aufnahmen ist recht aufwendig – und sie ist nicht in der Reichweite von Untersuchungen, die in einem begrenzten Zeitraum Ergebnisse produzieren müssen, wofür standardisierte Fragebögen ein probates Mittel sind. Bei einem solchen Vorgehen kommen derartige Praktiken bzw. Strukturen erst gar nicht auf den Bildschirm.

gen darin sehen wollen. Diese gehen von einem System von Definitheitsmarkierungen aus, das sie als Übersetzungsäquivalent zu den Artikelsystemen der westeuropäischen Schulsprachen postulieren. Dabei kontrastiert ein Marker $^{\circ}l-^{\circ}$ (entsprechend dem schriftarabischen ʔal-), der nominalen Formen für die Definitheit präfigiert wird, mit $^{\circ}waḥd(.l)-^{\circ}$ für die Indefinitheit. Grammatische Systeme wie dieses sind auf den Umgang mit literat strukturierten Texten kalibriert, in denen sie ein Navigieren erlauben. So hat das Artikelsystem des Deutschen einen unbestimmten Artikel (IDF) als Markierung eines neu eingeführten Referenten gegenüber dem bestimmten Artikel (DF) als anaphorische Referenz für einen bereits eingeführten, vgl.



Dergleichen sind literate Strukturierungen, die gewissermaßen einen Grenzwert für den Ausbau der Sprachen bilden: sie können nicht auf orate Texte, wie hier auf Auszüge aus spontanen Gesprächen, rückprojiziert werden – es ist einigermaßen sinnlos, $^{\circ}waḥd.l-^{\circ}$ in diesem Auszug aus dem marokkanischen Arabisch als IDF-Markierung im Sinne der normativen Grammatik des Arabischen zu verstehen: eine entsprechende deutsche Übersetzung mit »eine deine Mutter« wäre absurd (daher steht hier in der Glossierung DIST* und nicht IDF).

Die Funktion dieser (oraten) Markierung ist es, dass die erwartete weitere Information (hier also die Neuigkeiten von der [Pflege-]Mutter) nicht selbstverständlich ist. Zumindest in dem Ort, aus dem diese Aufnahme stammt, ist diese Markierung mit dieser Funktion konventionell. Das lässt sich bei der Arbeit mit Gewährsleuten in Elizitationen überprüfen, z.B. mit der Frage: *waḥd-xu-k m-zuw:əʒ?* »ist dein Bruder (> der weit weg wohnt; formal: DIST*-Bruder.S-2S) inzwischen verheiratet?«. In solchen Kontexten werden diese Formen erwartet.

Diese Markierung macht bei Referenten keinen Sinn, für die die Distanz definitionsgemäß gilt – sie wird nur bei Bezeichnungen für vertraute Personen genutzt, wenn es bei diesen um nicht-selbstverständliche Wissensbestände geht. Eine solche Markierung ist nicht angebracht, wenn die Nachfrage z.B. der Mutter gilt, die mit der Angesprochenen im Haus lebt. Dabei ist diese Markierung nicht obligatorisch in einem grammatischen Sinne: die angeführte Äußerung wäre ohne diese Markierung unproblematisch. Ihre Nutzung signalisiert ein gemeinsames Wissen der Gesprächsbeteiligten um die mit der Äußerung aufgerufenen Umstände – sie ist entsprechend nur im Horizont eines eng umschriebenen WIR sinnvoll und dann wird sie auch erwartet. Beispiele wie die angeführten machen nur Sinn bei vertrauten Ge-

sprachsbeteiligten, bei denen der so markierte Term ein geläufiges Thema war/ist. Sie zeigen, dass der Umgang mit den grammatischen Formen in kommunikativ ausgerichteten Sprachen wie dem marokkanischen Arabisch auf die konkrete Gesprächssituation kalibriert wird (in diesem Sinne spreche ich von ›enunziativen‹ Formen).³⁹ Da Markierungen wie das °waḥd.l-° in dieser enunziativen Funktion eine konventionelle Festigkeit haben, macht auch bei ihnen die Rede von ›Grammatik‹ Sinn.⁴⁰ Das darf aber nicht mit dem Status von grammatischen Regularitäten in literat ausgerichteten Grammatiken gleichgesetzt werden, die prinzipiell kontextfrei Geltung haben.

Solche Beispiele erlauben selbstverständlich keine direkten Schlüsse von den extrapolierten Sprachstrukturen auf die (Sprach-)Fähigkeiten der Sprecher. Ihre Analyse erlaubt bestimmte Strukturen zu identifizieren, wie hier eine enunziative Referentenmarkierung. Aber verschiedene solcher Strukturen lassen sich zu Familien bündeln, die unter Umständen auch in der Reichweite der Sprecher sind. So können z.B. Formen wie das enunziativ mit DIST* glossierte °waḥd.l-° in anderen Kontexten eine andere Funktion haben. Wenn z.B. die direkte kommunikative Interaktion ausgesetzt wird, um dem Sprecher Raum für die Entwicklung einer längeren narrativen Passage zu geben, wird dieser seine Darstellung gliedern und den Hörern auch Orientierungshinweise geben – im Übergang zu einer literaten Strukturierung seiner Äußerungen. Dazu gehört die kataphorische Markierung von Elementen, die im weiteren Gang der Erzählung wichtig sind und gegebenenfalls später auch ausführlicher entwickelt werden, gegenüber nur angesprochenen Elementen, die eine Art Hintergrund bilden. Die ersten werden gegebenenfalls im marokkanischen Arabisch mit dem gleichen °waḥd.l-° markiert.

Auf dieser Ebene von narrativen Funktionen gibt es dann auch Entsprechungen zwischen den Formen des marokkanischen Arabisch und den Artikel im Deutschen. Aber auch dann zeigen sich noch erhebliche Unterschiede, die eine vorschnelle Gleichsetzung ausschließen. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die quantitativen Verteilungen: anders als die deutschen IDF-Artikel sind solche kataphorischen °waḥd.l-° -Markierungen (die dann auch mit IDF glossiert werden können) im marokkanischen Arabisch auch in längeren Aufnahmen ausgesprochen selten. In meinem Corpus finden sich längere darstellende Texte, z.B. aus Aufnahmen in einer Werkstatt, in der Arbeiter Arbeitsabläufe erläutern sollten. Dort findet sich manchmal auch nach einer halben Stunde noch kein einziges Beispiel für °waḥd.l-°, weil die Sprecher

³⁹ *Enunziativ* bezeichnet die Verankerung in der Äußerungssituation (zu lat. *enuntiare* ›äußern‹): die dem gewidmeten Formen sind also äußerungsreflexiv. Zur enunziativen Dimension der oraten Praxis am Beispiel des marokkanischen Arabisch siehe Maas (2012a).

⁴⁰ Zum konventionellen Status gehört auch, dass sie bei zweisprachigen Sprechern in der Aufnahmeregion ein exaktes Äquivalent im (berberischen) Tamazight hat (dort markiert mit *icɣ-n-___*).

in solchen Fällen keine Narration entfalten, sondern Wissenszusammenhänge explizieren. Dazu, also zur Darstellung generischer, nicht situativ spezifizierter Dinge wird im marokkanischen Arabisch nur die DF-Markierung genutzt⁴¹; spezifische referenzielle Bezüge werden demgegenüber demonstrativ markiert.

Offensichtlich gibt es eine gewisse Familienähnlichkeit zwischen den verschiedenen Nutzungen von Formen wie °waḥd.l-° – aber es gibt kein einheitliches (abstraktes) grammatisches System, das seine Nutzung in spezifischen Kontexten erlaubt, wie es bei den grammatischen Systemen in literat ausgerichteten Sprachstrukturen der Fall ist. Diese sind auf homogene (darstellende) Texte ausgerichtet, mit grammatischen Funktionen, zu denen ein Artikelsystem wie im Deutschen gehört, das die Navigation in solchen Texten erlaubt und dabei die referenziellen Bezüge klärt.

Das Beispiel mit °waḥd.l-° *DIST steht für eine zentrale Dimension der oraten Praxis: die *enunziative* Verankerung der Äußerungen und ihrer Interpretation als Gegenstück dazu, dass die formalen Ausdrucksmittel weitgehend zur Disposition stehen. Genutzt werden sie abhängig von dem situativ für erforderlich gehaltenen, also kalibriert auf die spezifischen Anforderungen der jeweiligen kommunikativen Situation. Es ist ein Beispiel für die Festigung von Strukturen als Ressourcen für kommunikative Interaktionen, in diesem Fall unter miteinander vertrauten Personen. Die Verallgemeinerung ist gebunden an die Familienähnlichkeit weiterer sprachlicher Praktiken in der Reichweite der Sprecher – ohne dass sich dabei ein starres grammatisches Regelsystem verfestigt hätte. In der oben eingeführten Redeweise bleiben diese Praktiken (und die in ihnen genutzten strukturellen Ressourcen) im informellen Register.

Das formelle Register (mit den dazu geforderten literaten Strukturen) überwindet solche Bindungen und baut die sprachlichen Ressourcen für die (kontextfreie) Darstellung komplexer Sachverhalte aus.⁴² Die grundlegende sprachliche Schwelle/Barriere in Migrationskontexten liegt beim Zugang zu den Strukturen des formellen Registers, die in gewissen Grenzen sprach-

41 Die also im marokkanischen Arabisch nicht primär anaphorisch ist wie der DF-Artikel im Deutschen. Die Grundfunktion der Markierung °waḥd.l-° ist die (kataphorische) Ankündigung, dass der so markierte Term im Folgenden eine Rolle spielen und dabei weiter erläutert werden wird. Die hier mit DIST* glossierte Funktion ist eine spezieller diskursiver Fall.

42 Allerdings muss jede Interpretation (auch im formellen Register) verankert werden – in der sprachtheoretischen Diskussion von Bühler als ihre *Origo* bestimmt (Bühler 1934): dieser gewissermaßen archimedische Punkt liegt außerhalb der formalen Strukturen, mit denen die literate Praxis artikuliert wird. Husserl, der die theoretischen Grundlagen der Sprachreflexion auch in dieser Hinsicht entfaltet hat, sprach zuletzt von einem ›transzendentalen Wir‹ als unhintergebar Bedingung für die Möglichkeit von Sprache – das von dem kategorialen Aufbau sprachlicher Äußerungen zu unterscheiden ist, siehe sein Nachwort von 1930 zu Husserl (1913), in der Neuausgabe (2009) mit abgedruckt.

übergreifend sind (weiter dazu in Kapitel 3). Kritisch ist die Zuwanderung von (erwachsenen) Menschen, die die Schwelle zum förmlichen Register nicht überwunden haben; sie haben in ihrer sprachlichen Praxis gelernt, differenzierte Ressourcen der kommunikativen Interaktion zu handhaben, wie sie dieses Beispiel für enunziative Markierungen im marokkanischen Arabisch zeigt, waren aber nicht genötigt, über das informelle Register hinauszugehen (weil in traditionellen Gesellschaften wie der in Marokko dergleichen an quasi professionell damit Befasste delegiert wird). Das bezeichnet ein zentrales Problemfeld der pädagogischen Arbeit mit Migrant*innen, von denen nicht wenige nur in solchen oraten Praxen zuhause sind, siehe 6.2. Die eingangs angesprochene ungenügende Differenzierung zwischen skribalen und strukturellen Aspekten der Schriftkultur trägt erheblich dazu bei, dass diese Probleme, die verstärkt im Kielwasser der Aufnahme von Flüchtling*innen und der Familienzusammenführung auftreten, ausgeblendet werden.

2.10 Die Hypostasierung von ›Ethnolekten‹

Bei den empirischen Arbeiten zum Sprachverhalten von Migrant*innen (oder ihrer Kinder) standen aufgrund der erhobenen Daten orate Strukturen im Vordergrund – allerdings in der Regel ohne deren Registerspezifika zu analysieren. Was sich stattdessen häufig findet, ist die Hypostasierung der registrierten Strukturmerkmale als eigene Sprachform: vom ›Gastarbeiterdeutsch‹ der frühen Arbeiten in den 1970er Jahren bis zu den derzeit gerne reklamierten ›Ethnolekten‹.⁴³ Mit empirischen Beobachtungen wird dabei veranschaulicht, was vorweg postuliert ist: eine eigene Sprache der untersuchten Migrant*innen oder (wie es in diesem Feld besonders Konjunktur hat:) von Jugendlichen. Ausgeblendet wird dabei meist das gesamte sprachliche Repertoire, über das die ›Proband*innen‹ verfügen: bei der in der Anfangszeit dieser Forschungen diagnostizierten ›Pidginisierung‹ (also strukturellen Reduktion) des ›Gastarbeiterdeutsch‹ wurden die sprachlichen Ressourcen ausgeblendet, die die Beobachteten nutzten, wenn sie mit ihren Landsleuten interagierten.

Das Modell dieser Arbeiten stammt letztlich aus der traditionellen Dialektologie mit ihrem Konzept von ausdifferenzierten Dialekten. Daran schließt generell die einschlägige neuere Forschung an (in Deutschland nicht anders als in den anderen europäischen Gesellschaften), die nach der Stabilisierung der entsprechenden ›Ethnolekte‹ fragt, die sie von variablen (und entsprechend instabilen) Lernerformen unterscheiden soll und damit von den in der Fremdsprachenforschung extrapolierten intermediären Lerner-

43 Das ist keine Besonderheit der deutschen Diskussion. Ein Überblick über die internationale Forschungsszene findet sich in Kern/Selting (2011); die Beiträge in diesem Band machen die gewachsene Sensibilität für diese Probleme sehr deutlich, indem durchgängig die essenziellistischen Konnotationen bei dem Präfix *ethno-* problematisiert werden.

varietäten. Als *deskriptives* Fenster für das Erheben von Daten ist diese Fragestellung produktiv, die auf die Unterscheidung von wiederkehrenden Mustern gegenüber Ad-hoc-Bildungen zielt. Aber solche Verschiebungen charakterisieren die Dynamik im Umgang mit den verfügbaren sprachlichen Ressourcen – sie rechtfertigen nicht, von eigenen Sprachen (›Ethnolekten‹) zu sprechen; wohl aber lassen sich so *Stilformen* bestimmen, die eine relative Festigkeit aufweisen – was aber auch für stilistische Optionen von Sprechern der jeweils dominierenden Varietät gilt und definitionsgemäß zur Rede von *Stil* gehört. Im Feld von Stilanalysen sind die entsprechenden Erscheinungen denn auch am besten zu bearbeiten.⁴⁴

Die Etikettierung als ›ethnolektal‹ ist, wenn sie nicht als terminologische Setzung verstanden wird, irreführend: Wie die inzwischen aus den meisten europäischen Großstädten mit einer großen heterogenen Migrantenpopulation vorliegenden Untersuchungen in diesem Feld gezeigt haben, indizieren die entsprechenden Merkmale keineswegs eine bestimmte ›Ethnie‹, sondern eher so etwas wie die Abgrenzung eines marginalisierten *Wir* (im Sinne von 2.7). Charakteristisches Indiz dafür ist der interethnische Gebrauchswert solcher Schibboleths, gegebenenfalls sogar bei ›autochthonen‹ Sprechern der dominanten Sprache; siehe z.B. Dirim/Auer (2004) für eine in der deutschsprachigen Diskussion einflussreiche Untersuchung solcher Erscheinungen,

44 In diesem Sinne ist *Stil* als Kategorie zur Abgrenzung von der Extrapolation einer ›Sprache‹ (mit den damit verbundenen eventuellen Fundierungsproblemen in ethnischen Verhältnissen) in der ethnographischen Forschung schon lange etabliert, siehe Exkurs 4 mit dem Verweis auf die Arbeiten von Dell Hymes (1964). Der im Forschungsbetrieb zunehmende Druck, immer Neues zu produzieren, blockiert den Rückgriff auf ältere Ansätze, bei denen diese Fragestellungen selbstverständlich waren. Zu diesen gehört die englische Forschungstradition, bei der im Rahmen einer auf das Kolonialsystem des Commonwealth ausgerichteten Sozial- und Kulturwissenschaft immer schon die methodischen Fragen der Analyse der komplexen sozialen Praxis im Vordergrund gestanden haben. Dementsprechend spielte in der englischen Sprachwissenschaft die *School of Oriental and African Studies* eine dominante Rolle (bestimmt von deren früherem Direktor John Rupert Firth, 1890–1960). Die Registerdifferenzierung ebenso wie die Isolierung von Stilformen waren selbstverständliche Elemente einer dort systematisierten strikt kontrollierten Analyse der sprachlichen Form (im Firthschen Programm ›prosodic analysis‹ genannt – was im heutigen Sprachgebrauch missverständlich sein kann). Über die mehr technischen Analysen zu exotischen Verhältnissen sind hier die Arbeiten von Michael Alexander Kirkwell Halliday (geb. 1925) methodisch aufschlussreich, der über sein eigenes spezielles Forschungsgebiet (zum Chinesischen) hinaus entsprechend differenzierte Vorgaben für die Analyse der Verhältnisse im Englischen vorgelegt hat, darunter nicht zuletzt auch zu jugendsprachlichen Stilisierungen, die er pointiert als ›Antisprachen‹ charakterisierte, siehe z.B. Halliday (1978). Der für diesen Ansatz selbstverständliche Blick auf die Funktion der so beobachteten sprachlichen Formen im gesellschaftlichen Feld fehlt bei den meisten der derzeit ausufernden deskriptiven Arbeiten in diesem Feld.

die oft mit dem englischen Ausdruck des *Crossing* belegt werden.⁴⁵ Solche ›ethnolektalen‹ Erscheinungen spielen im informellen Register eine Rolle, in dem sprachspezifische Abgrenzungen zwar eine stilistische Ressource sein können, aber nicht die kategorische Funktion wie bei der formalen Ausrichtung der literaten Formen im formellen Register haben. Vielmehr ist es für das informelle Register charakteristisch, dass die dort gegebenenfalls genutzten mehrsprachigen Ressourcen durchlässig werden.

Zu diesen konzeptuellen Problemen kommen noch methodologische Verzerrungen in diesen Arbeiten hinzu, deren Daten zumeist schriftlich erhoben wurden (werden) – auch bei Menschen, die (wie bei den ›Gastarbeitern‹ die Regel) in schriftkulturellen Praktiken nicht zuhause waren (sind); das spiegelt sich in der großen Streuung der ausgewerteten formalen Indikatoren in den erhobenen Befunden, die letztlich nur die Unsicherheit der Akteure in diesem Feld zeigt, nicht aber die Form einer eigenen Sprache. Auf der Ebene des genutzten Forschungsdesigns ist diese Kritik zunehmend auch etabliert. Unabhängig von der benutzten Begrifflichkeit besteht weitgehend Übereinstimmung darin, dass bei diesen Arbeiten die Registerdimension nicht kontrolliert wurde: was so z.B. als spezifische deutschtürkische Diasporavarietät definiert wird, erweist sich weitgehend als orate Strukturen, die so nur in den Forschungen zum Türkei-Türkischen bisher ungenügend untersucht worden sind.⁴⁶

45 Dabei spiegelt die ethnisch konnotierte Wahl eines sprachlichen Repräsentanten für die *marginalisierte* urbane Form die jeweiligen gesellschaftlichen Konstellationen: in Deutschland fungieren türkische Konnotationen entsprechend, in den Niederlanden marokkanische, in England jamaikanische, siehe Kern/Selting (2011). Şimşek (2012) versucht, in den von ihr analysierten enunziativen (diskursreflexiven) Markierungen spezifisch ›ethnische‹, die in der Familiensprache verankert sind, von ›multiethnischen‹ zu differenzieren.

46 Wichtige Anregungen sind hier von den entsprechenden Forschungen am Institut für deutsche Sprache (IdS) in Mannheim unter der Leitung von W. Kallmeyer ausgegangen, vor allem so mit einem 2002–2006 durchgeführten Projekt ›Deutsch-türkische Sprachvariation und die Herausbildung kommunikativer Stile in dominant türkischen Migrantengruppen‹ (die entsprechenden Arbeiten sind am IdS elektronisch zugänglich, siehe <http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/prag/soziostilistik/Deutschlandtuerkisch.pdf>). Dabei wurde ein empirisch sehr viel offeneres Konzept genutzt: die sprachliche *Stilisierung* in den beobachteten Situationen, mit der Identifizierung der dabei genutzten sprachlichen Ressourcen: die regionale/dialektal geprägte deutsche Umgangssprache, die jeweiligen Migrantenvarietäten (insbesondere türkische und kurdische), aber auch gegebenenfalls standardsprachliche Elemente (deutsch ebenso wie türkisch) sowie vor allem gruppenspezifische (›jugendsprachliche‹) Stilisierungen (dabei besonders auch geschlechtsspezifische Elemente: eine große ›Probandengruppe‹ waren Mädchen/jungen Frauen aus türkischen Familien, die sich selbst als ›Power Girls‹ bezeichneten). Die Untersuchten repräsentierten die ›zweite Generation‹; gewissermaßen als Kontrollgruppe dienten SprecherInnen, die sich um einen standardsprachorientierten Ausbau ihrer türkischen Varietät bemühten (vor allem Studierende aus türkischen Familien).

Die relative Durchlässigkeit in den so extrapolierten Varietäten sperrt sich gegen eine rein distributionell angelegte Auswertung von Corpusbefunden. Trotzdem ist es sinnvoll (und wohl auch nötig), Typen von ›Migrantenvarietäten‹ zu definieren. In einer groben Näherung lassen sich drei solcher Typen isolieren und auch sozial plausibel machen:

- Typ I: rein pragmatisch ausgebildete kommunikative Form für den Umgang mit ›Einheimischen‹ und ihren Institutionen – auf der Folie der ansonsten in der eigenen Sprachgemeinschaft weiter praktizierten Sprache der Herkunftsgesellschaft;
- Typ II: Aneignung der Sprache der Aufenthaltsgesellschaft; dabei wird in der eigenen Sprachgemeinschaft deren Sprache weiter praktiziert, mit zunehmendem Verlust von inkongruenten Strukturelementen;
- Typ III: fortgeschrittene Aneignung der Sprache der Aufenthaltsgesellschaft; in der eigenen Sprachgemeinschaft wird deren Sprache zwar noch weiter praktiziert, aber zunehmend auf die Struktur der Sprache der Aufenthaltsgesellschaft ausgerichtet.

Typ I wird durch das ›Gastarbeiterdeutsch‹ repräsentiert: bei diesem werden nur rudimentäre kommunikative Strukturen genutzt, die an die Erstsprache angelehnt sind, aber in gewisser Hinsicht aus einem ›vor(einzel)sprachlichen‹ Reservoir an kognitiven Ressourcen stammen, mit denen eine Sprache gebaut werden kann – wie es auch bei Pidgins mobilisiert wird (ein dominierender Aspekt in der frühen Forschung in diesem Feld). Die Übernahme von Elementen der Sprache der Aufenthaltsgesellschaft beschränkt sich weitgehend auf lexikalische Elemente und idiomatische ›ready mades‹, jeweils ohne die spezifische Morphologie; hinzu kommen eventuell noch kommunikativ unmittelbar transparente deiktische Elemente.⁴⁷

Der Gegenpol ist Typ III, dessen Sprecher anders als die von Typ I auch die Morphologie der Sprache der Aufenthaltsgesellschaft im Großen und Ganzen beherrschen bzw. nutzen. Auch untereinander sprechen sie im unmarkierten Fall diese Sprache: die Sprache der Generation ihrer Eltern sprechen sie in der Regel nur noch mit diesen (können aber zu stilistischen Zwecken, etwa beim Codeswitchen, darauf zurückgreifen). Dazu bewahren sie die ›äußere Form‹, die ihre Äußerungen für die Elterngeneration auch identifizierbar macht – nicht aber die ›innere Form‹ der Sprache⁴⁸: den grammatischen Bau.

Am Beispiel der Zeitbestimmungen können die Probleme verdeutlicht werden. Die Sprachen der westeuropäischen Einwanderungsgesellschaften

⁴⁷ Für einen Forschungsüberblick siehe Maas (2008); dort S. 86–92 ein Beispiel des ›Gastarbeiterdeutschs‹.

⁴⁸ Siehe schon 2.1 für diese inzwischen problematische Begrifflichkeit, die ich ohne den damit verbundenen ideologischen Ballast hier nur in dem ausgeführten deskriptiven Sinne nutze.

(darunter das Deutsche) haben alle ein *Tempussystem* grammatisiert, das die Geltung des propositional Artikulierten zeitlich in der Sprechsituation (gegebenenfalls substituiert: der Lesesituation ...) verankert. Ein grammatisch vollständiger Satz im Deutschen muss entsprechend markiert werden: die Geltung des geäußerten Sachverhalts wird auch für die Äußerungszeit beansprucht oder für eine Zeitspanne vorher oder nachher. Die meisten Sprachen der Welt, so auch die vieler Immigranten, haben kein solches Tempussystem, sondern ein *Aspektsystem* grammatisiert, das dem propositional Artikulierten eine Zeitstruktur zuweist: als *abgeschlossen*, *fortdauernd* und dergleichen. Damit können zwar indirekt auch temporale Verhältnisse artikuliert werden (ein vergangenes Ereignis wird als abgeschlossen markiert und dergleichen), aber die temporale Spezifizierung ist vor allem eine Sache von zusätzlichen (›adverbialen‹) Ergänzungen (zugefügte Ausdrücke wie *jetzt*, *damals*, *künftig* usw.).

Das Türkische und das marokkanische Arabisch sind Sprachen mit einem solchen Aspektsystem.⁴⁹ Analysiert man aber längere Erzählungen in einer entsprechenden Migrantenvarietät vom Typ III, so zeigt sich, dass dabei zwar die morphologischen Formen dieser Sprachen genutzt, sie aber auf ein deutsches Tempussystem gepfropft werden.⁵⁰ Typ III zeigt so die Aneignung der Sprache des Einwanderungslandes – der Heimat dieser Sprecher. Dabei erfolgt diese Aneignung im informellen Register – meist ohne den Ausbau im formellen Register.

Typ II ist eine Übergangsform (was nicht ausschließt, dass sie bei ihren Sprechern relativ robust sein kann). Außer dass deren Sprecher die Sprache ihres Heimatlandes (also die der Einwanderungsgesellschaft, gegebenenfalls also Deutsch) praktizieren und gegebenenfalls auch in ihre weiter praktizierte Familiensprache einmontieren (z.B. beim Codeswitchen), zeigen sie bei dieser auch eine formale Passung. Formen und grammatische Differenzierungen, die kein direktes Gegenstück in der Sprache ihres (deutschen) Heimatlandes haben, werden obsolet: sie werden nicht mehr genutzt, unter Umständen sogar nicht mehr beherrscht.

Die Isolierung dieser Typen macht für die Modellierung der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung Sinn – sie darf aber nicht als Vorgabe für die Analyse beobachtbarer sprachlicher Praktiken missverstanden werden. Die in dieser Hinsicht zunehmend offeneren neueren Arbeiten (etwa in Kern/Selting 2011) zeigen, dass in den beobachteten Situationen die Sprecher recht unterschiedliche strukturelle Ressourcen ins Spiel bringen und interak-

⁴⁹ Meist wird in diesem Zusammenhang auf das Russische bzw. die slawischen Sprachen verwiesen, was aber irreführend ist: diese haben ein Tempussystem; allerdings sind bei ihnen im Bau der Verbformen (der Verbstämme) auch Aspektendifferenzen grammatisiert.

⁵⁰ Detailliert dazu etwa die Analysen von Ulrich Mehlem zu den Erzählungen von Kindern marokkanischer Einwanderer in Deutschland in Maas/Mehlem (2003a).

tiv nutzen. Was aussteht, ist die systematische Analyse der sich in solchen Beobachtungen spiegelnden spezifischen Aneignung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Das ist die argumentative Linie für die weiteren Überlegungen (s. bes. 4.2 und 6.3) – es war schon die Leitfrage für Michael Bommes in seiner Dissertation (Bommes 1993).

Exkurs 4: Zur Abgrenzung von Sprache vs. sprachlicher Varietät

Die Hypostasierung von ›Ethnolekten‹ ist nur eine Spielart der notorisch problematischen Frage nach Sprachunterschieden, mit der man einen Rattenschwanz von ungeklärten Problemen zu fassen bekommt. Da diese sich auch durch die Migrationsdiskussion ziehen, ist ein Blick auf dieses begriffliche Feld angebracht, in dem sich der sprachwissenschaftliche Diskurs sehr grundsätzlich von dem außerfachlichen unterscheidet. Für Laien ist der Umgang mit Sprachen vor allem durch die Schule definiert: Sprache ist das, was dort als ›Muttersprache‹ oder als Fremdsprache unterrichtet wird, und das heißt vor allem auch: was geschrieben wird. Die Vielfalt der Sprachen in der Welt verschwindet dagegen in einem nebulösen Hintergrund.

Sprachwissenschaftler haben demgegenüber einen dezentrierten Blick: sie arbeiten nach Möglichkeit mit operationalen Kriterien (bzw. damit etablierten *Merkmale*), nach denen die Beobachtungen sortiert werden. Nach solchen *Merkmale* lassen sich die beobachteten Sprachformen unterscheiden – mehr oder weniger feinkörnig, je nachdem wie solche Merkmale gebündelt werden. In der sprachwissenschaftlichen Tradition führt das zu *Dialektgliederungen*, aber nicht zu *Sprachen*. In europäischen Regionen, in denen noch eine regionale Mundart gesprochen wird, gibt es im Raum ein Kontinuum wie z.B. im niederländisch-deutschen Grenzgebiet (jedenfalls so bis in die 1950er Jahre). In dieser Hinsicht nützt auch das von Laien gerne ins Spiel gebrachte Kriterium der Verständlichkeit nicht viel: einerseits in Hinblick auf die in solchen Regionen übliche Mehrsprachigkeit (zumindest des gewohnten Umgangs mit verschiedenen Varietäten), andererseits weil in Regionen mit bewahrten Ortsdialekten (im deutschsprachigen Raum etwa im Hunsrück oder in Alpenregionen) oft schon im Radius von 50 Kilometern die Verständlichkeit der dialektalen Formen nicht mehr gesichert ist⁵¹; beides steht einer so zu begründenden Ausgrenzung von Sprachen entgegen.

Es ist offensichtlich, dass mit den methodischen Vorgaben des Faches das im öffentlichen Diskurs etablierte Konzept von Sprachen nicht konstruierbar ist. Dessen Wurzeln liegen in fest verankerten ›genetischen‹ Vorstellungen von ›Sprachfamilien‹ (mit dem ehrwürdigen Urbild des biblischen Stammbaums nach der Sintflut). Aber auch jenseits der methodischen Probleme bei der Konstruktion solcher Klassifikationen ist unklar, welche praktischen Konsequenzen sie haben sollen: die enge Verwandtschaft von Rumänisch und Portugiesisch als ›romanische‹ Sprachen hat kein einsichtiges soziales Korrelat, ebenso wenig wie die Verwandtschaft des Deutschen mit dem Russischen (oder auch dem Sinti/Romanes) als ›indoeuropäischen‹ Sprachen.

Immerhin können mit einer nahen ›Verwandtschaft‹ von Varietäten/Sprachen abgestufte Grade der Verständlichkeit von Äußerungen verbunden sein, vorausgesetzt,

51 Dass das ›Dach‹ der großen Nationalsprachen Barrieren verdeckt, die eine Verständigung blockieren, wird inzwischen auch medial vorgeführt: bei der in jüngster Zeit in Mode gekommenen Regionalisierung von TV-Sendungen wie *Tatort* sind die Dialoge für nicht-›heimische‹ Zuschauer oft nicht verständlich. Das macht im Übrigen anschaulich greifbar, dass die viel beschworene Integration der Migranten nicht auf die lokal/regional artikulierten Sprachformen kalibriert werden kann.

die dabei vorkommenden Formen erlauben die Abduktion von Entsprechungen.⁵² Das ist z.B. bei der dialektalen Variation im Deutschen weitgehend der Fall (*Dialekt* als spezifischer Option für sprachliche Varietät), wo *niederdeutsche* (ndt. – außerfachlich meist ›plattdeutsch‹ genannt) von *hochdeutschen* (hdt.) Dialekten unterschieden werden. Die Rede von *Dialekten* ist dadurch definiert, dass zumindest viele der beobachtbaren Unterschiede auf den Nenner regulärer Korrespondenzen gebracht werden können⁵³, vgl. ndt. *tehn* ~ hdt. *zehn*, ndt. *twee* ~ hdt. *zwei*, ndt. *tofreden* ~ hdt. *zufrieden*, woraus eine Korrespondenz ndt. *t* ~ hdt. *z* [ʦ] abduziert werden kann. In der traditionellen sprachwissenschaftlichen Sichtweise wird aus einer solchen Variation eine historische Entwicklung extrapoliert, die in diesem Fall im Niederdeutschen die bewahrten alten Formelemente identifiziert und in den hochdeutschen jüngere Entwicklungen. ›Normale‹ Sprecher bewegen sich nicht in solchen konstruierten Erklärungsräumen, aber sie kontrollieren gegebenenfalls ihr erweitertes (ausgebautes) sprachliches Wissen mit solchen Entsprechungen, wie sich an von ihnen produzierten Überschüssen zeigt, so z.B. wenn niederdeutsche Sprecher, die im Hochdeutschen unsicher sind, mit einer solchen abduzierten Regularität hyperhochdeutsche Formen als ›Fehler‹ produzieren.⁵⁴

Auch wenn es möglich erscheint, in diesem Sinne eine Verständlichkeitsmatrix zwischen verwandten Varietäten/Sprachen zu etablieren, ist diese doch nicht kongruent mit der im Fach genetisch definierten Sprachverwandtschaft. Dagegen spricht schon, dass sie nicht symmetrisch ist: z.B. verstehen Dänen Schweden – aber nicht umgekehrt; Portugiesen verstehen Spanier – aber nicht umgekehrt. Verständlichkeit ist ein komplexes Prädikat, das nur teilweise in formalen (›oberflächlichen‹) Übereinstimmungen begründet ist, sondern vielmehr in deren kognitiver Verarbeitung, die sich auf abstraktere (›grammatische‹) Regularitäten stützt. Bei den genannten Beispielen geht die Asymmetrie auf den in diesen Sprachen unterschiedlich weit gegangenen lautlichen Umbau zurück: im Dänischen und Portugiesischen sind die historischen Ausgangsformen erheblich weiter umgebaut worden als im Schwedischen und Spanischen (jeweils bezogen auf eine ›germanische‹ bzw. ›romanische‹ Ausgangsform), aber die etymologischen Strukturen sind in der Grammatik verdeckt noch wirksam und werden daher mit dem ›muttersprachlichen‹ Spracherwerb auch mitgelernt. Daher finden Dänen und Portugiesen die ihnen korrespondierenden Ähnlichkeiten in den anderen verwandten Varietäten, während deren Sprecher in ihrer erworbenen Sprache keine solchen Anhaltspunkte mehr für die Analyse der Nachbarsprachen haben, sodass diese für sie opak bleiben.

Diese komplexe Gemengelage im empirischen Feld des Umgangs mit Sprachverschiedenheit hat in der Sprachwissenschaft überwiegend zu einer agnostischen Position geführt, die die Frage der Sprachen (bzw. der Sprachdifferenzen) an politische

52 Das Konzept der *Abduktion* wurde von Charles Sanders Peirce (1839–1914) in die formale Sprachreflexion eingeführt, um die alltagspraktisch erforderliche Art von Schlussfolgerungen mit einer Geltung bis auf weiteres zu bezeichnen, die unter dem Druck zustande kommen, leitende Gesichtspunkte für das weitere Handeln zu finden. Wenn abduzierte Regularitäten sich in diesem Sinne in der Praxis nicht bewähren, werden sie modifiziert und durch plausiblere ersetzt. Insofern ist die *Abduktion* der Gegenbegriff zur *Deduktion*, die mit logischen Folgerungsoperationen modelliert werden kann, die notwendig sind, nicht nur möglich wie Abduktionen.

53 Die Beispiele in der ›orthographischen‹ Schreibung des Niederdeutschen.

54 Eindrückliche Belege finden sich z.B. in Feldpostbriefen aus dem Ersten Weltkrieg, als die hochdeutsche Schriftkultur noch nicht selbstverständlich war; da liest man dann z.B. *‹Zornister› statt ‹Tornister›.

Faktoren bindet, die strukturextern sind. Ein Beispiel dafür ist das Niederländische als Produkt der Etablierung eines niederländischen Nationalstaats, der sich vom östlichen Nachbarn abgrenzte und damit die Differenz Niederländisch/Deutsch setzte; erst sekundär wurde dort dann eine Sprachpolitik ins Werk gesetzt, die auch formale Unterschiede nach sich zog (in der Orthographie, in der Festlegung von möglichst differenten grammatischen und lexikalischen Optionen für die Standardsprache). Es sind offensichtlich solche Erscheinungen, an denen sich das Alltagsverständnis orientiert.

Dass die Fachwissenschaft und das Alltagsverständnis in so elementaren Dingen, die grundlegend für gesellschaftliche Praxisfelder sind (nicht nur, aber besonders auch im Feld der Migration), so weit auseinander liegen, ist misslich und verlangt nach einer ›Dekonstruktion‹ dieser Konzepte. Das Alltagsverständnis von Sprache stellt auf den *Umgang* mit sprachlichen Formen ab, nicht auf diese selbst (bzw. isoliert diese nicht gegenüber der Sprachpraxis). Das entspricht der in 2.2 eingeführten Registerdifferenzierung als Dimension der Sprachanalyse. Das außerfachliche Verständnis von Sprache zielt auf den Sprachausbau (s. Kapitel 3): die vertikale Dimension bei der Betrachtung von Sprachverschiedenheit (im Unterschied zur horizontalen, siehe 2.1) ist hier selbstverständlich. Dabei sind in allen Gesellschaften, die durch eine Schriftreligion geprägt sind, die entsprechenden Vorstellungen durch eine rigide Imago geprägt, die die spontan gesprochenen Varietäten abwertet und oft auch als ›keine richtigen Sprachen‹ stigmatisiert. Diese normative Engführung, die vor allem die schulische Sprachreflexion leitet, ist in einer systematischen Begrifflichkeit fehl am Platze. Aber mit ihrer Kritik darf nicht die damit aufgenommene Verschiebung des Fragehorizonts vom anschaulichen Gegenstand beobachtbarer Formen zum *Umgang* mit Sprachlichem wie das sprichwörtliche Kind mit dem Bad ausgeschüttet werden. Nur die Analyse des gesellschaftlich praktizierten Umgangs mit den verfügbaren sprachlichen Ressourcen liefert die Basis für eine Konstruktion einer nicht nur innerfachlich brauchbaren Sprachdefinition.

Das aus der Antike überlieferte Begriffsinstrumentarium der Sprachbetrachtung kann hier durchaus genutzt werden, wenn man es aus dieser normativen Klammer löst. Dazu gehört neben der Differenzierung von *Registern* die Identifizierung von Mustern, in denen die Optionen beim Umgang mit den grammatikalisierten Strukturen zu fassen sind, traditionell als *Stile* bezeichnet. Deren Differenzierung ist ein fest etablierter schulischer Gegenstand (so auch in den großen Handbüchern der Schulsprachen fixiert). Daran hat immer schon die ethnographisch ausgerichtete Sprachforschung angeschlossen, die darin einen Ansatzpunkt für die Analyse des Umgangs mit ›lateraler‹ Heterogenität der sprachlichen Ressourcen fand. *Stile* sind (wie Register) funktional definiert: sie sind durch die damit artikulierte Praxis außersprachlich zu verankern. Mit ihnen lässt sich analysieren, wie Sprecher (und Sprachgemeinschaften) sprachlich verschiedene Ressourcen in ihre Praxis integrieren.⁵⁵

Dabei ist von dem anthropologischen Sprachverständnis auszugehen (s. schon 2.1), das von der Sprachfähigkeit des Menschen aus nach den Bedingungen fragt, unter denen sprachliches Wissen (mit dem analytischen Gegenstück: Systeme) aufgebaut wird. Bei diesen Bedingungen ist nach den Registern zu differenzieren, die in Hinblick

55 Auf dieser Linie hat sich seit den 1960er Jahren eine Forschungsrichtung der ›Ethnographie der Sprache‹ etabliert, für die vor allem Dell Hymes (1927–2009) grundlegende Arbeiten vorgelegt hat; bei ihm ist das Stilkonzept ausdrücklich *interlingual* angelegt – im Gegensatz zur schulischen Tradition eines *intra*lingualen Verständnisses; für einen programmatischen Überblick siehe z.B. Hymes (1994).

auf die Ontogenese auch als sprachliche Ausbaustufen verstanden werden können (2.3). In diesem Sinne lassen sich die beobachtbaren *Varietäten* bündeln: sie gruppieren sich zu Familien, die in Hinblick auf ihren jeweils ›maximalen‹ Ausbau als *Sprachen* zu fassen sind (darauf zielt auch die traditionelle Rede von *Dialekten*, z.B. den *Dialekten* des Deutschen). Bei den heute praktizierten großen Sprachen entspricht das der jeweiligen Ausrichtung auf eine Schriftsprache; das ist aber keine notwendige Voraussetzung: ein formelles Register gibt es im Sinne der Ausbaustufen auch bei Sprachgemeinschaften, die die Schrift nicht nutzen (in dem z.B. die australischen Aborigines ihre Corroborees praktizieren). Die Skala der Formalität entspricht dem Grad der kontextunabhängigen Interpretierbarkeit der so artikulierten Äußerungen; der Sonderstatus der Schrift besteht in der an sie gebundenen maximal kontextfreien literaten Artikulation. Durch eine solche Ausbauskala waren auch die Sprachverhältnisse vor der Erfindung der Schrift strukturiert, bei denen man in diesem Sinne selbstverständlich auch von *Sprachen* sprechen kann. Insofern impliziert die Rede von einer *Sprache* die Dimension des Sprachausbaus: *Sprache* bezeichnet eine Familie von *Varietäten*, die im informellen Register genutzt werden, denen im formellen Register eine ausgebaute Form gegenübersteht.⁵⁶ Wie fast immer bei Dimensionsausdrücken kann der gleiche Terminus für die so gebündelte Varietätenfamilie stehen, aber auch für deren maximal ausgebaute Form.

Bei den modernen Sprachverhältnissen ist das formelle Register an den literaten Ausbau der dabei genutzten (geforderten) Strukturen gebunden. Die Unterstellung dieser Koppelung bildet eines der Probleme der Sprachenklassifikation: bei den üblicherweise in Betracht gezogenen 6.000 ›Sprachen‹ der Welt ist nur eine kleine Zahl literat ausgebaut, bei denen die Rede von *Sprache* unproblematisch ist. Bei den anderen sind die Verhältnisse oft sehr wenig geklärt und damit auch die Rede von *Sprachen*. In den meisten mehrsprachigen Regionen der Welt sind nur einige der dort praktizierten Varietäten über das informelle Register hinaus ausgebaut (gekoppelt an eine schriftsprachliche Praxis); die anderen bleiben auf den Status von Varietäten beschränkt – ohne aber als Varietät (›Dialekt‹) der ›hochsprachlich‹ ausgebauten Varietät gelten zu können: auch für ihre Sprecher besteht kein solches Verhältnis. In solchen Fällen ist die Rede von einer *Sprache*, auf die solche Varietäten ausgerichtet werden, problematischer – und nur durch eine genaue empirische Analyse der Verhältnisse zu beantworten. Die Disjunktion der Ausbauskala von der Ähnlichkeit der davon erfassten Varietäten ist in der Französischen Revolution schon thematisch geworden, siehe Exkurs 2 zu dem dort im politischen Sinne genutzten Terminus *patois*.

Über diese methodisch gebotenen Differenzierungen setzen sich die meisten Forschungen hinweg, die große Datenmengen statistisch für Sprachverschiedenheiten faktorisieren, z.B. die entsprechenden Arbeiten zu Migrationsfragen in der Soziologie/Politologie, die mit einem Indikator ›linguistische Distanz‹ operieren, der mit sozialen und ökonomischen Faktoren korreliert wird, z.B. Esser (2006), siehe auch die Diskussion dieser Ansätze in Maas (2008, Kap. I.1., bes. S. 78f.). Auch wenn die Befunde formal ›valide‹ zustande kamen, ist oft unklar, was damit ermittelt ist bzw. was damit erklärt werden kann. Das schließt nicht aus, dass die Faktorenanalyse solcher Datenbanken

56 Dieses Verhältnis kann sich historisch wandeln: im Sinne dieser Definition sind die niederdeutschen Dialekte heute Dialekte des Deutschen (das heißt des Hochdeutschen, das der Schriftsprache entspricht). Das war bis in die Frühe Neuzeit anders, als es auch eine ausgebaute Form des Niederdeutschen gab (die z.B. auch im Buchdruck genutzt wurde), siehe Maas (2012b). Daran ändert auch die Anerkennung als ›Minderheitensprache‹ im Sinne der Sprachencharta des Europarats nichts.

durchaus interessante Hypothesen liefern kann, z.B. bei Tubergen/Kalmijn (2005: 1418) die Korrelation einer ›linken‹ [besser wohl: liberalen] Einwanderungspolitik mit relativ schlechtem Erwerb der Sprache des Einwanderungslandes durch die Einwanderer. Überwiegend werden in diesen Arbeiten aber methodisch ungebremst die oben angesprochenen Stereotypen der Sprachklassifikation fortgeschrieben. Dann zeigen gegebenenfalls statistische Ausreißer, dass so mit Näherungen operiert wird, die den Zugang zu einem besseren Verständnis behindern können. Da bei diesen Arbeiten nach Möglichkeit mit verfügbaren großen digitalisierten Datensätzen gearbeitet wird, werden bei ländervergleichenden Untersuchungen meist auch die in dieser Hinsicht sehr differenzierten israelischen Datensätze genutzt, bei denen die Konsequenzen sehr deutlich werden. Bei der gegebenenfalls zugrunde gelegten linguistischen Distanz zu den mitgebrachten Einwanderungssprachen werden z.B. Klassifikationen mit semitischen Sprachen als relativ ›nah‹ zum Ivrit und mit indoeuropäischen Sprachen als relativ ›fern‹ in Anschlag gebracht. Die daraus abgeleiteten Hypothesen lassen sich aber nicht verifizieren – weder in Hinblick auf die sprachliche (Lernen der Sprache des Einwanderungslandes) noch auf die sonstige soziale und/oder ökonomische Integration in Israel.

Hier liegt das Fehlen einer differenzierten Beobachtungsgrundlage auf der Hand. Würde man in diesem Fall die Registerdifferenzierung berücksichtigen, sähen die Hypothesen sehr anders aus: Einwanderer in Israel (die als Juden dort formal nicht den Status von Einwanderern haben), die eine semitische Sprache sprechen wie die dort große Gruppe der Marokkaner (mit marokkanischem Arabisch) haben sehr oft die Schwelle zum formellen Register nicht genommen, die von der israelischen Gesellschaft aber gefordert ist – im Gegensatz zu dem, was bei europäischen Einwanderern die Regel ist. Diese Differenz dürfte recht eindeutig mit der Integrationsschwelle bei Einwanderern in Israel korrelieren (wozu noch der strukturelle Umbau des in Israel als Schriftsprache ausgebauten Ivrit kommt, das auch für viele in Israel eine europäische Sprache ist – im Gegensatz zu dem dort im religiösen Kontext weiter tradierten Bibel-Hebräischen, auf das sich die genetische Klassifikation bezieht).

Die in diesen Untersuchungen ermittelten Korrelationen spiegeln durchaus Momente im komplexen Feld der (sprachlichen) Integration, aber sie sind blind für die strukturellen Fragen, die mit dem Konzept der ›linguistischen Distanz‹ aufgerufen werden. Die ausgewerteten Datensätze liefern keine Variable ›literare Fähigkeiten‹, die mit der Migrationsschwelle korreliert. Letztlich geht es bei diesen Arbeiten vor allem darum, sophistische statistische Auswertungen zu produzieren. In jüngeren Arbeiten werden dafür sogar operationalisierbare Indikatoren wie die in einen Algorithmus zu fütternde lautliche Ähnlichkeit bei einem Grundwortschatz (also für die ›Aussprache‹ einer Wortliste) der in Betracht gezogenen Sprachen ins Spiel gebracht (s. Isphording/Otten 2011). Die mit solchen ›lexikostatistischen‹ Verfahren reklamierte Nähe zur Sprachanalyse ist aber nur scheinbar – sie lenkt davon ab, dass eine solche gerade nicht aktiviert wird. Die Statistik darf nicht an die Stelle einer Sprachanalyse treten – sie sollte deren Befunde nur kontrollieren.

Auf dieser Folie gewinnen auch die in 2.10 diskutierten Probleme von Migrantenvarietäten ein besseres Profil. Die in der neueren Diskussion ins Spiel gebrachten ›Ethnolekte‹ lassen sich durch bestimmte sprachliche Merkmale definieren. Insofern sind sie sprachliche Varietäten – und da sie nur im informellen Register praktiziert werden, also in dieser Form nicht weiter ausgebaut werden, auch keine Sprachen. Der interessante Punkt ist allerdings: von was (von welcher Sprache) sind sie Varietäten? Bei den in der Forschung relativ extensiv untersuchten Sprechern mit einem türkischen Familienhintergrund sind in der Regel sowohl das Deutsche wie das Türkische als schriftsprachlich ausgebauten Formen im Horizont (zu beiden haben die jüngeren Sprecher in

der Regel auch Zugang, wenn auch in unterschiedlichem Maße). Wie ihre Praxis im Codeswitchen zeigt, halten sie beide als Ressourcen unterschieden: so können sie auf beide strategisch zurückgreifen. In diesem Fall kann eine rein formbezogene Analyse die sprachlich ausagierte Dynamik verdecken, die hier an der Differenz zwischen den Generationen mit einer Migrationsgeschichte hängt. Mit der Differenzierung nach den Typen II und III in 2.10 sollte deutlich werden, dass eine analytische Klärung hier nur unter der Prämisse erfolgen kann, dass es sich dabei um Formen der Aneignung der Sprache des Heimatlandes (hier also: Deutsch) handelt.

Exkurs 5: Übergangsformen im Sprachkontakt – nicht nur in Migrantenvarietäten

An einer in der Forschung zu türkischen Sprechern gut dokumentierten strukturellen Erscheinung kann das Problem der Abgrenzung von Typen einer Migrantenvarietät veranschaulicht werden: an den periphrastischen Konstruktionen.⁵⁷ Diese gehör(t)en schon zum Repertoire der ersten Generation (die ›Gastarbeiter‹), für die die morphologischen Komplikationen des Deutschen (vor allem in der Verbalflexion) eine besondere Hürde bildeten. Daher wurden sie im ›Gastarbeiterdeutsch‹ meist umgangen, z.B. mit Paraphrasen, die um feste Funktionselemente gebaut wurden, deren morphologische Formen gewissermaßen lexikalisch gespeichert wurden (z.B. *machen* + Inhaltswort: *Arbeit machen* statt *arbeiten*).

Solche periphrastischen Ausdrucksformen sind auch in den Herkunftssprachen wie Türkisch häufig; und so finden sie sich dort bei der ersten wie bei der zweiten Generation. Für die erste Generation lag es nahe, auf sie deutsche lexikalische Formen aufzupropfen. Dieses Motiv entfällt bei der zweiten Generation, die anders als ihre Elterngeneration im Deutschen zuhause ist, wie sich in ihren deutschen Formen zeigt. Aber auch sie nutzen extensiv diese periphrastischen Konstruktionen, vor allem auch als syntaktisches Scharnier beim Codeswitchen. Dabei zeigt sich häufig ein Umbau in ihrem Türkisch entsprechend Typ II von 2.10. Das türkische Verbalsystem ist auch im Verbalcharakter der genutzten Lexeme aspektuell strukturiert. Insofern hat z.B. das deutsche ›Funktionsverb‹ *machen* im Türkischen zwei aspektuell verschiedene Gegenstücke: *etmek* für Aktivitäten in ihrem Verlauf gegenüber *yapmak* für Aktivitäten in Bezug auf ihr Resultat. Bei der zweiten Generation fungiert im Typ II das deutsche Modell als Filter, den die aspektuelle Differenzierung des Türkischen nicht passiert: bei ihnen werden so häufig *etmek* und *yapmak* undifferenziert als synonyme Funktionsverben genutzt.

An diesem Beispiel zeigt sich eine Verschiebung des sprachlichen Koordinatensystems im Migrationskontext, die von bewährten Formen verdeckt wird (für die Charakterisierung reicht selbstverständlich die Isolation eines solchen Merkmals nicht aus – sie ist hier Platzgründen geschuldet). Die Bewahrung der Formen ist konstitutiv für die Sprachpraxis der zweiten Generation, die mit ihnen mit ihrer Elterngeneration kommuniziert. Rein deskriptiv kann man aus solchen Befunden eine eigene Deutschlandvarietät des Türkischen extrapolieren – da dieses als ausgebauter Varietät den Horizont abschließt, ist das so identifizierte ›Deutschtürkisch‹ keine eigene Sprache.

Dabei zeigt das Beispiel das Muster der Verschiebung des sprachlichen Koordinatensystems durch seine Kalibrierung auf die dominierende Verkehrssprache. Das macht die einfache Subsumption unter Türkisch problematisch. Analytisch ist es hilfreich zu sehen, dass sich dieses Muster der Verschiebung auch in ganz anderen Kontexten findet. Z.B. zeigt es sich in Marokko im Berberischen der jüngeren Generation, die vor allem, aber nicht nur in der Stadt untereinander marokkanisches Arabisch

57 Für einen neueren Beitrag siehe Şimşek (2012).

spricht. Auch wenn diese Sprecher im familialen Kontext weiter berberisch sprechen, fallen dabei besondere grammatische Strukturen ohne arabisches Gegenstück meist weg – die sie noch kennen/verstehen, aber selbst nicht mehr nutzen (s. Maas/Procházka 2012).⁵⁸

Dabei gibt es aber einen entscheidenden Unterschied zwischen dem marokkanischen und dem türkischen Beispiel: beide marokkanische Varietäten (das marokkanische Arabische wie das Berberische) werden nur im informellen Register genutzt – sie entsprechen der oben für mehrsprachige Verhältnisse angesprochenen Konstellation, dass das formelle Register einer ganz anderen Sprache vorbehalten ist (der ›hocharabischen‹ Fusha, die auch für die Sprecher in der Regel eine andere Sprache ist als das marokkanische Arabische – genauso wie die andere Hochsprache, das Französische). In diesem Fall ist ihre Subsumption unter eine besondere Sprache nur negativ durch ihre Differenz zu der Hochsprache (gekoppelt an die fehlende Ausbauperspektive) definiert. Das ist im türkischen Beispiel, also im Migrationskontext, anders. Die strukturelle Ausrichtung der Formen verweist hier auf das Deutsche als eine Art ›Leitvarietät‹, der auch die dominierende Sprachpraxis entspricht (auch untereinander sprechen diese Sprecher meist deutsch). Das macht es sinnvoll, von einer türkischen Migrantenvarietät des Deutschen zu sprechen – und macht so das Fehlen von dessen Ausbau im formellen Register umso deutlicher.

2.11 Probleme der sprachwissenschaftlichen methodischen Kontrolle

Die Migrationsforschung bildet keine eigene Disziplin, sondern bei ihr sind verschiedene Disziplinen gefordert. Eine entsprechende mehr-disziplinäre Zusammenarbeit wirft erhebliche Probleme auf: aus der Perspektive der inzwischen weit ausdifferenzierten einzelnen Disziplinen heraus lässt sich kein gemeinsamer Fluchtpunkt auf ein Arbeitsfeld wie die Migrationsforschung entwickeln.⁵⁹ Hier muss man mit einer offenen Gegenstandskonzeptualisierung arbeiten: in dem hier angegangenen Feld z.B. mit dem traditionellen Terminus der *Sprachforschung* – gegenüber der auch erst im 20. Jahrhundert institutionell ausdifferenzierten *Sprachwissenschaft* (s. Maas 2016). Gegenüber dem umfassenden Gegenstandsverständnis der Sprachforschung, das in der

58 Z.B. das im Berberischen grammatikalisierte System von Vektorenmarkierungen bei Bewegungsverben, mit einem Morphem |-n| für (DA)HIN (*distal*) und einem |-d| für (HIER)HER (*proximal*), also mit einem Verb |i-d:a| »er ist gegangen (~ er hat sich bewegt)«: |i-d:a-n| »er ist weggegangen (~ dahin)« vs. |i-d:a-d| »er ist gekommen (~ hierher)«. Der entsprechende Unterschied wird im marokkanischen Arabischen wie im Deutschen lexikalisch ausgedrückt – also *kommen* vs. (*weg*)*gehen* statt *gehen*+HER vs. *gehen*+HIN.

59 Der gängige Terminus *interdisziplinär* ist verfänglich, weil er das Fehlen der in den verschiedenen Disziplinen definierten wissenschaftlichen Standards suggeriert, siehe Bomes/Maas (2005).

Anthropologie verankert war⁶⁰, sind heute für die Disziplin spezifische methodische Vorgehensweisen definierend, ausgehend von denen die ›harte‹ Sprachwissenschaft ein aufwendiges Geschäft geworden ist.

Um die daraus resultierenden Probleme zu verstehen (sowohl für die Fachvertreter selbst wie die Außenstehenden), müssen einige konzeptuelle Grundlagen geklärt sein. Sprache ist die nicht-natürliche Nutzung natürlicher Ressourcen des Menschen. Daraus resultiert eine Spannung im Forschungsfeld:

- auf der einen Seite die Exploration der natürlichen Ressourcen, die zugleich als Schranken für das sprachlich Mögliche fungieren. Hier ist forschungsstrategisch das Instrumentarium der Verfahren zugänglich, das vereinfacht gesprochen auch die Naturwissenschaften definiert – mit der Verlängerung in formale (quantitative) Modellierungen,
- auf dem anderen Extrem geht es um das mit diesen natürlichen Ressourcen bewerkstelligte *sinnvolle* Handeln, das von den Akteuren reflektiert wird (jedenfalls reflektiert werden kann), oft auch bewusst kontrolliert wird. Das ist der Raum hermeneutischer Herangehensweise, aber auch in den Sozialwissenschaften der Modellierung sinnhaften Handelns in der Tradition von Max Weber.

Die Probleme der disziplinären Sprachwissenschaft ergeben sich dadurch, dass diese in einem Feld zwischen diesen Polen definiert ist:

- greifbar auf der einen Seite in (einzel-)sprachspezifischen Strukturen, die als solche eben nicht natürlich aus der *conditio humana* abzuleiten sind,
- auf der anderen Seite in nicht in gleicher Weise allgemeinen Strukturen, die nur anekdotisch vorzuzeigen sind (und die so literarisch dargestellt werden und z.B. auch in der psychoanalytischen Anamnese zum Gegenstand werden), dabei aber als Strukturen eben doch seriell ausgewiesen sind.

Vereinfacht gesprochen meint Sprache als genuiner sprachwissenschaftlicher Gegenstand eine soziale Infrastruktur, die unter den biologischen Randbedingungen möglich wird, aus diesen aber nicht abzuleiten ist. Spezifisch für die Sprachwissenschaft ist dabei die Analyse der sprachlichen Formen, während eine sozialwissenschaftliche Herangehensweise bei dem unter Umständen gleichen Material diese Formen eher als transparent für das damit Transportierte betrachtet und daher auch ihre sprachlichen ›Daten‹ meist ›kodiert‹ (vor allem so bei quantitativen Arbeiten). ›Interdisziplinäre‹ Dis-

⁶⁰ Im Sinne der damit auch begrifflich signalisierten *Wissenschaft vom Menschen*, mit der aus der Antike vorgegebenen definitiven Vorgabe vom Menschen als dem Lebewesen, das über Sprache verfügt (nicht zu verwechseln mit dem englischen, vor allem amerikanischen Terminus *anthropology*, der unserem *Ethnologie* entspricht). Für ein in diesem Sinne nicht überholtes, wohl aber innerfachlich verdrängtes Gegenstandsverständnis, das auch auf die deskriptiven Aufgaben der Sprachforschung abstellt, siehe z.B. Gehlen (1940).

kussionen sind nur zu oft dadurch definiert, dass sie sich von den disziplinär definierten methodischen Standards dispensieren.

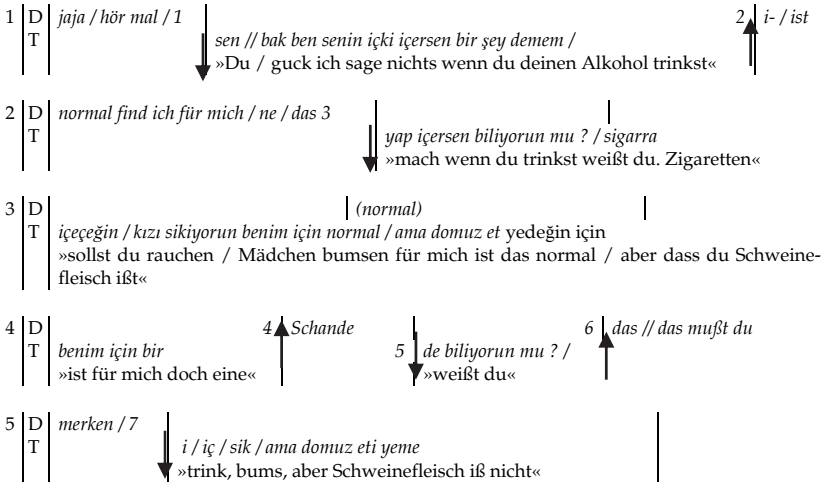
Die sprachanalytische Herausforderung bei einem Gegenstand wie den Migrationsverhältnissen (aber nicht nur bei diesem) besteht darin, den von den Akteuren mobilisierten sprachpraktischen Ressourcen gerecht zu werden: der spezifischen Art, wie sie mit dem umgehen, was die deskriptive Analyse in den Spuren der Praxis identifiziert, die in den ›Daten‹ dokumentiert sind. An der deskriptiven Analyse hängt das sprachwissenschaftliche Geschäft – das in ihr aber nicht aufgehen kann, wenn der Gegenstand nicht verfehlt werden soll. Der analytische Horizont darf also die in die ›Daten‹ eingeschriebene Praxis der Akteure nicht aus dem Blick verlieren: er muss in diesem Sinne *funktional* ausgerichtet sein. Das ist der Sinn der Registermodellierung (2.4), die mit den Konzepten *orat* und *litterat* (2.8) auf eine deskriptive Formebene heruntergebrochen wird. Der Versuch der Operationalisierung dieser Begrifflichkeit macht als deskriptive Kontrolle der Analyse Sinn; aber er verfehlt den Gegenstand, wenn er diesen in den distributionellen Verhältnissen in den ›Daten‹ zu finden sucht. Das ist das Grundproblem der jüngeren Arbeiten, die nur zu oft mit den extrapolierten Migrationsvarietäten aus dem Blick verlieren, was ihren Gegenstand ausmacht.⁶¹

Michael Bommers war in der Sprachwissenschaft zuhause, setzte aber mit seiner Dissertation nicht nur die professionellen sprachwissenschaftlichen Standards um: er ging an seine Fragestellung auch aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive heran – und mit einem politischen Gegenstandsverständnis. Daher musste er sich die kritische Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei den in Anschlag gebrachten Methoden stellen. Das Ergebnis war ein Balanceakt, bei dem er deskriptiv sorgfältig die Form der beobachteten sprachlichen Aktivitäten mit einem Corpus von Aufnahmen dokumentierte, dann aber die interpretativen Analysen in der Darstellung relativ untechnisch explizierte. Insofern kann sein damaliges Vorgehen nach wie vor Modellcharakter beanspruchen.

61 Selbstverständlich gibt es Arbeiten, in denen diese Fragen präsent gewesen sind, wenn sie versucht haben, sich einerseits den Problemen einer theoretischen Modellierung zu stellen, andererseits den komplexen Verhältnissen im beobachteten Feld gerecht zu werden, einschließlich den sich überlagernden schriftlichen und mündlichen Praktiken, so z.B. Siebert-Ott (2001).

Exkurs 6: Zum Codeswitchen und zur methodischen Kontrolle

Ein Beispiel aus der Dissertation von Michael Bommes (1993) kann die angesprochenen Probleme verdeutlichen. Es stammt aus einer von ihm dort ausführlich analysierten Gruppendiskussion. Die Äußerungen des Sprechers C im folgenden Ausschnitt daraus sind durch extensives Codeswitchen charakterisiert (an den markierten sieben Stellen dieser Passage).⁶²



Charakteristisch für die Zweisprachigkeit der Akteure ist die Art, wie sie mit den sprachlich heterogenen Elementen umgehen, die sie in ihre Äußerungen einmontieren. Das kann detailliert an Zeile (4) gezeigt werden, mit einer expliziteren Strukturierung:

[*ben-im için*] [*bir Schande*]NG *de*] *bil-iyor-n*⁶³ *mu*

<i>ben-im</i>	<i>için</i>	<i>bir</i>	<i>Schande</i>	<i>de</i>	<i>bil-iyor-sun mu</i>
PRON:1S-GEN	POSTPOS >für<	INDEF		FOK.PART >sogar<	wiss:-PR.IPF-2S INTER
LEX+GR	GR / LEX	GR	LEX	GR / LEX	LEX +GR (+GR)

62 Bommes (1993: 399), hier in der Darstellung modifiziert, um auf verschiedenen Zeilen die türkischen und die deutschen Elemente wie in einer Partitur zu differenzieren (D = deutsch, T = türkisch). Die Übersetzung ist aus der Dissertation übernommen.

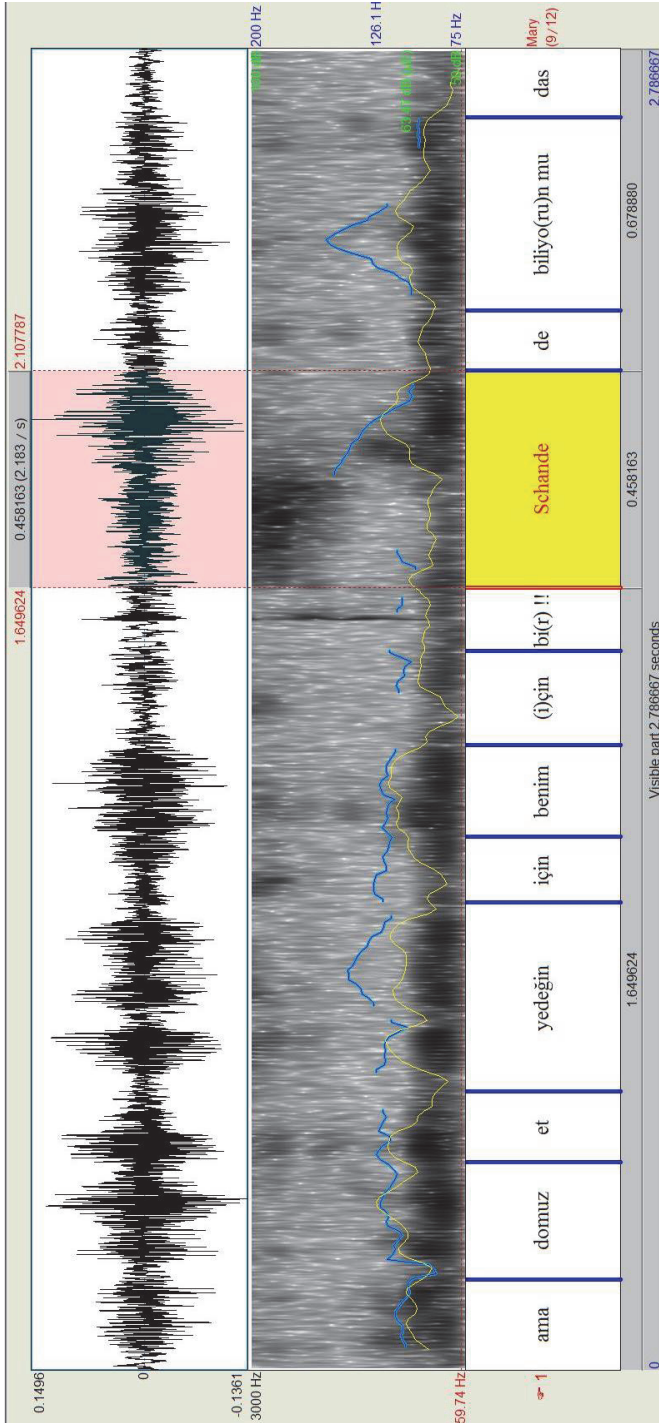
63 Die >standardtürkische< Verbform ist *bil-iyor-mu-sun*; Umgangssprachlich üblich ist die Kontraktion der personal markierten Form: *bil-iyor-sun* > *biliyorn* wiss:-PR.IPF-2S (mit der Assimilation des -s- und der Synkopierung des Vokals der auslautenden Silbe). In diesem Fall wird die Fragemarkierung -*mu-* nicht mehr intern als Stammerweiterung artikuliert, sondern als Partikel am rechten Rand der Form (Hinweis von Christoph Schroeder). Die kontrahierte Form ist ein gängiger Diskurs-Marker im gesprochenen Türkischen, siehe Şimşek (2012), bes. S. 185–187.

›Kompetente‹ mehrsprachige Sprecher berücksichtigen die strukturellen Filter der so kombinierten Sprachen, insbesondere auch den Unterschied zwischen relativ frei rangierbaren lexikalischen Elementen (LEX) gegenüber grammatischen (GR), die in syntaktische Netze eingebunden sind (sie sind in der letzten Zeile entsprechend identifiziert). Soweit der Wechsel nicht an in dieser Hinsicht unproblematischen Satzgrenzen stattfindet, berücksichtigt er syntaktische Zerlegungen von Sätzen, z.B. bei Wechsel (3) die Grenze zwischen dem Objekt (dt. *das*) und dem regierenden Prädikat / Verb (türk. *yap*).⁶⁴

Eine akustische Analyse dieser Passage liefert Aufschlüsse über den diskursiven Status solcher Elemente: als Antwort auf die Frage, wieweit sie ›unauffällig‹ in der Äußerung vorkommen oder ob sie als ›fremd‹ markiert werden, vgl. die Darstellung auf der folgenden Seite.⁶⁵

64 Zu diesen Fragen gibt es inzwischen eine reiche und differenzierte sprachwissenschaftliche Diskussion; für einen (wenn auch nicht ganz aktuellen) Überblick siehe z.B. Maas (2008: 461–477).

65 Mithilfe des Analyseprogramms PRAAT von Paul Boersma und David Weenink; siehe <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Die Darstellung zeigt zwei Analysefenster: das obere ist ein Oszillogramm, das die Verteilung der lautlichen Energie über die Dauer der Äußerung (von links nach rechts) zeigt (gemessen in Dezibel, dB), in der Bandbreite von 0dB (~ Hörbarkeitsschwelle) bis 120dB (~ Schmerzgrenze), darunter ein Sonagramm, das die lautliche Qualität durch die Verteilung der Energie nach den dabei aktivierten Schwingungsbereichen differenziert (gemessen in Herz [Hz], ~ Schwingungen in der Sekunde). Die in der Wahrnehmung unterschiedenen Laute entsprechen charakteristischen akustischen Profilen, wie z.B. bei dem Wort *Schande* [ʃandə] (in [] wird die Äußerung in Lautschrift, IPA, wiedergegeben): das Energiemaximum, abzulesen an den Ausschlägen im Oszillogramm, liegt bei dem Vokal [a], der im Sonagramm an den balkenartigen Schwärzungen im unteren Bereich identifizierbar ist; prominent ist aber der anlautende Konsonant [ʃ], der zwar im Oszillogramm wenig Energie freisetzt, diese aber im Sonagramm in einem höheren Frequenzbereich zeigt (als unperiodisches Geräuschspektrum), und das über eine relativ lange Dauer hinweg. Zusätzlich ist in das Sonagramm noch der Verlauf der Grundfrequenz als gesprenkelte Linie eingetragen, die sogenannte Intonationskontur, die aber nur bei stimmhaften (periodischen) Lauten ausgeprägt ist: sie zeigt ein Maximum von 150Hz bei dem Vokal von [ʃandə], während sie sonst unter 130Hz verläuft. Die PRAAT-Darstellungen nutzen Farben, die hier nicht reproduziert werden. Dort ist auch noch eine Intensitätskontur abgebildet, die in etwa einer Hüllkurve des Oszillogramms entspricht: als gelbe Linie ist sie in der Reproduktion mit Grautönen nicht gut sichtbar (gegebenenfalls ist auf die pdf-Version zurückzugreifen, siehe https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/imis50.pdf).



Die Prosodie zeigt eine in dieser Hinsicht unauffällige Äußerung – die so auch ›rein‹ türkisch oder ›rein‹ deutsch sein könnte, deutlich auch bei der unauffälligen Weiterführung mit dem folgenden Satz (im dargestellten Signal am direkt angeschlossenen *das* zu sehen, entsprechend der ›Schaltstelle‹ 6 im Transkript oben).⁶⁶ Dabei ist das einmontierte deutsche Wort *Schande* deutlich fokussiert: von der Dauer her (besonders schon bei dem anlautenden Reibelaut [ʃ], im Sonogramm an der starken Schwärzung im höheren Frequenzbereich sichtbar), durch die große Energie, sichtbar auch im Oszillogramm (der obere Teil der Abbildung), sowie vor allem auch in der Intonationskontur (der dunkleren Wellenlinie im Sonogramm), die hier auf 150 Hz steigt, während sie sonst unter 130 Hz verläuft.

Eine solche Analyse und Darstellung zeigt sehr genau, wie hier eine ›hybride‹ sprachliche Praxis ausgetragen wird. Allerdings liefert diese phonetische Analyse faktisch keine neuen Aspekte gegenüber dem, was Michael Bommes an diesem Beispiel auch schon in seiner Dissertation aufgezeigt hatte, der es dort im Sinne der soziologisch üblichen ›Diskursanalysen‹ ausgewertet hatte. Die Möglichkeiten einer *mehrdisziplinären* Forschung gehen aber über eine solche Schnittmenge im Analysefenster hinaus. Eine solche deskriptiv genaue Analyse ist vor allem auch notwendig, um wertende Blockierungen aufzubrechen. Als wir dieses Beispiel in unserer Veranstaltung präsentiert und diskutiert haben, protestierte eine teilnehmende Studierende mit türkischem Hintergrund: ihrer Meinung nach zeigt es nur, dass diese Jugendlichen kein (richtiges) Türkisch können (wie bei der ›falschen‹ Form *biliyo[ru]n mu*). Das ist eine in der türkischen Gemeinde relativ verbreitete Ansicht, die vor allem auch durch die türkischen Lehrer im türkischen ›Ergänzungsunterricht‹ gestützt wird, die eine ausgesprochen normative Einstellung haben und propagieren (s. dazu Schroeder 2003). Damit wird ausgebremst, was diese Jugendlichen bei ihrer ›Aneignung‹ des sprachlichen Terrains in Deutschland praktizieren.

Mit mikroskopisch genauen Analysen, wie sie hier angedeutet sind, wächst der Arbeitsaufwand exponentiell. Daher ist für das Vorgehen eine Kosten/Nutzen-Abwägung erforderlich, in Hinblick auf die das Beispiel zeigt, dass das Forschungsdesign von Bommes (1993) plausibel ist. Der Nährwert einer solchen feinkörnigen Analyse zeigt sich erst dann, wenn er mit einer Modellierung der so aktivierten sprachlichen Ressourcen verknüpft wird – was nicht die damalige Fragestellung von Michael Bommes war.

In diesem Feld gibt es auch erst in jüngster Zeit systematische Forschungen, z.B. Şimşek (2012), die in methodischer Hinsicht dort das mit diesem Beispiel angedeutete Herangehen sehr systematisch ins Werk setzt, vor allem auch durch die Kontrolle sequenzieller Verläufe und der Art, wie sie die prosodischen Artikulationen bestimmen. Allerdings beschränkt sich ihre Untersuchung auf einige diskurssteuernde (also orate) Elemente in einem Corpus von Gesprächsaufzeichnungen ›türkischstämmiger‹ Jugendlicher im Vergleich zu autochthon deutschen. Der deskriptive Gewinn ihres Vorgehens ist offensichtlich – wobei aber auch das angesprochene grundsätzliche Problem deutlich wird, das eben nicht nur arbeitsökonomisch zu verstehen ist: je weiter man auf diese Weise in die ›Daten‹ hineinzoomt, desto größer wird die Gefahr, die damit ausagierten gesellschaftlichen Strukturen aus dem Blick zu verlieren, die auch bei Şimşek (2012) nicht im Blick sind, die in ihren Befunden ›ethnolektale‹ Strukturen sehen will (im Sinne von 2.10).

⁶⁶ Der Zacken in dem Wort *bir* (in der Transkription in der Signaldarstellung mit !! markiert) geht auf ein klickendes Nebengeräusch (an einem Glas o.ä.) zurück.

3 Sprachausbau

3.1 Das Ausbaukonzept

Grundkategorie einer dynamischen Betrachtung der (sprachlichen) Verhältnisse ist der *Ausbau*; sie steht gegen die konzeptuelle Reduktion auf eine letztlich genetisch gesteuerte *Entwicklung*.⁶⁷ Mit dieser Kategorie müssen auch die Sprachverhältnisse unter Migrationsbedingungen analysiert werden. Ausgebaut werden bereits aufgebaute kognitive Ressourcen – in Reaktion auf die Anforderungen der Umwelt und in Auseinandersetzung mit ihnen. Ausbau bezeichnet eine spezifische Form des *Umgangs* mit verfügbaren Ressourcen, setzt diese also voraus. Er erfolgt im *Lernen*, für das krisenhafte Verläufe charakteristisch sind, wenn sich bereits gelernte Formen als ungeeignet erweisen und ›umgelernt‹ werden müssen – das ist ein Topos der kognitiven Psychologie (der vor allem von Piaget nachdrücklich ins Spiel gebracht worden ist). Eine Konsequenz davon ist es, dass der Ausbau anders als bei innengesteuerten Entwicklungen auch nicht einheitlich in einer Sprachgemeinschaft verläuft.

Neben dieser ontogenetischen Ausbauperspektive steht die soziogenetische: die genutzten sprachlichen Ressourcen stehen immer in einem Verhältnis zu den gesellschaftlichen Anforderungen an die sprachliche Praxis, denen diese genügen muss. Die beiden Perspektiven sind zu isolieren – müssen aber in der konkreten Analyse wieder zusammengeführt werden. Wird eine der sprachlichen Varietäten, die im Spiel sind, fokussiert, wie es dem disziplinären Selbstverständnis der neueren Sprachwissenschaft entspricht, kann untersucht werden, wieweit diese den gesellschaftlichen Anforderungen auch im formellen Register genügt, oder ob sie nur auf informelle Register beschränkt bleibt. Das ist nun für die meisten der weltweit gesprochenen sprachlichen Varietäten der Fall, die in einer Konstellation von arbeitsteiliger gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit praktiziert werden. Die Ausbaudynamik wird freigesetzt, wenn für eine Varietät des informellen Registers (die im intimen Register der Familiensprache fundiert) die Ressourcen des formellen

⁶⁷ Das ist nun allerdings eine gerade auch innerhalb der Sprachwissenschaft oft unterlassene Unterscheidung, wo in den letzten Jahren ein ›biolinguistisches‹ Forschungsprogramm Anklang findet, das den Spracherwerb als Aktivierung einer angeborenen genetischen Sprachfähigkeit des Menschen versteht, bei der nur die einzelsprachspezifischen Parameter jeweils festgelegt werden müssen: der Spracherwerb (gerade auch in mehrsprachigen Formen) wird dabei als ›Booten‹ einer ›Universalgrammatik‹ verstanden; in Kapitel 7 komme ich auf die innerfachlichen Konsequenzen zurück.

Registers erschlossen werden – wenn sie also *ausgebaut* wird.⁶⁸ Dabei können aber die soziogenetische und die ontogenetische Perspektive nicht einfach aufeinander umgelegt werden. Die strukturellen Defizite, die den Ausbau freisetzen, müssen ontogenetisch auch als solche erfahren werden, um im Sinne einer Krise die dafür nötigen Ressourcen zu mobilisieren. Wo Menschen sich in den kommunikativen Praktiken des informellen Registers einrichten können, ist das formelle Register keine Option; hier laufen gegebenenfalls auch institutionelle Veranstaltungen ins Leere, wie die vielen gescheiterten Alphabetisierungskampagnen in den 1950er/60er Jahren gezeigt haben (weiter dazu in 3.5). Damit ist aber auch ein Grundproblem der ›Integration‹ von Migranten aus solchen Verhältnissen in unsere literat bestimmte Gesellschaft bezeichnet.⁶⁹

Bevor dieser Frage weiter nachgegangen wird, sind aber noch konzeptuelle Differenzierungen nötig. *Ausbau* ist eine abstrakte Kategorie, die von dem absieht, was *ausgebaut* wird.⁷⁰ Insofern findet in allen Registern gegebenenfalls auch ein Ausbau der genutzten Ressourcen statt – insbesondere so auch im oraten Register: den komplexen Anforderungen der sozial gegebenenfalls sehr speziellen Kommunikationsformen werden nur *ausgebaute* ora-

68 In der schon in Fn. 44 erwähnten englischen sprachwissenschaftlichen Tradition, die auf die Analyse der mehrsprachigen Verhältnisse in den Commonwealth-Staaten ausgerichtet war (ist), ist daher auch diese Begrifflichkeit zuhause. So spricht der dort schon erwähnte prominente Vertreter der Firth-Schule, M.A.K. Halliday, explizit von einer *ausgebauten Sprache* (›developped language‹), wenn diese alle sprachlichen Aufgaben in einer bestimmten Gesellschaft erfüllen kann, statt auf bestimmte Register eingeschränkt zu sein (Halliday 1978). Bei der dominierenden Isolierung von Sprachsystemen in der sprachwissenschaftlichen Forschung ist dieser Horizont überwiegend aus dem Blick geraten: eine Erweiterung des analytischen Fensters erlaubt gegebenenfalls nur noch die Fragestellung des *Sprachkontakts*, die von dem abstrahiert, was Uriel Weinreich (1926–1967) als derjenige, der immer als eponymisch für diese Forschungsrichtung herausgestellt wird, als definitorisch gesetzt hatte: Ort der analysierten (verschiedensprachigen) Formen sind die Sprecher, die damit ihre inhomogene soziale Praxis bewerkstelligen (Weinreich 1953, explizit dort S. 71). Gerade auch in den einschlägigen Arbeiten zu Migrationsverhältnissen wird demgegenüber in der Regel von einer isoliert betrachteten Varietät ausgegangen, die gegebenenfalls noch kontrastiv mit einer anderen in Bezug gesetzt wird – statt von der Sprachpraxis der Sprecher und damit dem gesamten Repertoire der diesen verfügbaren sprachlichen Ressourcen.

69 In dieser Hinsicht sind gerade auch die Forschungen zur Alltagsbewältigung von Analphabeten in unserer Gesellschaft aufschlussreich. Sie zeigen, dass diese zumeist in soziale Netzwerke eingebunden sind (angefangen bei der Familie wie bei vielen Migranten), bei denen sie eingespielte Hilfestellungen erfahren – die ihnen die Überwindung der Schwelle zum formellen Register ersparen. Für Menschen aus vormodernen Verhältnissen (Migranten wie aus Marokko) sind das eingespielte Muster der in dieser Hinsicht arbeitsteiligen gesellschaftlichen Reproduktion.

70 Wie der Terminus ja auch außerfachlich üblich ist, vgl. den *Ausbau* eines Dachgeschosses (im Gegensatz zu einem *Aufbau*), den *Ausbau* des Weins (im Gegensatz z.B. zu einem *Verschnitt*).

te Strukturen gerecht, die denn auch einen längeren Lernprozess verlangen; sie werden daher auch von kleinen Kindern nicht erwartet: von differenzierten Formen der Adressierung wie z.B. mit Höflichkeitsformen bis zu den komplexen Passungsproblemen beim Codeswitchen in der mehrsprachigen Kommunikation. In traditionellen Gesellschaften entsprechen dem unter Umständen auch formalisierte Initiationsriten. Der orate Ausbau findet im informellen Register statt, dessen Schranken mit dem literaten Ausbau überwunden werden. Dieser bildet insofern so etwas wie ein Maximum, das in der modernen (differenzierten) Gesellschaft aber eine generalisierte Anforderung für die Partizipation darstellt – weshalb der literate Ausbau eine Migrationsschwelle für solche Gesellschaften bildet.⁷¹

Eine konsequent historische Ausrichtung der Analyse muss daher in diese systematisch die Dimension des Sprachausbaus (und damit die Entfaltung der kognitiven Potentiale) einziehen: der Ausbau reagiert auf die Notwendigkeit, komplexe Sachverhalte kognitiv zu durchdringen und symbolisch so zu fassen, dass sie in größeren Zusammenhängen weiter bearbeitet werden können: mit literaten Strukturen (2.8). Auch hier gilt, dass so ausgebaute Strukturen nur im Sinne von Sprache als gesellschaftlicher Infrastruktur zu fassen sind.⁷²

In diesem Sinne ist das formelle Register keine ontogenetisch selbstverständliche weitere Öffnung des sprachbiographischen Horizonts. Für viele Menschen (nicht nur in der ›Dritten Welt‹) macht die Überschreitung der Schranken des informellen Registers mit der damit verbundenen Aneignung literater Strukturen des formellen Registers lebenspraktisch wenig Sinn. In Schwellenländern wie Marokko ist das immer noch nur für den kleineren Teil der Bevölkerung der Fall, vor allem bei der älteren Generation (den über 40-Jährigen). In dieser Hinsicht zeigt sich eine dramatische Schwelle in der Weltgesellschaft: während in einer Gesellschaft wie der deutschen Menschen, die keinen Zugang zur Schriftkultur haben, als pathologischer Fall gelten, die als Analphabeten Anspruch auf therapeutische Maßnahmen haben, gibt es in Gesellschaften wie der marokkanischen nur einige Menschen, die schreiben und lesen können – wie es in unserer Gesellschaft einige mit Spezialfertigkeiten wie z.B. Violinspielen gibt: in unserem Sinne einer pathologischen Zuschreibung gibt es dort keine Analphabeten (allerdings sind die Verhältnisse im Umbruch).

71 Wenn dieser Kontext gegeben ist, kann daher der Terminus *Ausbau* ohne weitere Spezifizierung genutzt werden; im umfassenden Sinne impliziert er den literaten Ausbau.

72 Wie sie ja auch nicht synchron mit der gesellschaftlichen Entwicklung sind: literat ausdifferenzierte Strukturen sind in den philosophischen Texten des antiken Griechenland zu finden – jenseits alldessen, was mit Moderne zu fassen ist.

3.2 Vertikaler (literater) vs. lateraler Sprachausbau

Um empirisch produktiv zu werden, muss bei dem Ausbaukonzept weiter differenziert werden. Sprachverschiedenheit wird im Sinne des Schemas in 2.1 durch Ausbauhorizonte überlagert, bei denen ein *vertikaler Ausbau* von einem *lateralen* unterschieden werden kann. Setzt man die spontan erworbene Familiensprache als Fixpunkt (im folgenden Schema grau markiert), dann sind die auf der horizontalen Dimension erreichbaren Varietäten im ›lateralen‹ Horizont⁷³:

vertikaler Ausbau ↑	Varietät (Sprache) A	Varietät (Sprache) B	Varietät (Sprache) C
	formelles Register		
	informelle Register		
	lateraler Ausbau →		

Der *laterale Ausbau* operiert in der horizontalen Dimension der Sprachverschiedenheit des Schemas von 2.1, in die er eine Orientierung an der eigenen (vertrauten ...) Sprache bzw. Varietät einzieht. Beim lateralen Ausbau werden hauptsächlich die materialen (lautlichen) Implementierungen der Sprachstrukturen ausgetauscht, während diese selbst weitgehend konstant bleiben. Pointiert gesagt, stellt der laterale Ausbau eine *quantitative* Erweiterung des sprachlichen Wissens dar: die beherrschten Strukturen (im Sinne der kognitiven Anforderungen an die Sprachpraxis) werden auf weitere, in der materialen Gestalt andere Fälle angewendet, während der vertikale Ausbau eine *qualitative* Erweiterung leistet, indem er kognitiv andere Anforderungen zu bewältigen erlaubt – mit literaten Strukturen als Grenzwert, siehe 2.8.

Der Ausbau muss nicht in beiden Dimensionen gekoppelt erfolgen. Der laterale Ausbau ohne vertikalen ist weltweit relativ verbreitet: außer in der ›Ersten Welt‹ ist der vertikale (literale) Ausbau ohnehin nur sehr eingeschränkt zu finden, zumeist ist er eine Angelegenheit von professionell mit Sprache befassten Menschen. Das ist ein Faktor bei der verbreiteten Mehrsprachigkeit in nicht-literaten Gesellschaften. Insofern ist aber der gegebene

⁷³ Bei diesen Schematisierungen steht ›Sprache X‹ für eine in der Sprachpraxis abgegrenzte Varietät; das kann auch für Dialekte und andere Sonderformen gelten (etwa sog. *Jargons* ...).

nenfalls geforderte laterale Ausbau auch keine ernsthafte Migrationsschwelle – anders als der vertikale.⁷⁴

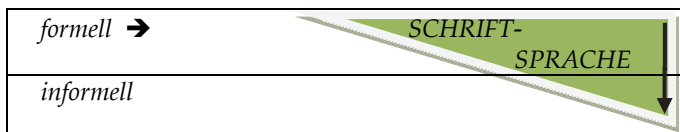
Der laterale Ausbau lässt sich in traditionellen Gesellschaften wie im marokkanischen Hinterland anschaulich beobachten, in dem ich meine Feldforschung durchgeführt habe; dort wachsen die Kinder in der Regel mit einer berberischen Familiensprache auf, erlernen aber das marokkanische Arabische sofort, wenn sie aus dem Haus gehen – und zwar mit einer erstsprachlichen Fertigkeit, bei der sie oft verblüffend rasch eine ›muttersprachliche‹ Kompetenz in beiden Sprachen erlangen. Dagegen bleibt die formelle Sprache den meisten Menschen dort versiegelt – auch schon die Sprache der Nachrichten, die aus dem Fernsehen rieseln (eine Variante des von den Moderatoren in der Regel auch nur abgelesenen Hocharabisch). Der Zugang zu dieser Sprache ist eine Sache des vertikalen Ausbaus.

Der laterale Ausbau erfolgt weitgehend spontan mit der Erweiterung des sozialen Horizonts: im Umgang mit verschiedenen Varietäten, die gegebenenfalls auch strategisch genutzt werden können. Hier gibt es ein Kontinuum von entsprechenden Stiloptionen, bei denen die Grenze zur Mehrsprachigkeit (abhängig von deren Definition) überschritten werden kann. In traditionellen Gesellschaften ist die Mehrsprachigkeit eine Selbstverständlichkeit (in Europa wie anderswo) – nur vor der Folie der nationalsprachlichen Imago (s. 2.6) kann sie als Zumutung bzw. eine spezielle Aufgabe für den Fremdsprachunterricht erscheinen; in den meisten Gegenden der Welt ist sie alltägliche Praxis. Und so gehen auch die Migranten mit den besonderen Anforderungen des Einwanderungslands um – sie partizipieren im Alltag mehr oder weniger erfolgreich daran, auch wenn sie es mit einer anderen Sprache zu tun haben als der in ihrem Heimatland praktizierten. Kinder aus Migrantenfamilien erwerben im Umgang mit ihren Altersgenossen im öffentlichen Raum auch deren (Umgangs-)Sprache – neben ihrer Familiensprache. Für diese ist in den meisten Fällen dann keine Ausbauperspektive definiert. Bei Kindern aus marokkanischen Migrantenfamilien ist die Familiensprache in der Regel ein Dorfdialekt (die von der Mutter praktizierte Varietät). Zwar lernen einige von ihnen daneben manchmal noch rudimentäre Versatzstücke des Hocharabischen, wenn sie am Koranunterricht teilnehmen (abhängig von der religiösen Haltung vor allem der Väter) – aber sie erwerben nicht mehr die marokkanische Umgangssprache.⁷⁵

74 Die in weiten Teilen der Migrationsforschung populären ökonomischen Modellierungen des ›human capital‹ operieren mit Variablen wie der ›sprachlichen Distanz‹, die solche Differenzierungen ausblenden und daher zwar oft in ihren Korrelationen Treffer aufweisen – aber oft auch völlig daneben liegen, siehe Exkurs 3.

75 So gab es für uns auch Probleme, in Deutschland zweisprachige (arabisch-berberische) studentische Mitarbeiter, die wir aus der zweiten Generation rekrutieren wollten, für unsere Projekte zu finden.

Hier ist es nötig, sich den Unterschied zu den Verhältnissen in einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft wie der deutschen klar zu machen. Dabei ist es nötig, die Ausbauprobleme in den verschiedenen Registern in Hinblick auf dabei genutzte strukturelle Ressourcen zu differenzieren. Schriftsprachliche Praktiken fundieren im formellen Register der Sprachpraxis, aber sie durchdringen in solchen Gesellschaften auch den Alltag. Daher sind hier auch die mündlichen Praktiken im informellen Register durchlässig für schriftsprachliche Muster, schematisch:



Das charakterisiert die schriftkulturellen Verhältnisse als *demotisiert*⁷⁶: nicht nur sind die schriftlichen (skribalen) Praktiken nicht mehr auf spezialisierte Tätigkeitsfelder beschränkt, in gewissem Maße gilt das auch für die darauf ausgerichteten *literaten* Strukturen (s. 2.8). Den Gegenpol bilden traditionale Verhältnisse mit einer strikten Segregation von Schriftkultur und (mündlichen) Alltagspraktiken, die durch unterschiedliche Sprachen artikuliert werden – wie es auch heute noch in vielen Herkunftsgesellschaften der Migranten der Fall ist, siehe 2.6. In solchen Verhältnissen können mündliche Äußerungen selbstverständlich *verschriftet* werden, aber komplexere Anforderungen an die sprachliche Artikulation werden durch den Wechsel in eine andere ›Hochsprache‹ bewältigt.⁷⁷ Der Ausbau der modernen Nationalsprachen zu Schriftsprachen, die in dem sprachlichen Wissen aus der Alltags- (Spontan-) Sprache fundieren, markiert die Schwelle zu dieser Entwicklung, die im Deutschen im 18. Jahrhundert überschritten wurde, als schriftkulturelle Anforderungen im vollen Sinne nicht mehr den Rückgriff auf das Lateinische verlangten. Die Ausbildung literater Strukturen im Deutschen erfolgte

⁷⁶ Ich benutze diesen Terminus, um die in einer Gesellschaft gewissermaßen flächendeckende Nutzung bestimmter kultureller Ressourcen zu beschreiben – im Gegensatz zu dem in diesem Kontext unsinnigen (aber oft zu findenden) *demokratisiert*, der auf Machtverhältnisse abzielt (beide Termini gebildet mit agr. δῆμος ›Volk‹).

⁷⁷ In der neueren Forschungsdiskussion wird in diesem Sinne der Terminus der *Verschriftung* auf eine solche nur mediale Umsetzung eingeschränkt, im Gegensatz zu *Verschriftlichung* für einen damit verbundenen literaten Ausbau. In vielen Darstellungen wird allerdings eine solche Unterscheidung nicht gemacht, indem dort auch schriftliche Fixierungen mündlicher Äußerungen als ›schriftsprachlich‹ registriert werden, die sich als vertragliche Abmachungen, Zeugenaussagen, aber auch als Aufzeichnungen mündlicher Literatur in Europa seit dem frühen Mittelalter finden (als Nutzung des damals im Lateinunterricht gelernten Schreibens), in jüngerer Zeit auch im kolonialen und missionarischen Kontext in der ›Dritten Welt‹. Das erklärt die verbreitete begriffliche Unklarheit in diesem Feld.

dabei zunächst noch in einer Fortführung der tradierten Segregation: sie wurden gewissermaßen arbeitsteilig für schriftliche Praktiken genutzt, während die oraten Strukturen die mündliche Praxis artikulierten. Die zumindest tendenzielle Aufhebung dieser Arbeitsteiligkeit charakterisiert die Demotisierung der Schriftkultur – mit den analytischen Problemen bei der empirischen Arbeit, die daraus resultieren.

Dabei zeigt sich eine merkwürdige Schiefelage: da, wo der vertikale Ausbau zum gesellschaftlichen Normalfall wird (jedenfalls werden soll) wie in den jüngeren europäischen Gesellschaften, wird die Mehrsprachigkeit zum Problem: diese wird zum eingeschränkten Problem des Fremdsprachunterrichts – nur hochspezialisierte professionelle Übersetzer haben mehrsprachige Kompetenzen auf allen Registererebenen. Auf dieses Problem komme ich in 6.4 zurück.

Die Schwelle zum kontextfreien Umgang mit den sprachlichen Formen kann zur massiven Barriere für Menschen werden, die wie viele Migranten aus oraten Kulturen kommen und versuchen müssen, mit den Bedingungen literater Sprache zurecht zu kommen, die nicht an die unmittelbare soziale Situation gebunden ist. Daher ist dieser Komplex auch zentral für die Sprachförderung von Migranten, für die auch diejenigen, die professionell in diesem Feld arbeiten, eine entsprechende Ausbildung brauchen. Der genauere Blick auf Sprachen, die in oraten Praxen ihren ausschließlichen Ort haben, wie z.B. das marokkanische Arabisch, zeigt diese Schwierigkeiten – vorausgesetzt die auch in der Sprachwissenschaft übliche Ausrichtung auf die Wortformen (das Lexikon) verstellt nicht den Blick. Der kritische Punkt der Analyse, der nicht durch eine als selbstverständlich unterstellte literate Ausrichtung der Betrachtung verdeckt werden darf, sind nicht die sprachlichen Formen, sondern der habitualisierte Umgang mit ihnen. Schließlich ist es nicht selten der Fall, dass eine mehrsprachige Praxis (also der laterale Sprachausbau) zu differenzierten Lexikonstrukturen führt, ohne die literate Schranke zu tangieren.

Die verbreitete Fixierung gerade auch der pädagogisch orientierten Forschungsdiskussion auf *Schriftlichkeit* verstellt mit der Orientierung an der medialen Seite und den ihr entsprechenden *skribalen* Aktivitäten den Blick auf die strukturellen Anforderungen des formellen Registers (s. Exkurs 3 zur Begrifflichkeit). Allerdings erweist sich die Schrift als wichtige Schleuse für den Zugang dazu – nicht mehr und nicht weniger, siehe schon 2.4 und weiter in 6.3 zu Formen graphischer Mimikry statt der Aneignung der Schrift in oralen Gesellschaften.

Anders als die gelebte Sprachpraxis, die orate Strukturierungen nutzt, die ikonisch in der gelebten Zeit verankert sind, sind literate Strukturen auf ein homogenes Symbolfeld abgestellt, wie es sich in schriftlichen Texten manifestiert. Die damit verbundenen analytischen Probleme sind schon in 2.9

exemplarisch an dem auch in vielen sprachwissenschaftlichen Darstellungen als quasi ›natürlich‹ hingestellten System der grammatischen *Artikel* verdeutlicht worden (mit dem Kontrast von unbestimmtem Artikel [IDF] gegenüber dem bestimmten Artikel [DF]). Es handelt sich dabei um eine literate Ressource, die den Umgang mit komplexen (umfangreichen) Texten erlaubt. Insofern gehört eine solche Ressource (nicht unbedingt ein solches *Articlesystem*, das es nicht in allen Sprachen gibt) zum Sprachausbau.

Ein solches System von Definitheitsmarkierungen findet sich auch im Schriftarabischen, nicht aber im marokkanischen Arabisch, das durch orate Ressourcen definiert ist. Die daraus auch für die Sprachbeschreibung resultierenden Probleme sind in 2.9 diskutiert worden: am Beispiel der aufgrund der Form verfänglichen Gleichsetzung der Markierung mit °waḥd.l.°, glossiert mit DIST*, und der ›IDF‹-Markierung der literat ausgerichteten Grammatiken, die dafür ebenfalls °waḥd.l.° ausweisen. In den (oraten) Sprachpraktiken im marokkanischen Arabisch werden solche auf die Kohärenz umfangreicherer Texte ausgerichteten Indefinitheits-Markierungen zumeist nicht gesetzt. Entsprechend hat auch die DF-Markierung dort eine andere Funktion: sie ist nicht anaphorisch, sondern vor allem generisch; sie markiert Wissensbestände, die als bekannt gesetzt werden. Demgegenüber werden konkrete referenzielle Bezüge mit Demonstrativen markiert.

Aber die (beobachtbare) Sprachpraxis ist nicht homogen. Anders als bei interaktiv bestimmten Äußerungen wie in dem diskutierten Beispiel ist es, wenn ein Sprecher eine Narration entwickelt und dabei dem Hörer für das, was noch folgen soll, eine Orientierung gibt: dafür werden die ›IDF‹-Markierungen genutzt (die entsprechend sparsam verwendet werden – anders als in unserem grammatischen System, in dem DF/IDF gewissermaßen symmetrische Markierungen sind). Von da aus kann gegebenenfalls auch der literate Sprachausbau ausgehen. Wenn das marokkanische Arabisch für seine literate Nutzung ausgebaut würde (statt dass dafür das moderne Schriftarabische eintreten muss), könnten die verfügbaren Strukturelemente für ana- und kataphorische Markierungen dafür genutzt werden: für den Ausbau müssen nicht ganz andere Ressourcen aufgepfropft werden.

Strukturen der Sprachpraxis sind in den damit bewältigten Lebenssituationen verankert. Insofern sind sie nicht ohne weiteres transportierbar – was das Grundproblem der Sprachpädagogik ist (es jedenfalls sein sollte). Literate Strukturen zielen darauf ab, sich von situativen Bindungen zu lösen. Daher bilden sie so etwas wie einen Grenzwert des Sprachausbaus: sie sind insofern auch universal explizierbar, anders als die lokal entfaltenen oraten Strukturen, in denen sich auch emblematisch das WIR ihrer Sprecher ausdrückt. In diesem Sinne sind narrative Strukturen noch anschaulich gebunden – und daher auch sprachbiographisch leichter erreichbar als abstrakte Schematisierungen, die die Grundlage expositorischer Texte bilden. Das

macht den Reis vieles dessen aus, was als ›orale Literatur‹ gepriesen wird, zu der die narrativen Fertigkeiten vieler Analphabeten gehören, die in einer solchen Erzählkultur aufwachsen (s. 2.4) – es spiegelt aber auch eine Migrationschranke für Menschen, die in ihrer sprachlichen Praxis auf solche Strukturen beschränkt sind.

Mit solchen sprachlichen Formanalysen wird eine funktionale Sichtweise in die Sprachreflexion eingezogen, die die sprachpädagogische Arbeit entlasten kann. Registerdifferenzen sind zu verstehen als Antworten auf verschieden gelagerte Anforderungen an die Sprachpraxis – sie implizieren keine Wertung. Das steht nicht nur gegen die im schulischen Bildungsapparat verankerten Vorstellungen, sondern auch gegen deren Spiegelbild in der Alltagsbegrifflichkeit, nicht zuletzt bei denen, die vom Bildungsapparat ausgeschlossen sind. Bei meiner Feldforschung in Marokko bin ich immer auf die Irritation bei meinen Gewährsleuten gestoßen, dass ich mir so viel Mühe um etwas mache, das doch ›keine richtige Sprache‹ sei: dass ich versuche zu lernen, wie sie zu sprechen, statt das richtige ›Hocharabisch‹ (die *Fusha*).⁷⁸ Das Gegenbild zum Absperren der Schriftkultur als Arkanum ist ihre Fetischisierung, wie Marx gesagt hätte. Demgegenüber muss eine dynamische Sichtweise in der Sprachpädagogik Fuß fassen, die in der Schrift nicht das ganz Andere als die Alltagssprache sieht, sondern eine sprachliche Ressource, die durch den Ausbau des spontansprachlich aufgebauten Wissens zugänglich wird.

3.3 Der Ausbau von oraten und literaten Strukturen

Geht man davon aus, wie Sprache in die Welt kommt, sind orate Strukturen, die enunziativ gebunden vorkommen (s. 2.9), die ontogenetische Basis für den Sprachausbau. In der frühen Phase des Spracherwerbs werden die oraten Strukturen so ausgebaut, dass sie denen entsprechen, die die ›Großen‹ in der Interaktion mit dem Kind nutzen – insofern kann man vom *Aufbau* der jeweiligen Sprachstrukturen sprechen. Mit der Erweiterung des sozialen Horizonts werden diese Strukturen weiter ausgebaut, sodass differenzierte soziale Beziehungen artikuliert werden können.⁷⁹ Der Übergang zum formellen Regis-

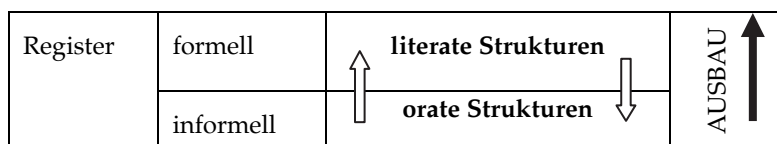
⁷⁸ Es ist sinnvoll, bei den sprachlichen Verhältnissen in der arabischen Welt den auch dort üblichen Terminus der *Fusha* (arab. *fusha* ›reine [Sprache]‹) zu verwenden, um eine vor-schnelle Gleichsetzung mit den europäischen Verhältnissen zu vermeiden.

⁷⁹ Die auch im informellen Register angelegten Ausbauswellen sind oben schon angesprochen: sie zeigen sich in dem, was von kleinen Kindern sprachlich erwartet wird und was nicht. Die dort erwähnten Höflichkeitsformen (ihre erwartete Nutzung) symbolisieren so etwas wie eine Pubertätsschwelle. In traditionellen Gesellschaften sind solche Schwellen oft an Initiationsriten gekoppelt, die gegebenenfalls mit spezifisch differenzierten Formenparadigmen verbunden sind, oft für Mädchen anders als für Jungen. Differenzierte orate Markierungen wie das in 2.9 analysierte °wāhd.l-° *DIST des MA repräsentieren zweifellos eine ausgebaute Form orater Strukturen.

ter verlangt Strukturen, die dezentrierte Äußerungen und ihre Interpretation ermöglichen – also literate Strukturen. Diese Ausbauschwelle ist nicht in der sozialen Interaktion (also kommunikativ) verankert – und entsprechend auch nicht weltweit universal distribuiert (wie es vom Aufbau orater Grundstrukturen anzunehmen ist).

In traditionellen Gesellschaften sind die Register weitgehend segregiert: das formelle Register ist Sache einer gesellschaftlichen Minderheit, die mehr oder weniger professionell mit Sprache befasst ist, gegebenenfalls auch mit ihrer schriftlichen Artikulation. Dabei korrelieren die Register in der Regel auch mit Sprachdifferenzen. Das galt so auch für die europäischen Gesellschaften bis weit in die Frühe Neuzeit: im formellen Register wurde Latein als allein ausgebaute Schriftsprache genutzt (in den jüdischen Gemeinschaften auch Hebräisch) – die Sprachen des informellen Registers, in Deutschland also Deutsch in seinen verschiedenen regionalen Varianten und andere Sprachen wie Friesisch, Sorbisch u.a., wurden nicht ausgebaut – ebenso wenig wie Latein im informellen Register genutzt worden wäre (ausführlich zur Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland in Hinblick auf den Sprachausbau Maas 2012b).

In modernen literaten Gesellschaften verlaufen die Grenzen weniger trennscharf: hier werden zunehmend auch schriftliche Ressourcen im informellen Register genutzt – und in förmlichen (institutionellen) Kontexten werden immer mehr ›informelle‹ kommunikative Praktiken zugelassen, siehe schon 2.4. Für analytische Zwecke lässt sich das Verhältnis von Registerdifferenzierung und den genutzten strukturellen Ressourcen schematisch definieren:



Diese Schematisierung wird in Abschnitt 6.4 als orientierende Grundlage für die Analyse von mehrsprachig bestimmten Lernprozessen (mit Strukturtransfers) wieder aufgenommen.

3.4 Nochmal Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist gerade in gesellschaftlichen Verhältnissen zu finden, die durch extensiven lateralen Sprachausbau charakterisiert sind, aber nur sehr eingeschränkt einen vertikalen Sprachausbau kennen. In außereuropäischen Ländern ist ohnehin eine arbeitsteilige Mehrsprachigkeit die Regel: Registerdifferenzierungen sind hier mit dabei genutzten unterschiedlichen Sprachen

gekoppelt. Der Transfer einer Sprachform von einem Register in ein anderes findet meist nicht statt: weder werden die in den informellen Registern genutzten Sprachen im formellen genutzt, noch wird die förmliche Sprache (die gegebenenfalls auch verschriftet wird) im Alltag genutzt.⁸⁰

Mehrsprachigkeit wird nur zur Ressource für den vertikalen Sprachausbau, wenn sie nicht nur mit Formen praktiziert wird, die an unterschiedliche soziale Kontexte gebunden sind. Sie wird erst zur symbolischen Ressource, wenn die (relative) Äquivalenz verschiedener sprachlicher Formen entdeckt wird, sodass diese als strukturelle Optionen objektiviert werden – und damit grundsätzlich sprachliche Formen als kognitive Ressource in den Blick kommen und nicht nur als kommunikatives Medium (mit konnotativen Wertungen) fungieren. In der entsprechenden empirischen Forschung ist denn auch öfters nachgewiesen worden, dass mehrsprachige Schüler auf dem Weg zu dieser Entdeckung gewissermaßen Standortvorteile gegenüber einsprachigen haben, siehe Bialystok (2001) und Maas (2008: 438ff.) für diese Diskussion.

Mehrsprachigkeitsbeobachtungen liegen auf der gleichen Linie wie die sprachlichen Entdeckungen der kleinen Lerner, mit denen sie gegen schematisierende Unterrichtsvorgaben protestieren.⁸¹ Mehrsprachige Lerner entdecken in Sprachkontrasten die Ressourcen des Symbolfelds, die im Sinne des Sprachausbaus die Verdichtung und Verknüpfung propositionaler Strukturen ermöglichen. Hier zeigt die Beobachtung des Spracherwerbs bis zur ›Schulreife‹, wie Kinder im Umgang mit den fremden Strukturen sich sukzessiv einen Reim auf sie machen und dabei die spontane Semantisierung dieser Markierungen zugunsten einer Aneignung der grammatischen Ressourcen überwinden:

- sie überwinden die Bindung an die unmittelbare Deutung der sprachlichen Gesten,
- sie überwinden die isolierte Bindung jedes Elementes an seine Interpretation,
- sie erschließen die sprachorganisierenden Funktionen solcher Markierungen.

Als Beispiel können die Genusmarkierungen in nominalen Ausdrücken im Deutschen dienen, die es erlauben, Kongruenzverhältnisse zu artikulieren.

80 Die für die europäische Moderne charakteristische stilistische Nutzung der Sprachverschiedenheit in der ›naturalistischen‹ Literatur ist ein sehr spezieller Umgang mit den sprachlichen Verhältnissen: er findet sich z.B. nicht in der arabischsprachigen Welt, in der experimentelle Versuche dazu auf erhebliche Widerstände stoßen (nur in Ägypten sind die Verhältnisse in dieser Hinsicht schon relativ fortgeschritten).

81 Es ist bemerkenswert, wie Kinder sich bemühen, sich einen Reim auf die sprachlichen Vorgaben der Welt zu machen, mit denen sie zurechtkommen wollen – und sich auch ein Stück weit gegen unsinnige pädagogische Zumutungen verwahren. Da kommt es vor, dass ein Zweitklässler gegen die didaktisch übliche Klassifizierung in *Tu-* und *Dingwörter* mit dem Einwand protestiert: »*Schlafen* ist kein Tuwort: wenn Papa schläft, tut er nichts!«

Viele Sprachen, z.B. das Türkische, weisen solche Markierungen nicht auf. Verfolgt man den Lernerfolg bei Kindern mit türkischer Erstsprache (vorausgesetzt, sie meistern diese Schwelle erfolgreich!), lässt sich dieser Weg nachvollziehen, der zwangsläufig über ›Krisen‹ verläuft (s. schon oben den Hinweis auf Piaget für diese Konzeption), in denen eine zunächst versuchte Strukturierung sich als nicht haltbar erweist und modifiziert werden muss.⁸² In einem ersten Schritt verknüpfen sie in der Regel die Genus-Markierungen semantisch mit männlichem/weiblichem *Geschlecht*, die am lexikalisch isolierten Wort festzumachen ist; in einem weiteren Schritt werden sie als Markierung von prädikativen Verknüpfungen mit der Unterscheidung von belebt vs. unbelebt, entsprechend Agens vs. Gegenstand im Szenario eines verbalen Prädikats genutzt; zuletzt dann zur rein formalen Markierung in komplexen Konstruktionen. Der Umgang mit zwei Sprachen, von denen eine lexikalische Klassensortierungen aufweist (ein grammatisches Genus wie im Deutschen), die andere Sprache (das Türkisch) nicht, das aber die syntaktischen Verknüpfungen formal artikuliert, ist für die exemplarische Abklärung grammatischer Kategorien diagnostisch ausgesprochen hilfreich – aber eben auch anspruchsvoll, wenn er didaktisch nutzbar gemacht werden soll.

Mehrsprachigkeit bietet die Chance, über die abgenötigte Verallgemeinerung der sprachlichen Funktionen durch die Distanz zur Erstsprache den Zugang zu universalen, literaten Strukturen zu finden, die dann im formellen Register zur Geltung kommen. Daraus folgt allerdings auch, dass die sprachpädagogische Arbeit eine theoretisch fundierte Analyse nicht überspringen kann: die sprachlichen Ressourcen, die sich grammatisch explizieren lassen, machen letztlich erst in diesem Horizont Sinn, in dem sie als diakritische Elemente für die Artikulation kognitiver Strukturen fungieren, wie es Bühler (1934) systematisch entwickelt hat. Die dominierende Ausrichtung der jüngeren Sprachwissenschaft an der Analyse kommunikativer Praktiken führt dazu, dass diese Dimension meist ausgeblendet wird – mit fatalen Folgen vor allem dann, wenn darauf pädagogische Konzepte gebaut werden, wie es in den Beiträgen zu dem Problemfeld ›sprachliche Integration‹ nur zu oft der Fall ist, siehe dazu Kapitel 6.

3.5 Die schriftkulturelle Dimension

Der Sprachausbau und dabei der Zugang zu den geforderten literaten Strukturen im formellen Register wird durchsichtig, wenn die Verhältnisse ›bei uns‹ ihrer Selbstverständlichkeit entkleidet und mit ›ganz anderen‹ (aus denen viele Migranten kommen) wie z.B. denen in Marokko verglichen werden. Dort wird die Schulpflicht inzwischen weitgehend durchgesetzt; die Kinder

⁸² Siehe Binanzer (2015) für Befunde zu diesem Beispiel.

lernen damit skribale Praktiken, die im schulischen (und religiösen) Kontext eine bestimmte Art des Umgangs mit Geschriebenem ermöglichen: soweit die Texte inhaltlich bekannt sind (wie besonders bei Koranpassagen), können sie dann vom Blatt (Buch) lautiert werden. Das ist etwas völlig anderes, als die Ressourcen der Schriftsprache zu erschließen, die es möglich machen, Sachverhalte darzustellen, gegebenenfalls auch analytisch weiter zu strukturieren.⁸³

In einem unserer Forschungsprojekte (s. Fn. 3) haben wir in Marokko Schülern ihre eigenen Erzählungen vorgespielt, die vorher auf Tonband aufgenommen waren. Die verlangte Verschriftung war für viele von ihnen eine unverständliche Zumutung – nicht wenige reagierten darauf mit einer graphischen Mimikry: sie schrieben Pseudo-Wörter, die nur ästhetisch wie Wörter aussahen, siehe Mehem (2010) und auch Maas (2008) für einige solcher Befunde.⁸⁴ Nicht viel anderes resultiert aus dem rein formal ausgerichteten Schriftunterricht in der türkischen Grundschule, siehe Sürig u.a. (2016).

Das macht aber deutlich, dass formale Strukturen nicht als solche Barrieren bilden. Diese Art graphischer Mimikry entspricht z.B. bei marokkanischen Mädchen ihren früh gelernten feinmotorischen Tätigkeiten (Sticken und dergleichen). In gewisser Weise gilt das auch für den Umgang mit formalen grammatischen Vorgaben – nicht die Formen bilden eine Barriere. In traditionellen Gesellschaften wie der muslimischen in Marokko werden sprachliche Versatzstücke der Hochsprache (insbesondere des klassischen Arabischen im Koran) auswendig gelernt – ohne dass die Formen für ihre Interpretation durchsichtig wären. Die Hochsprache ist für die meisten Menschen dort ein Buch mit sieben Siegeln. Bei meiner Feldforschung habe ich das gelegentlich überprüft, indem ich Gewährsleuten ohne nennenswerte Schulausbildung Passagen aus den hochsprachlichen Fernsehnachrichten vorgespielt und sie um eine Wiederholung Satz für Satz gebeten habe: das Ergebnis waren oft haarsträubend unsinnige Äußerungen, die sich assoziativ an einzelnen Wortformen festgemacht hatten.

In der Grundschule wird die Schriftsprache dort gewissermaßen im Bildmodus eingeübt, nicht im Textmodus.⁸⁵ Das Ziel ist es, den vorgegebenen Text mündlich reproduzieren zu können (traditionell sind es Koranpassagen) – im Umgang mit dem schriftlich vorgegebenen Text. Dazu lernen die Schüler ein System von Hilfszeichen für die Lautierung, da die arabische Ortho-

⁸³ Systematisch zu diesen Fragen schon Wagner (1993). In dieser Hinsicht ist die Forschung allerdings noch nicht sehr weit. Eine grundlegende Arbeit zur ethnographischen Fundierung hat schon Heath (1983) vorgelegt, die weitgehend ohne Folgen geblieben ist. Für eine Bestandsaufnahme der Forschungslage im Feld der Analyse der sprachlichen Form siehe Koch/Oesterreicher (2001).

⁸⁴ Siehe Maas/Mehem (2003a) und auch Maas (2008); ein Beispiel auch in Maas (2010).

⁸⁵ Siehe Owens (1996).

graphie maximal grammatisch fundiert ist: orthographische Texte können nur ausgesprochen werden, wenn man sie verstanden hat.⁸⁶ Das ist aber in der traditionellen muslimischen ›Volksschule‹ nicht das Ziel.⁸⁷ Eine Folge davon ist, dass man in der älteren Generation Analphabeten finden kann, die große Teile des Korans auswendig rezitieren können. Zwar hat sich in den letzten Jahren in der Schule viel getan; aber es ist unklar, wie viele davon profitieren: ohnehin besuchen viele Kinder nach wie vor nicht die Schule.

Exkurs 7: Der Umgang mit verschiedenen Schriftsystemen (am Beispiel arabisch vs. deutsch)

Die Wortvorstellung, die vor allem auch den Leseprozess steuert, ist im Deutschen anders ausgerichtet als im Arabischen: dieses kennt die fixe Ausrichtung am Anfangsrand der Wörter nicht, die bei uns mit dem alphabetischen Ordnungssystem nicht zuletzt auch den enzyklopädischen Formen der Wissensspeicherung und der Zugänglichmachung von Wissen korrespondiert. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht gerade auch die (wenigen!) Beispiele von Migrantenkindern in unserer Untersuchung (s. Fn. 3), die sich bemühten, ihre eigenen marokkanischen Texte (gesprochen in einer sprachlichen Form, die sie noch nie verschriftet gesehen hatten) in arabischer Schrift zu redigieren – sie verfuhrten dort spontan nach dem deutschem Modell.

Es sind solche Ausrichtungen der sprachlichen Praxis (gegebenenfalls auch der graphisch umgesetzten), die Hürden definieren – nicht äußerliche Formeigenschaften wie z.B. die verschiedenen Alphabete, die nur eine simple Gedächtnisbelastung ausmachen. Da diese Zusammenhänge auch in der pädagogischen Diskussion eher verdeckt sind, sollen sie wenigstens schematisch verdeutlicht werden. In der lateinschriftlichen Tradition sind Wortformen rechtserweiternd aufgebaut, mit der Repräsentation des semantischen Kerns am linken Rand, vgl. so Wortformen der Wortfamilie *sing-* (Beispiele ohne Majuskeln):

<i>sing</i>
<i>singt</i>
<i>singen</i>
<i>singbar</i>
<i>singsang</i>
<i>singdrossel</i>
...

Die arabischschriftliche Tradition kennt eine solche Ausrichtung nicht: in ihr ist das Wort eine poröse Größe mit einer internen Invariante (›Radikale‹ genannt, also ›Wur-

⁸⁶ Das etwas paradoxe Ergebnis ist, dass die Kinder in der Schule transkribieren lernen, aber nicht in unserem Sinne schreiben lernen. Als Sprachwissenschaftler kann man diese Fertigkeiten hervorragend nutzen, wenn man mit Feldassistenten Sprachaufnahmen analysiert.

⁸⁷ Da der Text, um den es geht, sakralen Respekt verlangt, gilt es in der traditionellen Schule als eine zu bestrafende Respektlosigkeit, wenn der Schüler dazu Fragen stellt, siehe Eickelmann (1978).

zelemente⁸⁸), das an beliebigen Stellen erweitert werden kann, vgl. so Wortformen der Wortfamilie \sqrt{ktb} (die Radikale sind graphisch hervorgehoben):

*kat**ab**at* »sie hat geschrieben«
*ku**tib**at* »sie ist geschrieben worden«
*ta**ktu**bu* »sie schreibt«
*ka**atib**un* »ein Schreiber«

...

In der hochsprachlichen orthographischen Praxis werden die vokalischen Erweiterungen/Modifikationen der Formen zumeist nicht geschrieben, also z.B. *ta**ktu**bu* »sie schreibt« als $\langle tktb \rangle$.

Mit einem solchen System umgehen zu können, stellt erhebliche Anforderungen an das sprachliche Wissen: vereinfacht gesprochen kann man, wie bereits beschrieben, hier einen Text nur lesen, wenn man ihn versteht. Das ist nicht in der Reichweite der meisten Menschen in diesen Gesellschaften – und auch nicht der Kinder, die die Schule besuchen. Entsprechend einer prinzipiell ›universalen‹ Veranstaltung in einer Gesellschaft, die keine demotisierte Schriftkultur braucht und bei der diese auch nicht im Alltag der meisten Menschen zu verankern ist, ist dort der schulische Schreibunterricht auf den ›Bildmodus‹ geschaltet, in dem die Kinder das graphische Abmalen von Vorlagen üben – einschließlich der komplizierten kalligraphischen Filter für Buchstabenübergänge bzw. der Nutzung verschiedener Buchstabenformen in spezifischen Kombinationen, die auch bei den von uns im Projekt registrierten Formen von Mimikry beachtet wurden. Dabei waren diese eine Reaktion der Kinder auf eine für sie ungewohnte – und unverständliche Aufgabenstellung: einen Text zu schreiben (den eigenen Text, den sie frei auf Tonband gesprochen hatten), den sie noch nie gesehen hatten – dass sie ihn verstanden, spielte eben keine Rolle bei der Bewältigung der Aufgabe.

In diesem schmalen Fenster der Schriftpraxis werden die Hürden sichtbar, die Menschen zu überwinden haben, die aus einem nicht-schriftkulturell geprägten Kontext zu uns kommen – die spezifischen Faktoren der hier nur exemplarisch angeführten arabischen Schrift sind dabei nicht der springende Punkt. Umso eindrucksvoller ist es zu sehen, wie die Kinder von Eltern, die zumeist selbst noch in einem solchen Kontext agieren, wenn sie in Deutschland aufwachsen, sich spontan an der deutschen Schriftkultur orientieren – soweit sie ihnen in der Schule zugänglich wird. Dazu gehört dann auch, dass sie sich gegebenenfalls zwar an den für Muslime emblematischen Aspekt der arabischen Schriftform halten, aber dabei das Schreiben nach deutschem Modell praktizieren.

Das macht deutlich, dass der materiale Aspekt der Schrift von dem Umgang damit zu unterscheiden ist. Dieser hängt davon ab, ob bzw. wie weit Schrift als Erweiterung der kognitiven Ressourcen zugänglich ist – also von der *kategorialen Haltung* zur Schrift.⁸⁹ Diese wird zwangsläufig in Auseinandersetzung mit der damit ins Werk ge-

⁸⁸ Die Invarianten werden als ›Wurzeln‹ bezeichnet, symbolisch mit $\sqrt{\quad}$ markiert. Eine Folge davon ist auch, dass arabische Nachschlagewerke, z.B. auch Wörterbücher, in diesem Sinne nach Wurzeln angeordnet sind – nicht nach Wortformen wie in der lateinschriftlichen Tradition.

⁸⁹ Diese Begrifflichkeit geht auf die Arbeiten von Kurt Goldstein (1878–1965) in den 1920er Jahren zurück, der mit *kategorisch* die Eigenständigkeit als organisierender Faktor im Umgang mit solchen kognitiven Strukturen fasste (im Gegensatz zu einer Begleiterscheinung beim Handeln). Für die schriftkulturellen Leistungen ist das einerseits in der Piaget-Schule

setzten Sprache erworben. Auf diese Weise kommen typologische Unterschiede ins Spiel, zu denen die verschiedenen Muster zum Bau von Wortformen gehören. Eine restriktive Besonderheit von Sprachen wie Deutsch besteht darin, die morphologische Veränderung von Formen (die Flexion) auf die Suffigierung zu beschränken. Andere Sprachen wie z.B. die arabischen sind hier flexibler, nutzen z.B. auch die Präfigierung in der Flexion.⁹⁰

Daher ist in diesen Sprachen das Konzept *Wort* verschieden, das seinerseits für ein literates Schreiben grundlegend ist. Im Arabischen sind präfigierte Formen modifizierte Wörter, die keinen Zwischenraum (Spatium) aufweisen, wie z.B. das oben als Beispiel angeführte *ʔaktubu* »sie schreibt«. Entsprechend schrieben auch die marokkanischen Kinder in unserer Erhebung in Marokko, soweit sie dort die erforderliche kategoriale Haltung zur Schrift erworben hatten. Anders war es bei ihren Altersgenossen in Deutschland: in unserer Untersuchung zerlegten diese Kinder bei ihren Verschriftungen gegebenenfalls eine arabische Wortform wie z.B. mar. ar. [ʔuf] »er sieht«, die im arabischen Modell als untrennbare Folge von Konsonantenzeichen <ʔwf> zu schreiben ist⁹¹, nach dem deutschen Modell in den Stamm ʔwf^o »schreib:«, den sie entsprechend linksbündig schrieben, und ein eigenes morphologisches Element für die Personalmarkierung, entsprechend einem deutschen Subjektpronomen, schematisch:

arabische Wortisolierung	<ʔwf>
deutsche Wortisolierung	<j> <ʔuf> ↑↓
	<er> <sieht>

In arabischer Verkleidung versuchten sie so, das Terrain der Schriftkultur der deutschen Gesellschaft zu erschließen. Damit meisterten sie eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für ein erfolgreiches Fußfassen in der Schriftkultur, die in unserer Gesellschaft vorausgesetzt ist. Von der Schule wird eine solche Leistung zumeist nicht honoriert, und damit erfolgt dort nicht die notwendige weitere Förderung dieser

produktiv geworden, andererseits in der ›kulturhistorischen‹ sowjetischen Forschung bei L. Wygotzki und seinem Mitarbeiter A.R. Lurija, siehe Maas (2008: 414–437) zum forschungsgeschichtlichen Kontext. Die offensichtlich sehr hartnäckigen Blockierungen gegen eine solche begriffliche Differenzierung beim Umgang mit Schriftlichkeit sind irritierend, weil diese schon in der antiken Sprachreflexion ein Topos war, wo vor allem Aristoteles Schrift als Repräsentation dessen bestimmte, was gegebenenfalls ›in dem Gesprochenen‹ war – nicht aber als Abbildung des Gesprochenen. Damit ist die Schwelle der ›kategorialen Haltung‹ zur Schrift bezeichnet: der rein materielle (anschauliche) Umgang mit Schrift ist blind für das, was gegebenenfalls in ihr repräsentiert ist – so wie auch Lautliches materiell betrachtet (als Geräusch) nichts hat, das in diesem Sinne in ihm wäre.

90 Auch im Deutschen gibt es Präfixe, z.B. bei den Partizipien, vgl. *ge-sung-en*, aber nicht in der Flexion. Vergleichbar mit dem folgenden Problem beim Umgang mit verbalen Formen im marokkanischen Arabischen sind solche im Nominalsystem, die in dem Beispiel in 2.9 zur Sprache kamen: im Arabischen sind die Markierungen für die Definitheit Präfixe – im Deutschen aber vorangestellte Wörter: *Artikel*. In den arabischen Orthographien werden sie daher auch in das so markierte Wort graphisch inkorporiert – im Deutschen dagegen als getrennte Wörter geschrieben.

91 Vokale müssen gegebenenfalls mit konsonantischen Zeichen für die vokalischen Silbenränder geschrieben werden: hier also [i] als <j> und [u] als <w>. Dieses Beispiel aus Maas/Mehlem (2003a) habe ich schon öfters benutzt, weil es die strukturelle Konstellation recht plastisch illustriert; für weitere Beispiele siehe dort.

Lerner.⁹² Für einen in systematischer Hinsicht entsprechenden Befund bei Lernern mit einem türkischen Hintergrund, siehe Schroeder/Şimşek (2010), die zeigen, dass bei Migrantenkindern in Deutschland beim Schriffterwerb die grammatische Analyse dominant wird, während vergleichbare Kinder in der Türkei an der materialen Form des Lautlichen hängen bleiben.

Was die in unserem Projekt untersuchten marokkanischen Schüler in Deutschland von ihren Gleichaltrigen in Marokko unterscheidet, die sich mit Formen der graphischen Mimikry aus der Affäre zu ziehen versuchten (für die wir in Deutschland kein einziges Beispiel gefunden haben, auch nicht in Sonderschulen), ist eben die erworbene *kategoriale Haltung zur Schrift*: für sie ist Schreiben der Umgang mit einem symbolischen System, das kognitive Leistungen ermöglicht, die ohne eine solche Ressource nicht zu bewältigen wären. Sie nutzen die graphischen Zeichen *als (sprachlich) interpretierte* – nicht als materiale Objekte, die nur formal manipulierbar sind.

Richtig würdigen kann man die darin liegenden Leistungen dieser Schüler, wenn man sie vor der Folie von Fremdsprachproblemen bei deutschen Studierenden sieht. Arabisch ist im ›Ranking‹ der Lernschwierigkeiten in der Translationswissenschaft weit oben angesiedelt – viel schwieriger z.B. als Chinesisch. Das hängt mit den hier angesprochenen ›Parsingproblemen‹ einer Sprache mit reicher Morphologie, zugleich aber extensiver Nutzung der Präfigierung zusammen, die die Wortausgliederung in fortlaufend gesprochenen Texten zum Problem macht – eine Schwierigkeit, die es in sogenannten ›isolierenden Sprachen‹ wie Chinesisch nicht gibt. Andererseits ist aber auch deutlich, dass die angesprochenen Schülerleistungen bei der *Verschriftung* ihrer gesprochenen Sprache zustande kamen – also trotz der medialen Komplikation der geschriebenen Sprache nur auf der Ebene des lateralen Ausbaus. Das erklärt, dass wir solche Leistungen eben auch bei schulischen ›Verlierern‹ gefunden haben, u.a. in Sonderschulen, siehe Maas/Mehlem (2003a).

In traditionellen Verhältnissen ist die Verschiedenheit sprachlicher Formen (gegebenenfalls auch in medial unterschiedlichen Repräsentationen) für sich genommen keine Barriere. Die kulturellen Praxen stützen sich hier auf eine für uns erstaunliche Gedächtniskultur, die ihre formale Reproduktion problemlos macht: der Nebeneffekt der modernen literaten Kultur ist es, dass der habitualisierte Umgang mit Schrift den Rückgriff auf diese als ›externen Speicher‹ so selbstverständlich macht, dass unser Gedächtnis nur noch vergleichbar geringen Anforderungen gewachsen ist. Das grundlegende Problem beim Zugang zu den Anforderungen der literaten Gesellschaft liegt darin, dass hier die sprachlichen Formen als Ressourcen für kognitiv komplexe Aufgaben genutzt werden müssen – und das ist in traditionellen Gesellschaften weitgehend die Sache von Spezialisten, nicht aber gesellschaftlich verallgemeinert.

⁹² Das ist im Übrigen, wenn man von den spezifischen formalen Aspekten absieht, kein Problem nur von Migrantenkindern. Da, wo in der empirischen Forschung zu schriftsprachlichen Leistungen eine solche methodisch kontrollierte feinkörnige Analyse versucht worden ist, hat sich durchweg gezeigt, dass Migrantenkinder ihre strukturellen Ressourcen auch bei bewahrten Formen der Familiensprache auf die deutsche Schriftsprache kalibrieren, siehe z.B. Grießhaber (2002) für das Beispiel eines elfjährigen Schülers mit einem türkischen Hintergrund.

Wie es das Beispiel der Definitivmarkierungen in 2.9 deutlich macht, erschließen sich die Funktionen sprachlicher Formen in Sprachen wie dem marokkanischen Arabisch nur in spezifisch ausgerichteten Kontexten: im Defaultfall sind die sprachlichen Formen in ihrer Funktion enunziativ verankert. Allgemeinere Funktionen sind an bestimmte Praxen gebunden, wie es oben mit der Funktion der Formen bei der Darstellung von konkreten Arbeitsabläufen angesprochen ist. Wenn man so z.B. Frauen nach der Zubereitung von Gerichten fragt (die traditionelle Küche ist in Marokko aufwendig: sie zu beherrschen ist der Stolz der Frauen, die man insofern problemlos danach befragen kann), erzählen sie, wie sie ein Gericht zubereiten: sie nutzen *narrative* Muster – nicht eine generalisierte Schematisierung im Muster von ›Rezepten‹. Die Darstellung von Sachverhalten, von Zusammenhängen, die ein(e) Sprecher(in) nicht selbst praktiziert hat, die also nicht im Erleben zu verankern sind, ist meist nicht zu elizitieren. Erst recht fehlt die Homogenisierung der Darstellung auf der Ebene eines Makrotextes mit den dazu aktivierbaren universalen Mustern der Texterschließung.

Das bedeutet nicht, dass die entsprechenden Formen nicht genutzt würden. In traditionellen Gesellschaften wird sprachliche Virtuosität zumeist sehr geschätzt – und eben auch in sozialen Kontexten vorgeführt. Bei meinen Aufnahmen von Nachmittagsstreffen unter Nachbarinnen (s. Fn. 38) wird öfters eine von ihnen aufgefordert, noch einmal eine Geschichte zu erzählen, die alle schon kennen – goutiert wird nicht der Inhalt, sondern die virtuose Handhabung der Sprache. In solchen Narrationen finden sich auch komplexe Sätze (aber so gut wie keine Anakoluthe).⁹³ Aber dieser Umgang mit dem Formalen erlaubt nicht den Schluss darauf, dass diese Strukturen von den Sprecher(inne)n auch genutzt werden können, um komplexe Sachverhalte zu strukturieren und transparent zu machen – sie werden überwiegend eben nur von der Stange genommen und reproduziert.

Insofern sind auch die sprachlichen Schwellen für Migranten nicht eigentlich die Formen einer neuen Sprache, sondern die unter Umständen völlig andere Art, mit sprachlichen Formen umzugehen – mit einer literaten Ausrichtung, die die entscheidende Schwelle für den Einstieg in eine literate Gesellschaft bildet. Darauf muss eben auch die Sprachförderung für diejenigen abgestellt werden, die eine Perspektive für die erfolgreiche Partizipation an dieser Gesellschaft haben sollen.

Wenn alle einschlägigen ›Surveys‹ über die sprachlichen Leistungen von Schülern aus Migrantenfamilien ein überdurchschnittlich schlechtes Abschneiden der Schüler aus türkischen Familien ausweisen, dann ist sicher nicht von der Hand zu weisen, dass das damit zu tun hat, dass bei vielen von

⁹³ Das sich klarzumachen, hilft gegen das verbreitete Stereotyp von der einfachen gesprochenen Sprache, in der es vorgeblich keine Hypotaxe gibt.

ihnen die Familiensprache nicht Türkisch, sondern Kurdisch ist, das im offiziellen Diskurs nicht valorisiert wird; siehe z.B. Brizić 2007 für eine versuchte qualitative Auswertung dieses Befundes an einem exemplarischen Sample. Abgesehen aber davon, dass dieser Befund auch auf Schüler mit einem türkischsprachigen Familienhintergrund zu verallgemeinern ist (s. auch Sürig u.a. 2016), verläuft die dramatische Bruchlinie nicht entlang solcher ethnisch interpretierbaren Grenzen; auch bei Brizić (2007) ist das an dem in ihren Befunden offensichtlichen Unterschied zu Kindern aus Elternhäusern aus dem ehemaligen Jugoslawien abzulesen. Als ausschlaggebender Faktor erweist sich die relative ›Bildungsnähe‹ der meisten dieser Familien, in denen eine literate Orientierung selbstverständlich war (und ist). Diese Kinder brachten (bringen) das ›kulturelle Kapital‹ mit, das in der Schule valorisiert wird, sodass sie es auch literat weiter ausbauen können (s. 2.3 und weiter in 6.1 zu den Kindern ostasiatischer Einwanderer). Die spezifischen (ethnisch differenzierten) Mehrsprachigkeitsverhältnisse mit ihren sozialen Wertungen kommen zu diesem Faktor nur noch hinzu.

Relativiert das schon den Mehrsprachigkeitsaspekt über eine elementare pädagogische Stufe hinaus, so sind allerdings die damit verbundenen Ansprüche, wenn sie über das nette Spiel mit sprachlichen Versatzstücken hinausgehen sollen, enorm – und faktisch auch jenseits dessen, was in der (regulären) Lehrerausbildung zu vermitteln ist. Die formalen Aspekte der verschiedenen Sprachen müssen zunächst in ihren Besonderheiten gefasst werden. Ein ernsthafter Vergleich müsste (typologisch angeleitet) funktionale Äquivalenzen zwischen so in den Blick genommenen Strukturen aufzeigen. Das impliziert, die eventuell sprachspezifisch greifbare Motiviertheit von Strukturen hinter sich zu lassen – wie es nur in den Blick kommen kann, wenn der Bau komplexer Texte angegangen wird. Dann kann allerdings Mehrsprachigkeit zum hilfreichen Faktor werden, der die Naturalisierung von Sprachstrukturen (und deren essenzielle Überhöhung) überwinden helfen kann, siehe auch in 3.3 das Beispiel der Genusmarkierungen.

3.6 Sprachausbau und das ›Funktionssystem‹ Schule

Zum etablierten Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse (der Bestandteil der pädagogischen Professionalisierung ist) gehört die Annahme, dass der Schule die *procura* für den vertikalen Ausbau der sprachlichen Ressourcen übertragen sei: die Funktion der Schule ist darauf abgestellt, den Zugang zum formellen Register zu bewerkstelligen – was der Überformung der Registerdifferenzierung durch die Verhältnisse in einer arbeitsteilig differenzierten Gesellschaft entspricht (s. 2.2). Dadurch, dass diese Verhältnisse selbstverständlich geworden sind, werden die entsprechenden Lernprozesse nur noch durch die schulische Brille gesehen: im Kielwasser der Professionalisierung des Lehrerberufs erscheint schriftkulturelles Wissen als eine schu-

lich zu vermittelnde Technik, die von der außerschulischen Praxis (und dem damit bewerkstelligten Lernen) unabhängig ist.

Die Konsequenzen dieser Verschiebung sind im Weltmaßstab sichtbar geworden, als unter solchen Prämissen von der UNESCO weltweit Alphabetisierungskampagnen propagiert und in Gang gesetzt wurden, die ein solches ›instrumentelles‹ Schriftwissen global zugänglich machen sollten: zeitversetzte Evaluationen solcher Kampagnen haben durchweg gezeigt, dass diese so gut wie kaum schriftkulturelle Konsequenzen hatten.⁹⁴ In entsprechender Vergrößerung zeigt das aber nur einen Befund, der auch in der ›Ersten Welt‹ die schulische Lernsituation bestimmt: wo diese nicht das außerschulische aufgebaute Wissen aufgreift und fortführt, reduziert sich Schule auf eine politische Veranstaltung, die in der Sozialgeschichte als Sozialdisziplinierung charakterisiert wird (s. 5.3). In diesem Sinne ist inzwischen auch eine ethnographisch orientierte Forschung etabliert, die nach den sozialen Voraussetzungen fragt, unter denen schriftkulturelle Ressourcen überhaupt als sozial (das heißt außerschulisch) relevant werden und darauf abgestimmt auch schulisch zum Gegenstand werden können (ausgehend von den Arbeiten von Brian Street spricht man von *social literacy*).⁹⁵

Die pädagogische Reflexion tut sich nach wie vor schwer mit einer solchen Neuausrichtung, gerade auch da, wo sie von einem kritischen Impuls bestimmt ist. Das ist deutlich bei dem in der derzeitigen pädagogischen Diskussion (insbesondere auch in der Migrationsforschung) als Schlüsselkonzept gehandelten der *Bildungssprache*, das einen formalen Aspekt der Schule identifizieren soll, durch den große Teile der Schülerschaft (aus ›bildungsfernen‹ Elternhäusern) ausgeschlossen werden. Das Konzept ist nicht sonderlich klar und suggeriert die elitäre ›Bildung‹ des herkömmlichen (gymnasialen) Deutschunterrichts, auf die letztlich ›common sense‹-Vorstellungen projiziert werden; vor allem aber ist die daraus abgeleitete Forderung, diese ›Bildungssprache‹ verstärkt zum Unterrichtsgegenstand zu machen, kurzschlüssig: die Analyse und darauf abgestellt die Förderung der Lernprozesse bei Schülern, die mit der etablierten Schule (und erst recht mit der traditionellen ›Bildung‹) Probleme haben, bleibt so ausgeklammert.⁹⁶

94 Für einige Hinweise siehe Maas (2008: 400–413) – faktisch handelte es sich bei solchen Kampagnen in Nicaragua, Somalia und anderswo um pädagogisch verpackte politische Mobilisierungen revolutionärer Regimes.

95 Das ist der Horizont der neueren Forschungen auf diesem Feld, für einen Überblick siehe z.B. Olson/Torrance (2009).

96 Siehe z.B. Gogolin u.a. (2013) für die neuere Diskussion. Damit steht nicht in Frage, dass mit einer solchen Fragestellung für grundlegende Probleme sensibilisiert wird, und auch nicht, dass unter solchen Prämissen sinnvolle Unterrichtsarbeit gemacht werden kann, siehe z.B. den Bericht von Hans H. Reich in Gogolin u.a. (2013). Das bestimmt aber nicht den so aufgezogenen pädagogischen Diskurs, der sich mit einem terminologischen Austausch oft genug nur vor einer empirischen Analyse drückt. Vieles, was terminologisch aufgemotzt

Die damit verbundene Fokussierung der normativ-schulischen Fragen verstellt die funktionalen Aspekte des schriftkulturellen Lernens, gegebenenfalls auch schulisch als Ausbau des außerschulisch aufgebauten Sprachwissens. Pädagogische Tätigkeit ist als Förderung von Lernprozessen durch deren beide Seiten definiert: diese sind erfolgreich nur, wenn sie einerseits in bereits beherrschtem Wissen fundieren, andererseits auf das noch nicht Beherrschte, gesellschaftlich aber Geforderte ausgerichtet sind. Gerade auch, wenn es aus der Sicht der Eingeschulten darum geht, sich das in der Schule vorgehaltene Wissen (bzw. Können) anzueignen, so kann das nur als Ausbau des informell aufgebauten Wissens Erfolg haben. Diese Fragen werden in Kapitel 6 weiter verfolgt, siehe bes. 6.4 zu dem letzten von Michael Bommers auf den Weg gebrachten Forschungsprojekt. Der verzerrte Blick auf die gesellschaftlich geforderten Lernprozesse gehört zur Verdoppelung der gesellschaftlichen Praxis, die in Kapitel 5 weiter bestimmt wird.

präsentiert wird, ist im Alltagswissen selbstverständlich (angefangen bei der Registerdifferenzierung und den damit verbundenen Barrieren). Wenn Gogolin in ihren Beiträgen auf die vorbildliche englische Diskussion verweist (mit Arbeiten von Bernstein oder Halliday), so ist daran richtig, dass diese Forschungstradition nur mit Gewinn (wieder) zu erschließen ist, siehe dazu Fn. 44. Das gilt allerdings nur, wenn die damit verbundenen methodischen Implikationen realisiert werden und nicht nur terminologische Anleihen stattfinden. Immerhin korrigiert die Rede von der ›Bildungssprache‹ das vorher in diesem Kontext gebräuchliche ›akademische Sprache‹, einer falschen Übersetzung aus dem Englischen (dort ›academic language‹) bei einer anderen Leitfigur dieses Diskurses, dem Kanadier Jim Cummins, siehe dazu mit Literaturhinweisen Maas (2008 passim, bes. S. 640).

4 Strukturfragen der Migration

4.1 Raum als definierendes Moment?

Nur sehr vordergründig kann Migration als Bewegung im geographischen Raum gefasst werden, weil sie offensichtlich im Raum stattfindet – in den Polen des Woher und des Wohin. Aber der geographische Raum bildet nur eine Folie für den sozialen: den Horizont, den die Menschen sich mit ihrem Handeln erschließen und damit aufspannen.⁹⁷ Entscheidend sind die dabei zu überwindenden Barrieren:

- die mit den geographischen überschrittenen politischen Grenzen und die damit verbundenen Rechtsfolgen,
- das Überschreiten der habitualisierten sozialen Verkehrsformen,
- (davon zu trennen:) das Verlassen der habitualisierten kulturellen (sprachlichen) Formen.

In der um Typisierung bemühten Migrationsforschung wird weiter nach den Gründen/Motiven der Migration differenziert, wobei mit der Diskussion um Flüchtlinge (bzw. Asyl) die komplexen Fragen der erzwungenen Migration in den Vordergrund gerückt sind. Diese Faktoren sind offensichtlich nur analytisch zu trennen, was in diesem Beitrag aber nicht im Vordergrund steht, in dem es darum geht, die sprachlichen Aspekte im Sinne der zu überwindenden Barrieren bei der Einwanderung in den Blick zu nehmen.

Geographische Distanzen sind nachgeordnete Faktoren gegenüber der gegebenenfalls geforderten Umstellung der gewohnten Lebensformen: insofern stellte die schon im europäischen Mittelalter endemische Binnenmigration vom bäuerlichen Land in die Stadt größere Anforderungen an die Akteure als z.B. später die transatlantische Migration aus einem deutschen Dorf in dessen Überseeereplik in USA, in dem auch der heimische Dialekt gesprochen wurde.⁹⁸ Daher ist die Dynamik der Migration auch nicht geogra-

⁹⁷ Für die inzwischen weit ausdifferenzierte Diskussion der mit Raum verbundenen konzeptuellen Fragen, insbesondere die Kritik an einem unzureichenden ›Container-Konzept‹ Raum, siehe Pott (2002).

⁹⁸ Z.B. von Melle bei Osnabrück nach New Melle in Missouri. Dazu gehörte auch die bereits damals übliche Pendelmigration. Für die historische Folie und eine Typologie von Migrationen mit und ohne damit verbundenem Wandel der Lebensformen siehe Oltmer (2016): daher ist die Migration in die modernen ›funktional differenzierten‹ Gesellschaften (s. Kapitel 5) von den endemischen Wanderungen im ›Global South‹ zu unterscheiden, wie schon einleitend angemerkt. In einer weiteren Perspektive erweist sich die schriftkulturelle Ausrichtung der sprachlichen Praxis als Moment der Urbanität, die das Wohin der Migration in der Moderne bestimmt. Die analytische Grundfigur findet sich schon bei Simmel, der die Städte im späteren Mittelalter als Laboratorium der Moderne analysiert hatte (Simmel 1900): in ihnen war mit den neuen Lebensformen auch eine andere Art der Sprachpraxis gefordert, siehe dazu für die deutschen Verhältnisse Maas (2012b).

phisch zu verstehen. Der konkrete Raum des Woher, etwa das Dorf, in dem ein Kind aufwächst, ist vor allem auch ein Ort der Kontrolle, die auf die Reproduktion der vorgegebenen Lebens- (und auch Sprach-)Formen zielt. Migration bedeutet zunächst einmal, diesen beschränkenden Raum zu überwinden – nicht ihn gegen einen anderen (nur in anderer Form beschränkenden) Raum zu tauschen. In dieser sozialen (vor allem aber auch biographischen) Perspektive ist Migration *dezentrierend*.

Das ist allerdings nur eine sehr abstrakte Bestimmung, die die widersprüchlichen konkreten Formen, in denen Migration gelebt wurde und wird, nicht verstellen darf. Dazu gehört, dass die Migration für die meisten Ein- bzw. Auswanderer als Familienprojekt praktiziert wurde und wird: sie brechen aus ihren traditionellen Verhältnissen aus mit dem Bewusstsein, dass sie sich damit schwierige Lebensumstände einhandeln, die sie in Kauf nehmen, weil ihre Kinder ein besseres Leben haben sollen – diese sollen an dem Projekt der modernen Gesellschaft in den Einwanderungsländern partizipieren.⁹⁹ Dafür nimmt die erste Generation die Risiken und Härten der Aus- und dann der Einwanderung auf sich. So ist es eben auch charakteristisch für die zweite Generation, etwa die Nachkommen der ›Gastarbeiter‹, dass gerade auch die ›Aufsteiger‹ unter ihnen die Familienbindungen in der Regel beibehalten, wie die jüngere ethnographische Forschung in diesem Feld zeigt, siehe z.B. Pott (2002): sie haben nicht nur den geographischen Raum des Herkunftslandes der Eltern hinter sich gelassen, sondern reproduzieren auch den sozialen Status ihrer Familien nicht mehr – ohne aber sich von diesen zu distanzieren. In ihrem Selbstverständnis haben sie eben das Familienprojekt Migration erfolgreich realisiert.¹⁰⁰ Das zeigt, dass das Modell der individualisierten Lebensperspektive nicht schematisch auf die ›Migrationskarrieren‹ projiziert werden kann.

Dabei können für das Erleben der Menschen die jeweiligen geographischen Räume durchaus im Vordergrund stehen: der Herkunftsregion der Familie, vor allem aber auch das Wohnviertel, in dem sie bei den Eltern im Heimatland (gegebenenfalls also Deutschland) aufgewachsen sind. Bei marokkanischen Migranten hat die Öffnung der Horizonte sogar einen geographischen Namen: den der Megalopolis Casablanca, die für die meisten von

⁹⁹ Dessen Idealisierung ein durchgängiges Moment der Rede über das Europa als Wanderungsziel ist, die einem z.B. in Marokko in Gesprächen gerade auch mit der älteren Generation der Nicht-Ausgewanderten begegnet – bis hin zu der als selbstverständlich gesetzten Annahme einer damit verbundenen generellen Alphabetisierung (bei Sprechern, die selbst Analphabeten sind).

¹⁰⁰ Die detaillierte Rekonstruktion der Biographien einer größeren Gruppe solcher Aufsteiger in Lang u.a. (2016) zeigt, dass diese bewahrte Bindung an die Familien auch eine wichtige Ressource war/ist, um den Anforderungen des Aufstiegs überhaupt nachkommen zu können.

ihnen auch eine Zwischenstation ist (seit der Verriegelung der Festung Europa ist sie allerdings oft zur Endstation geworden). Aber Ziel ist nicht die spezifische Stadt an der Westküste Marokkos – fast alle Menschen, in deren biographischen oder anekdotischen Erzählungen in meinen Aufnahmen ein Aufenthalt in Casablanca eine Rolle spielte, berichteten Horrorgeschichten von dort. Wie auch immer man die konkreten Lebensverhältnisse für Zuwanderer in dem städtischen Raum Casablanca beschreiben will – Ziel der Migranten ist nicht das, sondern etwas, das als *Urban* beschrieben werden kann: die Überwindung der ›dörflichen‹ Enge – auch wenn diese konnotativ das Wir des intimen Registers bindet (das ist ein traditioneller Topos in der Soziologie, elaboriert etwa bei Simmel, siehe Fn. 98). Urbanität bezeichnet in diesem Sinne eine gesellschaftliche Utopie (< gr. *ou topos* »nicht Ort«).

Die Differenzierung von *Stadt* als geographischem Ortspunkt und *Urban* als einer gesellschaftlichen Verdichtung ist auch für die alteuropäischen Verhältnisse konstitutiv. Die Modernisierung in den europäischen Gesellschaften war nicht an die alten (Residenz-)Städte gebunden, sondern an eine soziale Mobilität, bei der *Stadt* durch einen rechtlichen Topos definiert war: »Stadtluft macht frei«. Nur in einigen Fällen war das dynamische Zentrum der Entwicklung auch eine traditionelle ›Hauptstadt‹ wie z.B. in Paris oder London – keinesfalls war das in allen neuen Nationalstaaten so: in Deutschland war das nicht der Fall, das insofern aber keine Ausnahme ist. In den großen urbanen Agglomerationen war die kulturelle Abgrenzung zu den zugezogenen Massen immer auch das Feld, in dem die Standardisierung der neuen ›nationalen‹ Sprache ihre Form fand: was sich z.B. als *hochsprachliches* Französisch, Englisch, später dann auch als Deutsch etablierte, war nicht die Sprache dieser großen Städte, sondern eine Form der Abgrenzung von deren ›Pöbel‹. Die elitäre Ausgrenzung ist die Rückseite der urbanen Modernisierung: beide Seiten dieser Medaille müssen in die Analyse einbezogen werden.

In diesem Sinne ist in die Analyse der Migrationsverhältnisse eine historische Dimension eingezogen, wobei anachronistische Projektionen zu vermeiden sind. Erst mit den modernen staatlich regulierten Verhältnissen hat sich eine Differenzierung in *Einwanderungs-* gegenüber *Auswanderungsgesellschaften* ausgebildet, womit spezifische Formen der gesellschaftlichen Reproduktion bestimmt sind: Einwanderungsgesellschaften wie die deutsche reproduzieren sich nur über die Einwanderung (abzulesen am demographischen Schrumpfungsprozess), Auswanderungsgesellschaften wie die marokkanische reproduzieren sich nur über die Auswanderung, weil sie nicht über die Möglichkeit verfügen, das Bevölkerungswachstum im eigenen Arbeitsmarkt zu absorbieren und zu nutzen (zugleich sind dort die von den Migranten nach Hause geschickten Devisen ein erheblicher ökonomischer Faktor). Insofern ist die marokkanische Einwanderung, auch wenn sie in Deutschland derzeit statistisch gesehen relativ marginal zu sein scheint, durchaus reprä-

sentativ – vor allem aber wird sie in Zukunft nicht nur eine Konstante sein, sondern an Bedeutung noch gewinnen (s. die detaillierten Szenarien der möglichen weiteren Entwicklung in Bommes u.a. 2011).

Für die gelebte Dynamik der Migration ist die angesprochene ›utopische‹ Urbanität ein entscheidender Motor – im Gegensatz zu dem geographischen Konzept des Urbanen als einer räumlichen Verdichtung der Wohnverhältnisse (die wie in Marokko mit seiner Metropole Casablanca allerdings als faktische Schleuse dient). Für die moderne Migration steht im marokkanischen Arabischen das Wort *xarəʒ*, das eine resultative Bildung zu dem Verb *xrəʒ* ›herausgehen‹ ist.¹⁰¹ Wörtlich übersetzt heißt *xarəʒ* ›herausgegangen‹; *xarəʒ* ist auch die übliche Bezeichnung für Europa, also das letzte Ziel der Migration. Insofern bedeutet es so viel wie die traditionellen Verhältnisse hinter sich gelassen zu haben. Dabei spiegelt diese begriffliche Fixierung die entsprechenden Migrationsverhältnisse: die traditionelle Begrifflichkeit ist auf den religiösen Gegensatz zwischen der muslimischen und der christlichen Welt ausgerichtet.¹⁰² Ansonsten waren Gesellschaften wie die in Marokko immer schon durch große soziale Mobilität, also Migration bestimmt, nicht nur als ›Binnenmigration‹ im Sinne der heutigen Staatsgrenzen (die in der Regel erst in der Kolonialzeit verfestigt wurden), sondern auch großräumig. In diesem Sinne spiegelt die Bevölkerung Marokkos in ihrer ethnischen Zusammensetzung die traditionellen Migrationsverhältnisse.¹⁰³ Neu ist nur die Ausrichtung auf Staatsgrenzen *als Schranken*, besonders seit der Aufrüstung der Festung Europa, auf die *xarəʒ* abstellt.

Bei dieser Dynamik ist die Trägheit der überkommenen Verhältnisse als Faktor in Rechnung zu stellen. Die marokkanische Einwanderung geht zurück auf die erste Phase der ›Gastarbeiter‹-Einwanderung, in der sie strikt regional organisiert wurde: in dem damals aufgelassenen Bergbaugebiet im Nordosten Marokkos wurden dessen arbeitslose Fachkräfte gezielt angewor-

101 Im Arabischen gibt es keine Infinitive, mit denen Verben im Lexikon gelistet werden können. Dort wird dafür eine Verbform genutzt, wie hier die Form der 3SM des Perfektivs (*xrəʒ* wörtlich übersetzt: »er ist herausgegangen«).

102 Die bei älteren Marokkanern, im Hinterland auch bei Jüngeren noch übliche Bezeichnung für einen Europäer ist *nəsrani* (PL *nsara*), etymologisch herzuleiten aus der arabisch-jüdischen Bezeichnung der Christen als ›Nazarener‹ (zu Nazareth, arab. *an-nāsira*).

103 Nicht anders ist es z.B. in der Türkei, wo allerdings die Ausrichtung auf die Auswanderung nach Europa anscheinend nicht zu einer vergleichbaren konzeptuellen Verfestigung geführt hat. Das entsprechende türkische Wort *göç* ist der traditionelle Terminus für das ›Unterwegs-sein‹ – ob als Binnen- oder auch Außenmigration. Allerdings wird die davon abgeleitete agentive Bildung *göçmen* (aus *göç* + *-men*): ›jemand, der durch Migration dorthin gekommen ist, wo er/sie lebt‹ inzwischen wohl in der Regel doch spezifischer für die Außenmigranten verwendet (Hinweise von Christoph Schroeder).

ben und ins Ruhrgebiet importiert.¹⁰⁴ Dort bildeten sie Gemeinschaften (sozial/kulturell überwiegend Berber)¹⁰⁵, die sich in der Folge über den Familienzusammenzug erweiterten. Faktisch wurden damit Dorfstrukturen reproduziert und so auch die Bedingungen für die soziale Kontrolle der Gemeinschaften: in den in unserem Projekt im Ruhrgebiet explorierten Stadtvierteln hatte so jedes ›Dorf‹ weiterhin seine eigene Moschee, mit der Folge, dass es mehrere kleine Moscheen in einem Stadtviertel gab.

Diese ›rurbanen‹ Verhältnisse verdecken die darin ausagierte Dynamik. In der ersten Phase der Einwanderung erschlossen sich unter dem ökonomischen Druck auch die nachgezogenen Frauen dieser Gemeinschaften den öffentlichen sozialen Raum, weil sie beruflich tätig sein mussten – und es in den deutschen Verhältnissen auch sein konnten. Das implizierte aber einen Bruch mit den tradierten Rollenbildern. Die Folge waren häufige Scheidungen, nach denen die Männer wieder Mädchen aus ihrem Dorf ›importierten‹, mit denen sie das traditionelle, nach außen abgeschlossene marokkanische Haus (*dar*) zu reproduzieren versuchten – in einer Diaspora-Form, die von den dynamischen Entwicklungen in Marokko selbst abgeschottet war.

An diesem Beispiel wird die grundsätzliche (und widersprüchliche) Dynamik der Migration deutlich: in der Perspektive der einzelnen Migranten impliziert sie ein Heraus aus den gewohnten Verhältnissen und damit die Überwindung der traditionellen Reproduktionsformen. Hinterrücks werden diese dann zwar reproduziert (so wie Robinson auf seiner Insel die gewohnten englischen Formen reproduzierte), aber eine solche Retraditionalisierung lässt sich im Einwanderungsland nicht durchhalten, weil unter dem materiellen Druck der Lebensverhältnisse Verschiebungen greifen. In einer Fallstudie im Rahmen unserer Projekte (s. Fn. 3) hat Mina Zinify die kulturelle Praxis marokkanischer Migrantinnen beobachtet.¹⁰⁶ Dazu gehörte, dass diese Frauen gerade im Horizont einer traditionellen Frömmigkeit gezwungen waren, ihre eigene Moschee-Praxis zu organisieren, weil die kleinen ›Dorfmoscheen‹ in ihrem Stadtviertel nicht die räumlichen Voraussetzungen boten, um im Sinne der herkömmlichen Geschlechtertrennung nur passiv in einem abgetrennten Raum an der männlich bewerkstelligten religiösen Praxis zu partizipieren. Bei ihnen organisierten Frauen unter Anleitung einer älteren schriftkundigen Frau selbst die Koranlektüre, verbunden mit Elementen der

104 Für die Zusammenhänge siehe jetzt Pott u.a. (2014). Insofern war die Anwerbegeration durch die Besonderheit charakterisiert, dass die Menschen direkt aus ihrer Heimatregion Ostmarokko ins Ruhrgebiet kamen, nachdem in ihrem Herkunftsgebiet die Bergwerke nach dem Abzug der Franzosen aufgelassen worden waren – also ohne ›rurbanen‹ Horizont einer entsprechenden Zwischenstation.

105 MA *rjafa*. Sg.M. *rifi*, Sg.F. *rifi-a*; nach der Herkunftsregion des Rif.

106 Leider ist es bei einer kleineren Pilotstudie geblieben; für ein Referat siehe Maas/Mehlem (2003a: 65–74).

Alphabetisierung. Diese Form weiblicher Selbstorganisation ist ein dramatisches Beispiel für die gewissermaßen subkutane Aneignung des modernen Terrains der Einwanderungsgesellschaft.

Dergleichen spiegelt sich auch in der von uns untersuchten (schrift-)sprachlichen Praxis der Kinder aus diesen Gemeinschaften: gerade auch die Kinder, die sich bewusst als arabische Muslime darstellten und ihre Schreibbemühungen in arabischer Schrift zu bewerkstelligen suchten, praktizierten das gegen die formalen Vorgaben der arabischen Orthographie im Rückgriff auf die schriftkulturellen Strukturen ihres Heimatlandes Deutschland, siehe Exkurs 6.

4.2 Die Inszenierung der Migrationspolitik

Michael Bommes hat im Anschluss an Luhmann den diskursiven Umgang mit den Verhältnissen in seine Modellierung hineingenommen: die diskursiv vorfabrizierten konzeptuellen Bestandteile müssen mitanalysiert werden, so wie Luhmann von der *Semantik* als regulativem Faktor der Verhältnisse sprach. Der Bruch in der symbolischen Politik im Jahr 2005 ist dafür ein Paradebeispiel, wie Bommes (2006a) gezeigt hat: das Dementi des Einwanderungslands wurde von der Inszenierung einer Politik der ›aktiven Integration‹ abgelöst; für diese semantische Verschiebung ist das diffuse Sprachkonzept mit seinem Amalgam heterogener Momente konstitutiv.

Empirisch liegt es auf der Hand, dass die politisch inszenierte ›Integration‹ in jeder Hinsicht inkongruent mit deren tatsächlichem Verlauf ist: sie stellt auf ein tagespolitisches Zeitfenster der Interventionen ab, während das damit zu Thematisierende ein generationenübergreifendes Projekt ist. Vor allem werden mit der Fokussierung der politischen ›Entscheidungsträger‹ die erfolgreichen ›Integrations-‹Aktivitäten auf lokaler Ebene ausgeblendet (in Schulen, Betrieben, Kirchengemeinden, in der Nachbarschaft ...). Und nicht zuletzt zeitigt diese Inszenierung ein Spektrum von ›sichtbaren‹ Maßnahmen, gebündelt mit Evaluationen, mit denen allein die Erfolgsmeldungen produziert werden können, die die Politiker in ihren Konjunkturfenstern für die Pressemitteilungen brauchen.

Als Schmiermittel dienen dabei suggestive Wörter, die als zunehmend auch alltagssprachlich üblich werdende Homophone von theoretisch genutzten Begriffen daherkommen, so die Trivialisierung systemtheoretischer Konzepte wie *Inklusion/Exklusion*, vor allem aber der Schlüsselbegriff der *Integration* selbst. Bei diesem ist schon die Wortgeschichte aufschlussreich, die eine bemerkenswerte konzeptuelle Verschiebung zeigt. So, wie der Terminus in der Migrationsdiskussion üblich ist (auch in der theoretisch orientierten), handelt es sich darum, *dass etwas (der/die Migrant(en)) in etwas anderes (die Aufnahmegesellschaft) integriert wird*. Demnach handelt es sich um eine geric-

tete Bewegung, die ein *externes* Objekt (Migranten) in eine Menge (die Aufnahmegesellschaft) transportiert.

Ein solches Konzept liegt quer zu der Wortgeschichte und den auch sonst verfestigten Begrifflichkeiten mit dem gleichen formal konstitutiven Wortbaustein, vgl. alltagssprachlich die Rede von einer *integren* Persönlichkeit, fachsprachliche Termini wie *Integral* und *Integralrechnung* in der Mathematik u.a. Bezugsgröße ist hier eine Menge (die ganze Person, ein Flächeninhalt ...), über die *ganzheitliche* Aussagen (Berechnungen) gemacht werden. Wortgeschichtlich gehen diese Ausdrücke zurück auf das lateinische *in-teg(r)-*, bei dem *in-* für die Negation steht und das Element *teg-* zu *ta(n)g-ō* ›berühren‹ gehört. Die wortgeschichtliche Grundbedeutung ist also ›unberührt‹, und von daher ›ganz, vollständig‹ – auch im übertragenen Sinne (z.B. moralisch).

Aus dieser Sicht impliziert die Rede von *Integration* bezogen auf die moderne (Einwanderungs-)Gesellschaft eine Aussage, die besagt, dass deren Mitglieder nicht in Gruppen auseinanderfallen. Sie ist eben nicht auf der Schiene von *Fremden vs. Eigenen* definiert; sie impliziert nicht den Rattenschwanz an Problemen der ›Assimilation‹. Verwendet man diesen Terminus mit dem Blick auf prozessuale Konsequenzen, dann bezeichnet dieses Konzept eine Politik, die darauf zielt, ein Auseinanderfallen der Gesellschaft zu verhindern – bei der notwendig alle Betroffenen ›tangiert‹ sind.

Tatsächlich entspricht das auch dem Konzept, mit dem schon vor 40 Jahren eine Verschiebung in der Migrationspolitik anvisiert wurde: im sogenannten ›Kühn-Memorandum‹, also dem ersten Bericht des 1978 gegründeten Amtes des ›Ausländerbeauftragten‹ der Bundesregierung (Kühn-Memorandum 1979).¹⁰⁷ Darin wurde schon eindeutig festgestellt, dass Deutschland faktisch ein Einwanderungsland ist, und daher werden dort auch Aussagen über die Gesamtgesellschaft (das ›Bundesgebiet‹) gemacht. Eine auf Integration in diesem Sinne abgestellte Politik, heißt es da, »macht umfassende Anstrengungen dringlich, um größten individuellen und gesamtgesellschaftlichen Schaden abzuwenden«. Dieser Integrationsbegriff muss analytisch der Modellierung der Migrationsverhältnisse unterlegt werden, wie es auch der ›Sachverständigenrat für Integration und Migration‹ in seinem Gutachten 2010 herausgestellt hat, der an dem Konzept denn auch festzuhalten fordert (Bommes u.a. 2010): im Sinne einer »Integrationspolitik«, die der »Mehrheitsbevölkerung« ebenso wie der zugewanderten eine »chancengerechte Partizipation« an den gesellschaftlichen Ressourcen ermöglicht (siehe dort bes. S. 32) – gegen die massenmedial übliche Redeweise, die die ›zu integrie-

¹⁰⁷ Dessen erster Leiter war Heinz Kühn, der das Memorandum im September 1979 veröffentlichte. Sein vollständiger Titel war ›Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland‹.

renden Fremden fokussiert (wenn ich den Ausdruck in diesem Sinne zitiierend verwende, setze ich ihn in Anführungszeichen).

Der Gegenbegriff zur Integration ist die *Segregation*, wie es auch die sozioökonomischen Modellierungen herausstellen, siehe z.B. Esser (2006) oder Collier (2014). Der Blick auf das Feld mit den Polen Integration und Segregation wird blockiert durch moralische Paniken gegenüber bedrohlichen ›Parallelgesellschaften‹, gegen die auf der Gegenseite sozialromantisch die ›Bereicherung‹ durch fremde (›ursprüngliche‹ ...) Kulturen beschworen wird. Hier sind empirische Analysen der faktischen Prozesse nötig, die im Übrigen auch schon eine lange Tradition haben: mit Arbeiten zum ›Ghetto als Schleuse‹ (Maas 1984), die mit der Rekonstruktion historischer Verläufe wie z.B. bei der ›Naturalisierung‹ der Polen im Ruhrgebiet einsetzen, ausgehend von den zunächst strikt autonom organisierten Enklaven in den dortigen Bergbauarbeiter-Siedlungen.

Allerdings dürfen die gerne gegenüber den endemischen moralischen Paniken ins Feld geführten Integrationsverläufe in der Vergangenheit oder auch in anderen Gesellschaften nicht den Blick auf die jeweils konstitutiven gesellschaftlichen Verhältnisse versperren. Literare Anforderungen bestanden gegenüber den frühen Einwanderern nicht, weil die Schriftkultur damals nicht demotisiert war: die beruflichen Tätigkeiten bestanden vor wie nach der Wanderung in körperlicher Arbeit in landwirtschaftlichen, handwerklichen und auch der frühen Industriearbeit, die ohne Schreib- und Lesekenntnisse ausgeübt werden konnte – und auch ohne sprachliche Kenntnisse, die über das Funktionieren in unmittelbaren kommunikativen Zusammenhängen hinausgingen. Das gilt so in gewissem Maße auch heute noch für die USA mit ihren großen landwirtschaftlichen Arbeitsfeldern; daher fallen sie auch aus dem internationalen Vergleich heraus – was die gängigen Verweise auf sie in der Diskussion misslich macht.¹⁰⁸ Abgesehen von diesem Sonderfall, der noch einer genaueren Analyse bedarf, sind die Einwanderungsgesellschaften durchweg von der Dynamik der strukturellen Ausdifferenzierung bestimmt, die mit schriftkulturellen Praktiken verbunden ist und entsprechende sprachliche Anforderungen setzt.

Statt der im multikulturellen Diskurs gerne herausgestellten kreativen Prozesse in den beobachtbaren ›Integrationsverläufen‹ (die ihr Recht gegenüber abwertenden Diskriminierungen behalten) ist die Analyse der dabei geleisteten Replik der geforderten Praxis des Immigrationslandes gefordert (also des Heimatlandes der Immigranten jedenfalls ab der zweiten Generation).

¹⁰⁸ Nur dort liegt nach den Auswertungen der OECD das durchschnittliche Bildungsniveau der Einwanderer niedriger als das der Mehrheitsbevölkerung – was auch nur dort mit der extensiven Möglichkeit korrespondiert, unqualifizierte Arbeitskräfte in den Arbeitsmarkt einzuschleusen, siehe OECD (2015).

Das impliziert auch genuin sprachwissenschaftliche Analysen. Demgegenüber ist es einigermaßen befremdlich, dass in der Sprachwissenschaft der Forschungsfokus auf segregierten Verhältnissen liegt – Fragen der Integration werden hier offensichtlich der (Sprach-)Pädagogik überlassen. Das galt so schon für die relativ umfangreichen Forschungen zu den ›Gastarbeiterverhältnissen‹, in deren entsprechenden sprachlichen ›Reduktionen‹ gerne auch das Filtern von sprachlichen Grundstrukturen gesehen wurde, gelegentlich auch als Ausdruck von ›universalsprachlichen‹ Konstanten angesprochen (s. Maas 2008 für diese Diskussionen und auch die Beiträge in Maas/Mehlem 2003b).

Daran schließt auch die neuere Forschung noch an – mit einer empirisch veränderten ›Datenlage‹, die meist im Sinne eines generationellen Modells differenziert wird:

- die *erste Generation* derjenigen, die ihre (sprachliche) Sozialisation im Herkunftsland erfahren hatten, also die ›Gastarbeiter‹ und auch ihre älteren Kinder als ›Seiteneinsteiger‹ in die Verhältnisse im Einwanderungsland (dazu gehörten z.B. die von Michael Bommès in seiner Dissertation untersuchten Jugendlichen),
- die *zweite Generation*, die im Einwanderungsland aufgewachsen ist und Deutsch mit ihren muttersprachlichen *peers* gelernt hat, aber über ihre Eltern (und gegebenenfalls auch die weitere Verwandtschaft) noch in deren Herkunftsland verankert war,
- schließlich die *dritte Generation*, die in der Regel keine solche Bindungen hat, sondern im Einwanderungsland zuhause ist.

Die diagnostizierten ›rudimentärsprachlichen‹ Strukturen in den Migrantenvarietäten lassen sich bei der ersten und zweiten Generation als Näherungen an die zu lernende Zweitsprache (also gegebenenfalls Deutsch) verstehen. Migrationspolitisch wurde das auch weitgehend akzeptiert, solange für ›Gastarbeiter‹ ihre ›Integration‹ nicht vorgesehen war. Auch in den Schulen wurde auf Segregation gesetzt. Diese Sichtweise lässt sich aber nicht durchhalten, wenn auch die sprachlichen Ressourcen der dritten (und gegebenenfalls folgenden) Generation segregierte Verhältnisse spiegeln. Eine Analyse setzt hier voraus, dass die sprachlichen Erscheinungsformen nicht isoliert werden, sondern sie in die Zusammenhang des damit gesellschaftlich (Re-)Produzierten gestellt werden, wozu die in Kapitel 3 aufgespannte Ausbaudimension dienen soll.

Das war schon die Prämisse von Michael Bommès in seiner Dissertation (Bommès 1993), die er später in das Graduiertenkolleg des IMIS eingezogen hat (umgesetzt mit einer systematischen methodologischen Diskussion etwa in Pott 2002). Aber die mir bekannten jüngeren Arbeiten in diesem Feld sind in der Regel von einer solchen Ausrichtung weit entfernt. Indirekt wirkt sich dabei auch die angesprochene Unklarheit des Integrationskonzeptes aus. Die

Emphase der deskriptiven Orientierung in der Forschung verbindet sich nicht selten auch mit einer Absage an eine soziale Homogenisierung (›Gleichmacherei‹). Aber *integriert* ist, wie die begriffliche Differenzierung oben deutlich machen sollte, nicht gleichbedeutend mit *homogen*. Im deutschen Kontext implizierte die nationale Integration (inklusive des großen nationalistischen Elans im 19. und frühen 20. Jahrhundert) keine ›ethnische‹ Homogenität, sondern gerade die Hervorhebung ›landsmannschaftlicher‹ Inhomogenität – im Übrigen vor der rassistischen Wende im frühen 20. Jahrhundert ausdrücklich mit Einschluss auch der jüdischen Gemeinschaften.¹⁰⁹

Integriert im umfassenden Sinn ist auf die gesellschaftliche Dynamik zu beziehen – mit der integrierten Gesellschaft als *Projekt* (s. 5.1 zu dieser Konzeptualisierung bei Weber 1921/22, auf die sprachlichen Verhältnisse ausgerichtet, siehe Maas 2012b), also bezogen auf den Ausbau, eben auch den Sprachausbau. Die nicht nur in den Massenmedien in den Vordergrund geschobene Frage der Homogenität ist auf die horizontale Ebene der Modellierung von 2.1 fixiert – und blendet den vertikalen Ausbau aus, der die gesellschaftliche Integration bestimmt. Die Segregation ist ein Problem, wenn sie ein Ausklinken aus dem gesellschaftlichen Projekt, also des Ausbaus impliziert.

Auf der Folie des umfassenden Begriffs der gesellschaftlichen Integration ist die Modellierung der sprachlichen Verhältnisse mit der Registerdifferenzierung zu sehen. Diese ist, wie in 2.3 skizziert, funktional definiert und nicht als Wertung zu verstehen. Integriert in diesem emphatischen Sinne sind soziale Verhältnisse, bei denen die Menschen miteinander kooperieren, weil sie sich aufeinander verlassen.¹¹⁰ Das ist ein Element der *Lebenswelt*, die sprach-

109 Diese Probleme setzten sich in praktische Fragen der Etikettierung fort, die inzwischen durch Vorgaben der ›politischen Korrektheit‹ zusätzlich verkompliziert werden. Ethnische Zuschreibungen sind zwar auf der rechtlichen Ebene obsolet, da der moderne Staat nicht auf ›essenziellen‹ Attributen seiner Bürger wie der Zugehörigkeit zu einer Ethnie beruht, das tangiert aber nicht deren Funktion in alltagspraktischen und auch in institutionellen Zusammenhängen. Bei wertend aufgeladenen Termini wie den ethnischen Attributen zeigt sich denn auch eine widersprüchliche Nutzung: sowohl zur stigmatisierenden Ausgrenzung als aber auch zur Selbstbeschreibung der Betroffenen mit einem mobilisierenden Potential; siehe z.B. Pott (2002) zur Selbstidentifizierung von Angehörigen der zweiten Generation als ›wir Türken‹ und dergleichen. Dass damit auch eine Art Trotzreaktion auf die erfahrende Diskriminierung ausagiert werden kann, die als Ressource für die Mobilisierung der nötigen Energien für eine erfolgreiche Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen genutzt werden kann, macht die Auswertung der biographischen Interviews in Lang u.a. (2016) deutlich.

110 Nicht zuletzt in der sozioökonomischen Forschung wird dieser Aspekt isoliert und als zentrale Bezugsgröße für die Migrationspolitik herausgestellt, siehe z.B. Collier (2014) für eine pointierte Zusammenfassung. Man muss dessen Schlussfolgerungen nicht teilen, um zur Kenntnis zu nehmen, dass die soziometrischen Befunde eindeutig sind, dass eine in diesem Sinne abnehmende Integration im Wohnungsumfeld gesellschaftlich weitreichende

lich im informellen Register artikuliert wird. Insofern darf die Ausrichtung auf den Ausbau und damit das formelle Register als zentrale Aufgabe der Schule nicht als Abwertung der informellen Sprachpraxis missverstanden werden (wie auch die lebensweltliche Integration nicht über einen katechismusartig zu lernenden ›Wertekanon‹ sicherzustellen ist).

Wenn die ›Gastarbeiter‹ auch nach 30 und mehr Jahren kein ›richtiges‹ Deutsch sprachen (sprechen), dann lag das nicht an fehlendem Deutschunterricht, sondern an der verfestigten Segregierung der Lebensverhältnisse mit nur selektiv-reduzierten Kontakten zur ›einheimischen‹ Bevölkerung. Das informelle Sprachregister entfaltet sich im Alltag: seine formalen Ressourcen werden im Umgang mit Menschen angeeignet, nicht auf der Schulbank (was von einer kommunikativen Ersten Hilfe bei neuankommenden Flüchtlingen zu unterscheiden ist: diese sind auf sich gestellt und brauchen solche Hilfestellungen – anders als Einwanderer sonst, die zumeist in einen vertrauteren sozialen Kontext, etwa zu Familienangehörigen, ziehen).

Integration in diesem umfassenden Sinne ist nicht auf Sprache zu projizieren, wie sie Gegenstand des Sprachunterrichts (der Sprachförderung) ist. Wenn das geschieht, wie es der Tenor politischer Verlautbarungen ist, lenkt das nur von den grundlegenden Aufgaben der Migrationspolitik ab – und baut einen moralischen Druck bei den pädagogisch Arbeitenden auf, dem diese gewissermaßen definitionsgemäß nicht gewachsen sein können. Daher ist es nötig, die spezifischen Aufgaben des Sprachunterrichts in der Migrationsgesellschaft, die auf die Anforderungen des Sprachausbaus für die ›Inklusion‹ in die strukturfunktional differenzierte Gesellschaft auszurichten sind, also den *Sprachausbau*, von den Problemen der sozialpolitisch zu gestaltenden Integration dieser Gesellschaft zu trennen.

Eine solche Herangehensweise abstrahiert zunächst von den Differenzierungen, die in der politischen Diskussion mit dem Versuch verbunden sind, Statustypen von Migranten zu definieren, auf die eine gestaffelte Inanspruchnahme der staatlichen Ressourcen kalibriert werden kann: mit dem Erwerb der Staatsbürgerschaft als obere Schwelle und darunter (un-)befristete Aufenthaltsberechtigung und Arbeitserlaubnis. Diese juristisch definierten Kategorien bestimmen allerdings zwangsläufig die sprachlichen Fördermaßnahmen.

Derartige Differenzierungen stehen in der Migrationsforschung zunehmend im Vordergrund, vor allem auch vor dem Hintergrund politischer Diskussionen, die auf den zunehmenden Legitimationsdruck bei staatlichen Fördermaßnahmen reagieren. Dabei lässt die von Politikern gerne bei Flüchtlingen (etwa den aktuell prominenten syrischen) beschworene ›Nützlichkeit‹

Konsequenzen hat. Ob sich das an quantitativen Indikatoren wie der Größe des Migrantenzuzugs und erst recht an Indikatoren wie der ›sprachlichen Distanz‹ der so ins Spiel gebrachten Sprachen ablesen lässt, steht auf einem anderen Blatt, siehe dazu auch Exkurs 4.

die Abgrenzung zu sogenannten ›Wirtschaftsmigranten‹ verschwimmen. In diesem Diskurs werden zwar stereotyp immer Sprachfragen angesprochen, ohne aber analytisch zu klären, was damit genau gemeint ist – nicht zuletzt auch bei den entsprechenden Fördermaßnahmen. Zu den Unklarheiten trägt allerdings auch vieles von dem bei, was von sprachwissenschaftlicher Seite in die Diskussion eingebracht wird, wobei das dabei stereotyp beschworene (oder auch nur vorausgesetzte) Primat der gesprochenen Sprache als Filter gegenüber der notwendigen analytischen Klärung wirkt. Dem wird hier als argumentativer Ausgangspunkt das Konzept einer *ausgebauten* Sprache und der damit bewältigten (bewältigbaren) Sprachpraxis gegenübergestellt, von dem aus die eingeschränkteren Praxisformen als kommunikative Praxen im engeren (interaktiven) Sinne in den Blick genommen werden können.

Insofern versucht dieser Beitrag auf einer grundsätzlichen argumentativen Ebene, die von den angesprochenen speziellen politischen und sozialen Aspekten zunächst einmal abstrahiert, den Faktor der sprachlichen Anforderungen für eine Partizipation an der modernen (literaten) Gesellschaft wie in Deutschland zu bestimmen. Diese sind unabhängig davon, ob jemand als politisch Verfolgter zur Auswanderung gezwungen war oder das ›nur‹ unter dem Aspekt tat, das Überleben ›ökonomisch‹ sicher zu stellen. Derartige (in sich alles andere als klare Abgrenzungen) haben für die Praxis der Betroffenen zweifellos erhebliche Konsequenzen, alleine schon durch die damit gesetzten unterschiedlichen Zielperspektiven. Das gilt insbesondere für Kompromisse bei den (sprachlichen) ›Integrations‹-Bemühungen, z.B. bei einer von vorneherein nur als vorübergehend veranschlagten Dauer des Aufenthalts. Um solche Praxen zu bestimmen, soll hier in einer entsprechenden Idealisierung versucht werden, die sprachlichen Konsequenzen für einen Aufenthalt zu isolieren, der auf eine optimale Partizipation an den Ressourcen der Aufnahmegesellschaft abstellt.¹¹¹

Das sind keine grundsätzlich neuen Probleme, sie stellten sich prinzipiell auch schon in der ›Gastarbeiter‹-Konstellation, wurden aber lange in der Politik und den daran ausgerichteten Maßnahmen verdrängt. Insofern kann das ›Gastarbeiter‹-Syndrom, das inzwischen recht differenziert erforscht ist, auch als analytische (Negativ-)Folie für die Argumentation dienen. Die realistisch ausgerichtete Umstellung in der Politik (und auch in den praktisch ausgerichteten wissenschaftlichen Arbeiten) ist nur zögerlich und phasenverschoben in Gang gekommen: zuerst so bei den (Spät-)Aussiedlern, bei denen sie

111 Für die beteiligten staatlichen Agenturen stehen unvermeidlich diese Statusdifferenzen im Vordergrund, weil sie dazu dienen, unterschiedliche (materielle) Ansprüche zu definieren: mit reduzierten Ansprüchen bei einem nur begrenzten Aufenthaltsstatus, der als Grenzwert bei der erzwungenen Migration angesetzt wird. Solche Zuschreibungen erweisen sich in Hinblick auf die von den Betroffenen praktizierten Verhältnissen meist als fiktiv. Dem nachzugehen ist aber nicht das Ziel dieses Beitrags.

zunächst als Probleme einer ›ethnisch‹ als deutsch verstandenen Bevölkerungsgruppe gesehen wurden, dann erst generalisiert im Kontext des neuen ›Zuwanderungsgesetzes‹ (2005). Dabei überlagern sich die Regelungen der praktischen Probleme und deren diskursive Inszenierung (pointiert dazu Bommes 2006). Seit den 1990er Jahren ist die faktische Ausrichtung der Politik auf die Regelung der Einwanderung Realität – zu der auch die Sprachanforderungen gehören.

5 Die gesellschaftstheoretische Modellierung

5.1 Zu den konzeptuellen Grundlagen

Seit den Anfängen des IMIS war es das Ziel von Michael Bommers, in die Migrationsforschung ein theoretisches Gerüst einzuziehen, mit dem Schwerpunkt einer gesellschaftstheoretischen Fundierung, einschließlich der historischen Dimension, die in die gesellschaftlichen Verhältnisse eingeschrieben ist. Auf dieser Grundlage sollten insbesondere auch die sprachanalytischen Arbeiten basieren, insbesondere auch in den von Michael Bommers betreuten Abschlussarbeiten. Den entsprechenden begrifflichen Rahmen hat er in unserer Vorlesung (s. Fn. 1) sehr explizit entwickelt, worauf sich das Folgende stützt.

Grundlegend für eine sozialwissenschaftliche Herangehensweise ist die Modellierung von Gesellschaft als Spannungsfeld, bestimmt dadurch, dass das Handeln sich in ihm objektiviert und so ›die Gesellschaft‹ dem Menschen ›objektiv‹ gegenübertritt. Dieser ›Verdoppelung‹ alles Sozialen, für die man im Werwolf-Mythos ein dramatisches Bild sehen kann¹¹², trägt die sozialwissenschaftliche Reflexion mit einer differenzierten Begrifflichkeit Rechnung: einerseits für die anschaulichen, unmittelbar erfahrenen Gegenstände bzw. Praktiken, andererseits für deren konzeptuelle Repräsentation. Dabei sind verschiedene Analyseebenen zu trennen: auf einer Ebene die unmittelbare Beobachtung von *Personen* mit ihren *Handlungen* und deren Motiven, die formal ein Gegenstück in spezifischen *Organisationsformen* des Handelns haben; auf einer anderen die komplexen Formen, die mit der Extrapolation einer *Gesellschaft* und ihren Anforderungen an die Individuen und ihr Handeln gefasst werden (für das letztere stehen in der Soziologie traditionell die *sozialen Rollen*). Ein kritischer Punkt bei allen entsprechenden Modellierungen hängt an der Frage nach der Durchsichtigkeit der sozialen Strukturierungen: seit Marx ist es zwar eine Art soziologisches Axiom, dass sich die Vergesellschaftungsformen »hinter dem Rücken der Subjekte« (Marx) durchsetzen, dass aber ihre (bewusste) Repräsentation dennoch handlungsleitende Konsequenzen hat. Dafür steht das psychoanalytische Konzept der *Imago*, das eine Schlüsselrolle in den neueren sozialwissenschaftlichen Theoriebildungen hat (s. 2.6). Bei allen solchen theoretischen Modellierungen besteht die Gefahr einer Reifizierung ihrer analytischen Momente (daher oben der Hinweis auf den Werwolf-Mythos). Das ist als Grundproblem sozialwissenschaftlicher

¹¹² In dem ein Mensch (*wer* in der älteren Rechtssprache das Wort für *Mensch/Mann*, vgl. lat. *vir*) sich in einen Wolf verwandelt.

Reflexion auch immer schon herausgestellt worden¹¹³ – und Michael Bommers hat es in unserer Vorlesung wiederholt sehr plastisch veranschaulicht.

Die Begrifflichkeit der neueren sozialwissenschaftlichen Reflexion wurde maßgeblich von Weber (1921/22) geprägt. Weber definierte einen modernisierungstheoretischen Rahmen, der traditionale Verhältnisse, die durch nicht sozial hergestellte Bedingungen bestimmt sind, von modernen unterschied, bei denen die Voraussetzungen für das soziale Handeln mit diesem erst produziert werden. Eine Schleusenfunktion zu den modernen staatlich geregelten Verhältnissen hatte für ihn die moderne Stadt, die sich als Zweckverband konstituierte, der das Zusammenleben von füreinander Fremden regelte (aus deren Zuzug sich die modernen Städte rekrutierten). Die Grundfigur der modernen Form der Vergesellschaftung war für ihn die städtische *Schwurgenossenschaft* (lat. *conjuratio*), die die Stadtbürger in ein System von Rechten und Pflichten einbindet: als Projekt des ›Gemeinschaftshandelns‹ einer modernen Vergesellschaftung.¹¹⁴ Michael Bommers hat in der Luhmannschen Systemtheorie eine genuine Weiterführung dieser Konzeptualisierung gesehen, die die Vergesellschaftung durch *Funktionssysteme* fasst (als Gegenstück zu den angesprochenen *Rollenanforderungen*), worauf ich in 5.5 ausführlicher eingehe.¹¹⁵

In einem solchen theoretischen Rahmen ist auch die Analyse der sprachlichen Verhältnisse zu entwickeln, die nicht auf die ›gemeinschaftsbildende‹ Funktion beschränkt werden können, die Weber (1921/22) herausstellte. In diesem Sinne ist die Registerdifferenzierung (2.2) zu reanalysieren, die dabei von der abstrakt für biographische Phasen definierten Begrifflichkeit zu einem Begriffsinstrumentarium weitergeführt werden muss, das auf spezifische soziale Verhältnisse zu kalibrieren ist. Grundsätzlich gibt es keine außergesellschaftlichen Räume der Sprachpraxis: auch diese werden durch die Verdoppelung der gesellschaftlichen Praxis bestimmt. So ist das intime Register zwar der Raum von individuellen Personen, aber nicht abgeschottet von sozialen Strukturen. Schon das Kind an der Mutterbrust befriedigt seine primären biologischen Bedürfnisse in einer sozial artikulierten Beziehung: der intensive Blickkontakt mit der Mutter (gegebenenfalls auch dem die Flasche gebenden Vater ...) macht das Stillen zum sozialen Medium der Per-

113 Vgl. etwa »Jedes Element einer Gruppe ›ist‹ nicht nur Gesellschaftsteil, sondern außerdem noch etwas« (Simmel 1908: 26).

114 Das ist in Weber (1921/22) insbesondere Gegenstand von Kap. 5.7 (bes. S. 741ff.) in Abgrenzung zu naturwüchsig konstituierten *Gemeinschaftsformen* (siehe bes. Kap. 4 zu ›ethnischen Gemeinschaftsbeziehungen‹).

115 Auf Entsprechungen in parallelen theoretischen Neuansätzen greife ich im Folgenden gelegentlich zurück, z.B. auf Bourdieu (s. 5.2), dessen ›imaginäre‹ Regulative aber nicht ohne weiteres mit *Funktionssystemen* gleichzusetzen sind.

sonwerdung (anders als das Saugen/Säugen beim Tier).¹¹⁶ Bei den weiteren Registern liegt das ohnehin auf der Hand: diese sind durch den Aufbau anonymer sozialer Beziehungen definiert, im förmlichen Register schließlich in Relation zu einem ›generalisierten Anderen‹.

Dem sprachlichen Ausbau entspricht in den erweiterten Registern die sukzessive Verdoppelung um ein Funktionssystem, die im intimen Register nicht angelegt ist: dieses ist definitionsgemäß ›exkludiert‹, wie es systemtheoretisch heißt (s. unten): es liefert das soziale (personale) Rohmaterial für die Vergesellschaftung. Insofern hat es einen Januscharakter: es ist das Tor, durch das der ›Sozialisationsprozess‹ hindurchgeht. Auf dem anderen Pol ist das formelle Register durch diese Verdoppelung erst definiert: es kommt durch die entsprechenden Anforderungen erst in die Welt und wird durch die historisch spezifischen Verhältnisse geformt (in der modernen ausdifferenzierten Gesellschaft durch schriftkulturelle Anforderungen, also literate Strukturen, siehe 2.8).

Im historischen Prozess der Modernisierung werden auch elementare Strukturen wie die der Sprache um entsprechende Funktionssysteme verdoppelt. Der informell entfalteten Sprache entspricht ein sprachliches Funktionssystem, das die ›sinnhafte‹ Erlebniswelt der sprachlichen Akteure ›exkludiert‹¹¹⁷, diese werden von ihm beansprucht – mit entsprechenden Leistungen, die auf einer elementaren Ebene in der Schule gefordert werden (schon auf der Ebene der ›Schulreife‹, später dann mit Leistungsnachweisen: den Zeugnissen). Die soziale Praxis in den informellen Registern, darunter auch das diese fundierende *WIR* und die lokalisierbaren umgangssprachlichen Formen, bilden nur noch ein *Umfeld* für das sprachliche Funktionssystem, das mit der modernen literaten Gesellschaft eine gewisse Institutionalisierung erfahren hat. Das markiert auch die Zugangshürde, die entsprechend bei Lernern aus einem sogenannten ›bildungsfernen‹ Elternhaus eine besondere pädagogische Unterstützung erfordert.

¹¹⁶ Diese grundlegende Differenz: die Verdoppelung der unmittelbaren Abläufe, also der Bedürfnisbefriedigung um ihre soziale Form, wird in der Forschungsdiskussion zu oft übersehen, obwohl sie ein traditioneller Topos ist, der nicht zuletzt in der christlichen Ikonographie mit der Darstellung der *Maria lactans* (›Milch gebenden Maria‹) eindrücklich ins Bild gesetzt wurde, indem diese zwei Bildtypen aufweist: entweder die mütterliche Idylle, bei der Mutter und Kind im Blickkontakt versunken sind, oder aber die Umsetzung des Säuglings in seine Rolle als ›Menschensohn‹, der den Betrachter anblickt (also eine soziale Imago, jenseits des Naturalismus des Genrebildes). Die ältere (philosophische) Anthropologie war in dieser Hinsicht sehr viel offener für diese Fragen, siehe z.B. Gehlen (1940) für einen differenzierten Ansatz, der bis zu sprachstrukturellen Fragen durchgezogen ist.

¹¹⁷ Siehe Kap. 5.3 in Bommes (1999). In unserer Vorlesung sprach Michael Bommes in diesem Sinne von der ›Entpersönlichung‹ der Sprache.

Mit der sozialwissenschaftlichen Modellierung sind konzeptuelle (terminologische) Probleme verbunden, die auch die Argumentation im Folgenden belasten. So hat z.B. die Rede von *Gesellschaft* zwei Seiten:

- Gesellschaft als allgemeine Kategorie wie bei der Rede von der *Feudalgesellschaft* oder der *Industriegesellschaft*. Damit werden strukturelle Bedingungen gefasst, die (im mathematischen Sinn des Begriffs) *universal* sind: es sind ›ideal‹ definierte Strukturen, die zur Kategorisierung von empirischen Verhältnissen genutzt werden,
- Gesellschaft als empirisch greifbare (historische) Größe wie bei der Rede von der *deutschen Gesellschaft* im Gegensatz zur französischen u.a. Nur in dieser Hinsicht machen subjektive Kategorien Sinn wie bei der Rede von Gesellschaftsmitgliedern, die sich auch als solche begreifen und sich in Übereinstimmung mit einer bestimmten sozialen Praxis verhalten, die für Mitglieder anderer Gesellschaften keine Geltung haben müssen.

5.2 Die anschauliche Konzeptualisierung: der Obrigkeitsstaat

Der Inbegriff der so in den Blick genommenen Objektivierung der Gesellschaft ist der *Staat*, mit dem ein Konzept aufgerufen wird, bei dem seine Historisierung gefordert ist. Auf einer begrifflich allgemeinen Ebene ist *Staat* eine spezifische Form der Vergesellschaftung, wie nicht zuletzt in der kritischen Figur der sogenannten ›staatenlosen Gesellschaften‹ deutlich wird. Die moderne Gesellschaft hat sich in der Matrix der traditionellen ausgebildet. Dadurch werden aber auch die Vorstellungen vom Obrigkeitsstaat, dessen Apparat ›der Gesellschaft‹ gegenübersteht, fortgeschrieben. Mit der Vorstellung vom Staat als Akteur wird die Umgestaltung der modernen gesellschaftlichen Verhältnisse ausgeblendet. In diesen ist der Staat eine Ressource für das gesellschaftliche Handeln, gewissermaßen eine Infrastruktur, auf die seine Staatsbürger einen Anspruch haben – das ist der Kern des modernen *Wohlfahrtsstaats*, wie er sich seit dem 18. Jahrhundert in den Nationalstaaten ausgebildet hat. Insofern ist er aber auch auf deren Staatsbürger beschränkt: er hat den Status einer ›partikulären Universalität‹. Dem entspricht die Rückseite der Staatsmedaille: als repressiver Apparat, der durch das Gewaltmonopol definiert ist und den einzelnen gegenüber als restriktiver Filter für die Entfaltung ihrer Möglichkeiten fungiert.

Die Herausbildung der modernen staatlichen Verhältnisse verlief in einem langen Prozess, der hier nicht detailliert nachgezeichnet werden kann (s. oben den Hinweis auf Weber 1921/22). Dabei diente die moderne Stadt als Laboratorium, die sich als Zusammenschluss von Menschen formierte, die dort ihr Leben gemeinsam gestalteten und dem auch formal in Stadtverfassungen Ausdruck gaben. Die moderne Stadt, wie sie im Mittelalter Form ge-

wann, war ein *politisches Projekt* der Stadtbürger (s. oben) – als Gegenpol zu naturhaften Zusammenschlüssen: Familienverbänden und in weiterem Sinne ethnischen Gruppierungen. Im Gegensatz dazu sind in der Stadt alle für alle *Fremde*, die daher explizite Regelungen des Zusammenlebens brauchen, weil dieses sich nicht mehr von selbst versteht. Die moderne Stadt ist durch Migration konstituiert (s. 4.1) – die modernen Migrationsverhältnisse verschieben mit ihrer ›Globalisierung‹ in gewisser Weise nur den Horizont. Der entscheidende Unterschied zu früher liegt bei den staatlichen Formen, die heute regelnd eingreifen, deren rechtliche Grundfigur des Staatsbürgers letztlich erst im 19. Jahrhundert ihre abschließende Form mit den entsprechenden ›Papieren‹ erhielt, siehe Oltmer (2016).

Dabei bilde(te)n die *Nationalstaaten* keine räumlichen Sperren für das soziale Handeln, wie gerade die Migrationsverhältnisse zeigen. Sie überformen die gesellschaftlichen Verhältnisse, indem sie in deren Organisation einen Abschluss nach außen einziehen: zu den anderen Staaten (prinzipiell als Zerlegung der Weltgesellschaft). Aber mit diesem Prozess der Verstaatlichung verschwinden die ›vorstaatlichen‹ Verhältnisse nicht von der Bildfläche. Historisch betrachtet zeigt sich eine gleitende Entwicklung der traditionellen Gesellschaft (mit dem absolutistischen Obrigkeitsstaat) in die Moderne – mit einer enormen Beschleunigung, die gerade auch im Feld der Migration zu beobachten ist. Mit den Nationalstaaten wird eine kritische Entwicklungsschwelle erreicht. Indem diese die gesellschaftlichen Verhältnisse überformen, treten sie eine doppelte Dynamik los. Außer dem Abschluss nach außen beruhen sie nach innen auf einer sozialen (kulturellen) Homogenisierung, die durch die Anforderungen der verstaatlichten Gesellschaft bestimmt ist.

Diese Homogenisierung stellt nicht auf quasi naturhafte (ethnische ...) Faktoren ab, sondern auf Anforderungen, denen die ›Staatsbürger‹ nachzukommen haben – und denen sie in der Regel auch fraglos in ihrem Alltag nachkommen. Der moderne Staat ist von daher der *homogenisierte* gesellschaftliche Raum, der die regulierenden Bedingungen setzt, unter denen eben auch Konflikte ausgetragen werden¹¹⁸, festzumachen an den unterschiedlichsten Formen der Regulierung des Alltagshandelns, vom Zeittakt (mit der Uhr gemessen) bis zum schriftlich ausgefertigten Vertragshandeln (zu dieser Auflösung des Staatskonzepts siehe Bourdieu 2012).

Die moderne Form der Vergesellschaftung stellt Anforderungen an ihre Mitglieder. Sie ist grundsätzlich als *Leistungsgesellschaft* definiert; die für die Mitgliedschaft definierenden Attribute müssen *erworben* werden – sie werden nicht vererbt wie in traditionellen Gesellschaften. Diese sind organisiert in

118 Der Akzent liegt auf dem resultativen *homogenisiert*: es geht nicht um vorgeblich homogene Voraussetzungen für den Nationalstaat (ethnischer, sprachlicher ... Art), sondern um eine prozessierende Homogenisierung, die dieser erzwingt.

Verbänden, in die die Menschen hineingeboren werden, mit zugeschriebenen Statusmerkmalen (verankert in einer *Ständeordnung*, in *Kasten* und Ähnlichem). Eine darauf gebaute Ordnung ist nur stabil, wenn sie als transzendent gerechtfertigt wahrgenommen wird (mit einer gottgewollten Obrigkeit). Das funktioniert in der Moderne nicht¹¹⁹: die Statusdifferenzen in der Moderne müssen erworben werden.

Aber damit ist nur ein Grenzwert für das Spannungsfeld der gesellschaftlichen Prozesse in der Moderne definiert, die nicht einfach die traditionale Gesellschaft ablöste. So sind in der modernen Vergesellschaftung, also für den modernen Staat, in diesem Sinne z.B. ethnische Kategorien für die Staatsbürgerschaft obsolet; aber damit verschwinden sie nicht automatisch auch aus der Politik und ihrer Inszenierung, wie sich beim Umgang mit der Aussiedlerproblematik gezeigt hat, die durch ein ethnisch konstruiertes Staatsverständnis definiert war (ist).¹²⁰

In der modernen Gesellschaft ist der Staat durch die durchgehende Verdoppelung der praktischen Verhältnisse definiert, durch die auch der Alltag der Menschen ein verstaatlichtes Gegenstück hat. Auch die Agenten des Staatsapparats repräsentieren nur noch die normative Instanz, deren Macht sich in ihrer Selbstverständlichkeit ausdrückt: die Beamten haben nicht (nur) einen spezifischen, arbeitsteilig definierten Job (bei dem sie disziplinarrechtlich zu ahndende Verstöße vermeiden), sondern sie leben den *Staatsdienst*.¹²¹

Diesen Aspekt nimmt die Systemtheorie mit ihrem Konzept der *funktionalen Systeme* auf, die die Menschen in Anspruch nehmen. Davon werden die ›lebensweltlich‹ praktizierten kommunalen Formen nicht berührt: sie gehören zur ›Privatsphäre‹, die in diesem Sinne nicht integriert wird (bzw. in der systemtheoretischen Redeweise: die *exkludiert* wird); aber mit dem Prozess der Modernisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse müssen sie sich funktional zur Geltung bringen: durch ihre Verdoppelung um eine normative Imago werden sie verstaatlicht bzw. wird der moderne Prozess der Vergesellschaftung vollzogen, wie Michael Bommers es darzustellen pflegte.

119 Der Bruch mit der traditionellen Ordnung wurde in der Französischen Revolution mit großem Symbolwert 1793 durch den Gang des Monarchen auf die Guillotine inszeniert.

120 Zu den zum Teil grotesken Konsequenzen gehörte bei den Anerkennungsverfahren, dass die ›volksdeutsche‹ Zugehörigkeit anhand von Indikatoren der sprachlichen ›Authentizität‹ geprüft wurde: mit dialektalen Reliktwörtern, die vorgeblich das Deutsche in der Alt-tai-Region charakterisieren sollen – jenseits der für die ›Integration‹ in die deutsche Gesellschaft erforderlichen Sprachformen. Das formelle Register bei diesen Menschen war (ist) in der jüngeren Generation ohnehin in der Regel russisch, siehe dazu Maas (2008, 504–514 auch Beispiele).

121 Die Kraft dieser staatlichen Vergesellschaftungsform zeigt sich an den Reaktionen auf Versuche, diese zu ändern. Bourdieu hat das am Beispiel der Rechtschreibreform durchgespielt, siehe unten in 5.6.

Das spezifische Staatliche im modernen Sinne ist nicht am Apparat der ›Obrigkeit‹ abzulesen, der eine quasi überzeitliche Invariante ist. Vielmehr ist Staat alles, was staatlich praktiziert wird. Das gilt auch für die moderne Obrigkeit, die als Agentur des Staats auftritt – und nicht in der personalen Form seiner Träger wie im traditionellen Obrigkeitsstaat: die Agenten (Personen) treten auf als staatlich autorisiert; sie exekutieren eine anonyme Instanz. Für die analytische Modellierung ist diese Unterscheidung grundlegend: die von Personen ausagierte gesellschaftliche Praxis verdoppelt sich in gewisser Weise um ein staatliches Gegenstück¹²²; die Ausbildung der entsprechenden *Imagines* (s. oben 5.1) hat dabei eine Schlüsselrolle.

Gerade auch die Agenten des Staats erfüllen eine Aufgabe, für die sie Qualifikationen mitbringen müssen (ausgewiesen durch staatlich sanktionierte Zeugnisse). Staat kann verstanden werden als die Gesamtheit der Vorstellungen seiner Mitglieder, mit denen diese ihr (Zusammen-)Leben regulieren, wie es Bourdieu expliziert hat. Die regulierende Instanz ist nicht mehr die als ein Außen verstandene Obrigkeit, sondern sie wird *naturalisiert*: die kontrollierende Instanz wird als ›zweite Natur‹ internalisiert und dadurch nicht mehr als Problem thematisierbar, also dem Horizont der veränderbaren Dinge entzogen.¹²³ Darin liegt auch die Schlüsselfunktion der (Volks-)Schule: sie macht die gesellschaftlichen Verhältnisse selbstverständlich; insbesondere sorgt ihre meritokratische Ausrichtung dafür, dass sich jede(r) seine später eingenommene gesellschaftliche Position selbst zuschreibt (als Konsequenz seiner ›Natur‹).

5.3 Schule und der moderne Staat

Eine Schlüsselrolle bei der Ausrichtung der Gesellschaft auf eine Leistungsgesellschaft hat die Schule. Das wird überlagert (und in vielen Darstellungen auch verdeckt) durch deren Rolle als Agentur des (literaten) Sprachausbaus. Zum pädagogischen Diskurs gehört ein Narrativ, das die moderne Schule auf ihre Vorläufer zurückführt, wobei die sprachliche Bildung im Vordergrund steht. Da in traditionellen Gesellschaften das formelle Register (und die ihm zuzurechnende Schriftkultur) eine professionelle Angelegenheit ist, ist die Schule dort entsprechend auch sozial beschränkt – ausgerichtet auf professionelle Aktivitäten, für die sie den Zugang vermittelt(e). Dem entspricht, dass die allgemeine Schule, als gesellschaftlich universal geforderte Zugangshürde, auch in den westeuropäischen Gesellschaften relativ jung ist:

¹²² Marx sprach in diesem Sinn in seiner Kritik an den Hegelianern vom Staat als »illusorische(r) Gemeinschaftlichkeit«, siehe Marx/Engels (1845/46: 33).

¹²³ Die Rede von der ›Naturalisierung‹ ist wörtlich zu verstehen: *Natur* zu lat. *nasci* ›geboren werden‹. *Naturalisiert* sind Dinge, die wahrgenommen werden, als ob sie zu der Ausstattung des Menschen bei seiner Geburt gehörten.

erst mit dem 19. Jahrhundert wurde sie institutionalisiert. In dieses Narrativ lassen sich die gegenwärtigen Verhältnisse problemlos einpassen: demnach ist die Schule auch heute noch nicht universalisiert, wie die immer wieder skandalisierenden Angaben über die Analphabetenquote zeigen.

Aber die Koppelung der Schule als Vergesellschaftungsinstanz an Aufgaben des Sprachausbaus ist mehr ein Postulat als durch eine historische Analyse ausgewiesen. In der Forschung ist es Konsens, dass die Anfänge der modernen Volksschule mit den gesellschaftlichen Umbrüchen im 16. Jahrhundert verbunden sind¹²⁴, wo sie vor allem als Veranstaltung zur ›Sozialdisziplinierung‹ eingerichtet wurde, wie es in der Sozialgeschichtsschreibung genannt wird. Die generalisierte Schulpflicht im 19. Jahrhundert war vor allem eine Maßnahme gegen die physische Vernichtung der nachwachsenden ›Ersatzarbeiter‹ in der industriellen Kinderarbeit, die die gesellschaftliche Reproduktion gefährdete.

Die Funktion der Volksschule ist in der Etablierung einer neuen, modernen Form der Vergesellschaftung zu sehen: als Hineinsozialisierung in eine Vergesellschaftung, die auf eine *meritokratische* Ordnung ausgerichtet ist, und insofern eng gekoppelt an die grundsätzliche Neuausrichtung sozialer Haltungen in der Sozialisation durch die Familie, die die Voraussetzungen für das Fungieren der schulischen Sozialisation in der frühkindlichen Erziehung anlegt. In diesem Rahmen erhielt auch der Sprachunterricht in der Volksschule seinen zentralen Stellenwert. Er fungiert als Form, in der die Sozialdisziplinierung akzeptabel war und es nach wie vor ist.¹²⁵ In deren Frühformen als Katechismusschule ging es um die Rezeption und Reproduktion der ›heiligen‹ Texte, die in der schriftlichen Form auch als unveränderlicher Kanon vorgeben waren (invariant gegenüber einer labilen Form bei der mündlichen Tradierung). Symptomatisch dafür ist der didaktische Bruch mit der Tradition des Schriftunterrichts, der das Lesenlernen mit dem Schreibenlernen koppelte: die protestantische Katechismusschule hatte nur das (rezeptive) Lesen im Programm – was zu endemischen Konflikten in den Städten führte, wo auch schon im 16. Jahrhundert ein aktives Verfügen über die Schrift verlangt war.

Insofern etablierte sich ein zweigleisiges Schulsystem: die auf die Sozialdisziplinierung ausgerichtete Volksschule – und die auf die Schriftkultur ausgerichtete ›höhere Schule‹, die insbesondere die Voraussetzung für die universitäre Ausbildung war. Auf dieser Schiene verlief auch die weitere didaktische Ausformung des Sprachunterrichts in der Volksschule, die auf den

¹²⁴ Ich benutze den Terminus *Volksschule* in seiner alten Bedeutung als *Schule für das (gesamte) Volk* – jenseits des jüngeren Gerangels um berufsständische Etikettierungen in den Lehrerverbänden.

¹²⁵ Für die moderne Schule siehe Sennett/Cobb (1972) und auch die weiter unten angesprochenen Arbeiten aus dem CCCS, bes. die Arbeiten von P. Willis.

Nenner einer operationalisierten Einübung von Sekundärtugenden gebracht werden kann, gerade auch mit der späteren Hereinnahme des Schreibunterrichts, der mit dem zentralen Schönschreiben auf skribale Fertigkeiten ausgerichtet war, und vor allem dann mit dem dominierenden Orthographieunterricht, der mit (sinnlosen) Diktaten kontrolliert wurde und militärischem Drill nahekam – jenseits einer pädagogischen Hinführung zur Aneignung der symbolischen Ressourcen zur selbständigen Kontrolle der schriftlichen Praxis.

Dabei war (und ist) die didaktische Ausformung des Unterrichts als einer Veranstaltung für das Volk (und nicht nur einer spezialisierten Veranstaltung für wenige, gegebenenfalls professionell ausgerichtet) zwangsläufig immer auch unter dem Zwang, mit der außerschulischen Lebenswelt harmonisiert zu werden. Skribale Techniken und die Einübung symbolischer Ordnungsstrukturen wie im Orthographieunterricht korrespondieren mit ausdifferenzierten Bereichen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung, etwa Verwaltungstätigkeiten im expandierenden Angestelltensektor (der zunehmend auch Frauen rekrutierte). Das ist eine Grundstruktur für die Institutionalisierung der Volksschule, die schließlich als eine relativ lange ›unproduktive‹ Lebensphase von der Gesellschaft alimentiert werden muss.

Insofern bestimmt eine solche Harmonisierung von Formen des Schriftunterrichts auch die Schule in außereuropäischen Gesellschaften. Das gilt so für den dort zumeist dominierenden reproduktiven Umgang mit Texten und die Ausrichtung des Unterrichts auf das Einüben formaler Ordnungsstrukturen, wie sie z.B. die traditionelle muslimische Schule bestimmt – die als traditionell nur städtische Einrichtung in dieser Weise zur Organisation des Handels stimmt (auf dem *Basar* bzw. dem *Suq*).¹²⁶ Diese Art der Harmonisierung geht aber über derartig direkt professionelle Ausrichtungen hinaus: in den industrialisierten Ländern in Westeuropa harmonisierte die Verallgemeinerung der Lesefertigkeit mit der massiven Urbanisierung im späten 19. Jahrhundert, als die Arbeiter täglich lange Zeit als Pendler zu und von den Betrieben unterwegs waren: die neue Massenpresse hatte einen Gebrauchswert für die in den Nahverkehrsmitteln verbrachte Lebenszeit – und verlangte zumindest elementare Lesefähigkeiten. Einen Schritt weiter in die Einbeziehung auch von skribalen Fertigkeiten geht das, was heute in den Nahverkehrsmitteln als entsprechender ›Zeitvertreib‹ zu beobachten ist: der Umgang mit den ›social media‹ auf den elektronischen Taschengerten.

Auf diese Weise wurde auch schon in vormodernen Verhältnissen die Grenze zur Schriftkultur durchlässiger. Das betrifft aber nicht den literaten Ausbau im vollen Sinne von Kapitel 3. Unter vormodernen Bedingungen war

¹²⁶ Brian Street hat das als ›social literacy‹ analysiert, siehe Street (1995) und Maas (2008: 389ff.) für einen Überblick über die Forschung.

eine literate ›Kompetenz‹ im Sinne der Kontrolle von strukturellen Zusammenhängen über ihre symbolische Repräsentation nicht gefordert. Diese impliziert eine andere Form von Vergesellschaftung, die solche Ressourcen als Anforderung für die ›Inklusion‹ in die modernen Funktionssysteme setzt, siehe unten. Erst in diesem Rahmen stellt sich auch die Rolle der Schule und damit des Sprachunterrichts anders dar, siehe 6.2. Das zwingt im Übrigen auch dazu, formale Bildungstitel wie den Schulbesuch nicht unbedingt für bare Münze zu nehmen. Wenn schon nicht wenige die deutsche Schule als sogenannte funktionale Analphabeten abschließen, ist erst recht bei Einwanderern aus Gesellschaften, in denen die Ausrichtung der Schule auf ihre sozialdisziplinierende Funktion noch weniger schriftkulturell gebrochen ist als in Deutschland, zu hinterfragen, was damit bescheinigt wird.

Die hier etwas ausführlicher verhandelten Verhältnisse in der traditionellen Schule stehen exemplarisch für die Herausbildung staatlicher Strukturen.

5.4 Die widersprüchliche Dynamik des Wohlfahrtsstaats: das Asyl

Indem der moderne Staat als *Wohlfahrtsstaat* definiert ist, implementiert er in gewisser Weise das, was schon das ethische Denken der Antike als Ausrichtung des politischen Handelns am *Gemeinwohl* (lat. *bonum commune*) forderte. Eine positive Ausgestaltung erfuhr das in der Französischen Revolution, die die staatliche Geschäftsführung in diesem Sinne als Leistung definierte. Im modernen Staat sind die Herrschenden nicht übergesellschaftlich legitimiert, sondern eine Regierung wird gewählt – und gegebenenfalls auch abgewählt, wenn sie ihre Aufgabe unzureichend erfüllt; das ist gewissermaßen das Gegenstück zu den Anforderungen, die der Staat an seine Bürger stellt (die ihm dazu auch Gestaltungsansprüche aus eigener Willkür abtreten wie vor allem beim staatlichen Gewaltmonopol). Dabei ist die Wohlfahrt ein Anspruch, der formal relativ unbestimmt bleiben kann, weil er jenseits politischer gesellschaftlicher Formierungen (und damit der Ausdifferenzierung von Funktionssystemen) mit dem Status als Mensch verbunden ist, siehe auch die Bemerkungen zu den *Menschenrechten* in Kapitel 1.

Damit tut sich ein Spannungsfeld auf, das nicht auf den Gegensatz von moralischen Anforderungen und den gesellschaftlich fixierten Regeln zu reduzieren ist. Die virulente Asylproblematik macht das deutlich. Tatsächlich bestimmt die daraus resultierende Spannung die positive Ausgestaltung der politischen Räume im modernen Wohlfahrtsstaat, wie sich (gerade auch in Hinblick auf die Migrationsverhältnisse) im Sozialrecht (und der entsprechenden Rechtsprechung) zeigt: die dort geltend zu machenden Leistungsansprüche sind eben nicht durch die Staatsangehörigkeit bestimmt, sondern

durch das Leben (und Arbeiten) auf dem Territorium eines Staates – in gewissen Grenzen sogar bei einem nicht legalen Aufenthalt (s. Eichenhofer 2015). Jenseits der in Deutschland lange aufrechterhaltenen Annahme eines ethnisch fundierten Staates (mit einem *ius sanguinis*) setzt sich im Recht der stumme Zwang der Verhältnisse durch (mit dem *ius soli* als Grenzwert, dem die Umgestaltung des älteren ›Ausländerrechts‹ seit den 1990er Jahren Rechnung trägt, siehe pointiert dazu Kolb in Oltmer (2016: 1021–1040).

Der Ansatz von Michael Bommes, den er schon in seiner Dissertation (1993) verfolgte, war es, dieses Spannungsfeld auszuloten, indem er die konzeptuelle Modellierung als begriffliche Ressource nutzte, um die empirisch ausgetragenen Widersprüche zu fassen – nicht zuletzt, um Möglichkeiten für die Praxis der Migrationspolitik zu identifizieren. Damit überwand er das Risiko, die ›Verdoppelung‹ der soziologischen Konzeptualisierung in Beobachtbares und strukturfunktionalistische Modellierung als empirisch misszuverstehen. So lag denn auch ein Schwerpunkt seiner Arbeit in den letzten Jahren bei den Problemen der ›Illegalität‹, in denen er die Aporien der Wohlfahrtsstaatskonzeption aufzeigte (z.B. Bommes 2006b und dann posthum Bommes/Sciortino 2014): einerseits resultiert der illegale Status aus dem Kontrollanspruch des modernen Staates (und ist nur im Verhältnis zu diesem definiert), andererseits haben illegale Einwanderer längst eine Funktion auf dem Arbeitsmarkt, wo ihre Beschäftigung Unternehmern Lohnnebenkosten erspart; sie sind also in die entsprechenden Funktionssysteme inkludiert. Vor allem aber handelt es sich nicht um zu ignorierende Ausnahmen, sondern um einen konstitutiven Bestandteil der Migrationsverhältnisse.

In diesem Feld kann es keine direkte Passung von formalen Strukturen und dem darin ›Inkludierten‹ geben (Bommes/Sciortino 2014 sprechen so von einem strukturellen »Nebel« gegenüber der mit den formalen Strukturen gesetzten Transparenz, in dem sich auch Verhältnisse wie die der ›Illegalen‹ etablieren können). Auf der praktischen Ebene der Migrationspolitik erlaubt es die inzwischen etablierte, rechtlich ›weiche‹ Kategorie der *Duldung* dieser Migranten, mit diesem unaufhebbaren Widerspruch umzugehen. Für eine systematische Modellierung macht nicht nur hier die von Michael Bommes in seiner Dissertation (1993) genutzte analytische Figur der *Aneignung* des objektivierten gesellschaftlichen Terrains Sinn: mit Michael Bommes muss es darum gehen, diese ›pragmatischen‹ Seiten der Migrationsverhältnisse in die theoretische Reflexion hineinzunehmen.

In der Brisanz der derzeitigen Flüchtlingskonstellation werden nicht zuletzt auch Besonderheiten der deutschen Verhältnisse deutlich, die einerseits aus der langen Verdrängung der bestehenden Einwanderungsgesellschaft resultieren, andererseits aus dem moralischen Erbe des Umgangs mit der Vergangenheit des faschistischen Deutschlands. *Ex negativo* wird das an der anderen Reaktion darauf in den traditionellen Einwanderungsstaaten: Kanada,

USA, Australien, ablesbar. Diese haben eine sehr strikt definierte Einwanderungspolitik, die nur eine extrem eingeschränkte Quote ›humanitär‹ zugelassener Schutzsuchender vorsieht, ansonsten aber die zugelassenen Einwanderer durch ihre ›Inanspruchnahme‹ in den verschiedenen Funktionssystemen bestimmt: in Kanada und Australien formalisiert in einem Punktesystem der Bewertung von Einwanderungskandidaten, bei dem die literaten Fähigkeiten eine Schlüsselrolle haben. Charakteristischerweise liegt in diesen Ländern auch der Bildungsdurchschnitt der Einwanderer über dem der ›nativen‹ Bevölkerung. So nutzen diese Staaten ihre Einwanderungspolitik als Sperrriegel gegen eine größere Beteiligung an der Lösung der weltweiten Flüchtlingsfrage.

Der humanitäre Aspekt der Asylgewährung setzt zwar die restriktiven Kriterien der Einwanderung außer Kraft, ändert aber nichts an den Anforderungen der Partizipation an den gesellschaftlichen Ressourcen: in dieser Hinsicht gibt es keinen Unterschied zwischen ›regulären‹ Einwanderern und Asylsuchenden, zumindest bei denen, die eine Bleibeperspektive haben. Hier steht eben an, eine systematische Einwanderungspolitik zu entwickeln, die nach dem Modell der traditionellen Einwanderungsstaaten auch Menschen mit ›erzwungener Migration‹ einbezieht. Die Konsequenz sind Unterschiede bei den ›Integrationsmaßnahmen‹: bei Asylsuchenden müssen sie zwar gegebenenfalls auf einer sehr niedrigen Stufe ansetzen, aber dann auf die gleichen Ziele der Partizipation an einer schriftkulturell bestimmten Gesellschaft ausgerichtet werden, siehe Kapitel 6.

5.5 Die strukturfunktionalistische Modellierung: die Systemtheorie

Michael Bommers hat in seiner Habilitationsschrift (1999) und den daran anschließenden Arbeiten diese Modellierung unter den Prämissen der Luhmannschen Systemtheorie entfaltet.¹²⁷ Sie war für ihn eine Möglichkeit, die

¹²⁷ Eine systematische Auseinandersetzung ist hier nicht beabsichtigt. Zu dieser gehörte auch der Abgleich der spezifischen systemtheoretischen Begrifflichkeit mit dem sonst sozialwissenschaftlich Üblichen, um den es Michael Bommers auch in der Darstellung in unserer Vorlesung ging (s. oben in 5.1). Bei dieser hatten wir durchaus Kontroversen in Hinblick auf systemtheoretische Prämissen, die leider nicht mehr ausdiskutiert werden konnten – und hier ausgeblendet werden. Dabei spielten kritische Theorieansätze eine Rolle, die auch in 5.6 angesprochen werden, aber auch Korrespondenzen zu anderen Ansätzen, die in diesem Zusammenhang eine Rolle gespielt haben, z.B. der *Institutionen*begriff von Gehlen. Luhmann hatte in seiner akademischen Laufbahn Gehlen ja auch in seiner ersten Etappe an der Verwaltungshochschule in Speyer gewissermaßen beerbt. Entsprechend hatte er seinen Ansatz zunächst in der Analyse verwaltungstechnischer Abläufe entwickelt, aus der er gesellschaftstheoretische Aussagen extrapolierte (Luhmann 1969). Hier liegt auch der Kern seines für die Sprachanalyse problematischen Kommunikationsbegriffs: Kommunikation als An-

diffuse Alltagsbegrifflichkeit der Migrationsforschung bei der theoretischen Reflexion zu überwinden. Luhmann hatte sich darangemacht, die oben angesprochenen historisch angelegten Grundüberlegungen in Hinblick auf die sich in der Moderne neu organisierende Weltgesellschaft und die sich in ihr formierenden Staaten konkreter zu fassen; daran schloss Michael Bommers mit der Fokussierung auf Migrationsverhältnisse an. Grundlegend ist dabei die Spannung zwischen den ›transnationalen‹ Verhältnissen der Weltgesellschaft, die die Dynamik der Migration freisetzen, und den ›Wohlfahrtsstaaten‹ mit jeweils einem territorial, vor allem aber sozial ausgegrenzten Raum, in dem seine Leistungen beansprucht werden können – mit der kritischen Einschränkung auf ihre Staatsangehörigen. Systemtheoretisch modelliert wird das in der Ausdifferenzierung der modernen Formen der Vergesellschaftung in *Funktionssystemen*, die den Individuen gewissermaßen gegenüberstehen: sie ›beanspruchen‹ die Menschen, die sich in sie integrieren müssen (in die sie *inkludiert* werden müssen), um an den vergesellschafteten Leistungen des ›Wohlfahrtsstaats‹ partizipieren zu können.

Die Funktionssysteme heben die materiale Praxis nicht auf – sie *verdoppeln* sie gewissermaßen um eine formale Seite, die die Vergesellschaftung steuert. Das Agieren im sozialen Raum projiziert eine Kontrollinstanz, wie es modellhaft in der Psychoanalyse als Ausbildung eines Über-Ich mit Zensurfunktionen modelliert wird, in dem die *Imago* als Kontrollinstanz ausgebildet wird: die psychoanalytisch postulierten Instanzen *Ich* und *Über-Ich* sind eben auch nicht als Nebeneinander zu verstehen. Entsprechend verhält es sich bei den Funktionssystemen: sie sind funktional definiert als Kontrollinstanzen, was nicht im Widerspruch dazu steht, dass sich Kontrollapparate verselbständigen können, wie es bei der Institution Schule der Fall ist, die im sprachlichen Feld Normen auch anschaulich setzt.

Auf einer grundsätzlichen Ebene ändern solche Kontrollsysteme nichts an der lebensweltlichen Praxis der Menschen, einschließlich der Formen, in denen sie diese sozial *organisieren*. Aber dem stehen zunehmend soziale Strukturen gegenüber, die nicht mehr transparent bzw. unmittelbar motiviert sind. Diese reproduzieren sich gewissermaßen autonom, was sie für Luhmann zu *Systemen* macht, die dadurch definiert sind, dass sie sich in der Differenz zu ihrer Umwelt reproduzieren – wobei die Lebenswelt in diesem Sinne ihre Umwelt ist.

In diese Modellierung wird die Spannung im Prozess der Vergesellschaftung hineingenommen, die mit der Modernisierung freigesetzt wird. Die Funktionssysteme definieren so etwas wie einen Grenzwert für den Verge-

schlussaktionen, mit denen die Komplexität des jeweiligen Problemfeldes reduziert wird. Damit werden weitergehende Fragen nach der Sinnhaftigkeit der so gefassten Abläufe gewissermaßen kurzgeschlossen. Entsprechend schoss sich die kritische gesellschaftstheoretische Diskussion Anfang der 1970er Jahre auf diesen Ansatz ein.

sellschaftungsprozess: sie sind universal und insofern auf die (virtuelle) Weltgesellschaft kalibriert. Dem stehen die faktischen Verhältnisse gegenüber, in denen das Verhalten der Menschen in ihrem lokalen Horizont *organisiert* ist. Diese Spannung ist für diesen Prozess konstitutiv. Sie drückt sich in den Anforderungen an die Inklusion in die Funktionssysteme aus, letztlich also in dem, was die moderne Vergesellschaftung als Ausrichtung auf eine *Leistungsgesellschaft* ausmacht. Dabei sind diese formalen Strukturen der Modellierung von ihrer *normativen* Fassung zu unterscheiden, die sie nicht zuletzt auch in der pädagogischen Forschung erhält (und bei den Akteuren in den gesellschaftlichen Apparaten, die ihnen nachzukommen versuchen, siehe pointiert etwa Bommers 2011a, 2011b).¹²⁸

Anders als in vormodernen Gesellschaften, deren Organisation an materiell greifbaren Apparaten (und einem von diesen ausgeübten Zwang) hängt, sind die entsprechenden Institutionen der modernen Gesellschaft ›naturalisiert‹ (Bourdieu): sie stehen der individuellen Praxis nicht mehr als etwas ganz Anderes gegenüber, wie die ›Obrigkeit‹ (inklusive der Kirche) gegenüber den Untertanen in der vormodernen Gesellschaft. Die modernen Instanzen der Vergesellschaftung, also die Funktionssysteme im Luhmannschen Sinne, müssen von den gesellschaftlichen Subjekten praktiziert werden, indem sie ihre alltägliche Praxis um sie verdoppeln.

Damit hat die Modellierung zwangsläufig eine historische Dimension. Die Vergesellschaftung über die Funktionssysteme lässt sich nur als universal ausgerichtete Dynamik der Moderne fassen, historisch rekonstruierbar als Sprengen von faktisch immer partikularen Strukturen. *Funktionssysteme* sind definiert durch ihre *universale* Anschliessbarkeit – in einer Spannung zu den faktischen Verhältnissen, die immer *partikulare* Strukturen aufweisen, in *Organisationsformen*, die durch die Mitgliedschaft in einer Organisation beschränkt sind. Der Begriff der *Organisation* ist in dieser Modellierung auf anschauliche soziale Strukturen gemünzt. Mit dem Eintritt in eine Organisation geben die Subjekte zwar Kontrollmöglichkeiten auf, aber sie erfahren dafür eine Entlastung bei der Anstrengung, die komplexer werdende Welt zu bewältigen. Das ist der Gebrauchswert von Organisationen und noch allgemeiner: von Verfahren. Das macht zugleich ideologische Legitimationen bestehender gesellschaftlicher Strukturen weitgehend überflüssig – für den Verwaltungstheoretiker Luhmann der Ausgangspunkt für die Systemtheorie.

128 Dort stellt er heraus, dass moralische Ansprüche, wie sie insbesondere in den Grundrechten fixiert sind, nicht vordergründig auf Aussagen über praktizierte Verhältnisse umgelegt werden können, etwa am Beispiel der ›Diskriminierung‹: einerseits die im Erziehungsapparat geforderte diagnostische Unterscheidung bei den individuellen Ressourcen (und der darauf abgestellten Förderung), andererseits die lähmende Tabuisierung von differenzierender Praxis (einer Praxis des schlechten Gewissens, die die Akteure ›beschädigt‹).

In dieser Verdoppelung der gesellschaftlichen Verhältnisse liegt die Schwierigkeit begründet, den (modernen) Staat begrifflich zu fassen, wofür das paradoxe begriffliche Konstrukt einer ›partikularen Universalität‹ steht: als eine Form der politischen Organisation, in der die Gesellschaft sich im territorial begrenzten Rahmen zum Akteur formiert und ihre Mitglieder in Anspruch nimmt und dafür auch alimentiert. Damit ist zwangsläufig eine Abgrenzung nach außen (im Horizont der Weltgesellschaft) verbunden, was die Widersprüchlichkeit der Migrationsverhältnisse zwangsläufig macht.

Andererseits ist diese modellierende Verdoppelung für alle sozialen Erscheinungen durchzuziehen. So verdoppelt sich z.B. auch die Familie um ein Funktionssystem, das seine Mitglieder in Anspruch nimmt und dabei die Anforderungen an die so verfügbar werdenden ›Ersatzarbeiter‹ (wie es in der Marxschen Tradition hieß) aufnimmt und weitergibt. Die Funktionssysteme gewährleisten in einer gewissen Arbeitsteiligkeit die gesellschaftliche Reproduktion – in einer Dynamik, die nicht spannungsfrei sein kann, weil die eingespielten Verhältnisse in diesem Prozess immer wieder entwertet werden. Michael Bommers hat das wiederholt für das meist mit *Erziehung* etikettierte Feld analysiert, in dem die institutionalisierte Schule die Leistungen des Funktionssystems Familie voraussetzt – zunehmend auch in Hinblick auf formale (sprachliche) Anforderungen. Wo Familien dem nicht nachkommen, entstehen Probleme (nicht nur, aber insbesondere so bei Migranten aus traditionellen Gesellschaften, die in dergleichen allein eine Aufgabe der Schule sehen, bei der sie ihre Kinder gewissermaßen als eine Art Rohmaterial abliefern). Für diesen Bereich hat Michael Bommers die ›Folgeschäden‹ einer normativen Imago des ›Funktionierens‹ wiederholt herausgearbeitet (z.B. 2011a): die Terrorisierung der Alltagsabläufe, bei denen Familien gezwungen sind, den mit schulischen Abläufen gesetzten Vorgaben zu folgen (beim Zeitrhythmus, mit der Erledigung von Hausgaben ...). Hier ist unmittelbar greifbar, dass die funktionale Analyse der Ausdifferenzierung im gesellschaftlichen Prozess von Konsequenzen ihrer normativen Aneignung zu unterscheiden ist.

Die enorme Beschleunigung der Modernisierung ist gerade bei der Integration der Arbeitsmigranten zu verfolgen. Diese war in Deutschland in der Zeit der Anwerbeverträge strikt auf einige ›Funktionssysteme‹ eingeschränkt: das Funktionieren am Arbeitsplatz und in den sozialen Einrichtungen des praktischen Überlebens (den Wohnheimen). Daran änderte zunächst auch der einsetzende Familiennachzug nichts: die Familien regelten ihr Leben in ihrem relativ eingeschränkten lokalen Lebensraum. Aber diese Form der Integration ist mit der Vergesellschaftungsform des deutschen Wohlfahrtsstaats nicht kompatibel, was die entsprechenden Anpassungen der Migrationspolitik erzwang, siehe 6.1.

Dabei bereitet das implizit restriktive Verständnis des Wohlfahrtsstaats konzeptuelle Probleme. Anders als die universalen Funktionssysteme sind Staaten partikulare Größen: beschränkt schon durch die Staatsgrenzen. Da aber die Funktionssysteme nur im modernen Staat zur Geltung kommen, sind sie faktisch an solche partikularen Strukturen gebunden. Die daraus resultierende Spannung ist konstitutiv für die Migrationsverhältnisse, die auf die Auflösung der traditionellen Vergesellschaftung durch die leistungsfähigen ausdifferenzierten Funktionssysteme reagieren, in denen sich die Gesellschaft (re-)produziert. Dieser Prozess läuft weltweit in ungleichzeitigen Phasierungen ab, was die Anziehungskraft der modernen Staaten begründet. Diese reagieren darauf mit ihrer ›nationalstaatlichen‹ Abschottung, die sie vor dem Kollabieren unter dem Druck der Ansprüche ihrer Mitglieder (der Staatsbürger) schützen soll. Die derzeitigen Asylprobleme machen dieses Spannungsfeld in der öffentlichen Debatte sichtbar: die damit ausgetragenen Probleme sind solche der Weltgesellschaft – aber die Flüchtlingsströme sind zunehmend auf die europäischen Wohlfahrtsstaaten gerichtet.

5.6 Die kritische Theorie

Mit der Prämisse der gesellschaftstheoretischen Modellierung als einem Spannungsfeld, in dem das Handeln sich objektiviert, sodass ›die Gesellschaft‹ dem Menschen ›objektiv‹ gegenübertritt, war immer auch eine Kritik der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse impliziert: mit dem im frühen 20. Jahrhundert in der deutschen Soziologie noch selbstverständlichen Bezug auf Marx (durchaus auch am rechten Rand des akademischen Betriebs: bei Freyer, Ipsen, Vierkandt u.a.) wurde die *Entfremdung* der vom Menschen geschaffenen Verhältnisse als ihr spezifischer Gegenstand bestimmt. In der strukturfunktionalistischen Modellierung verdampft dieses Spannungsverhältnis gewissermaßen, wenn das Ziel, die Reproduktion der Verhältnisse transparent zu machen, in einem strikt deskriptiven Herangehen umgesetzt wird.

In diesem Sinne hat sich Michael Bommers in seiner Habilitationsschrift (1999) von der kritischen Tradition entschieden abgegrenzt, die er dort als ›normative‹ Theoriekonzepte anspricht, die ihren kritischen Impuls mit Rückgriff auf die marxistische Tradition artikulieren¹²⁹; wobei seine Kritik in erster Linie auf von außen an die Verhältnisse bzw. die Praxis der Menschen herangetragene moralische Wertungen zielte. Dabei war er immer weit entfernt von der Figur eines ›kritischen Kritikers‹ (die Marx schon auf die Schippe nahm), sondern verfolgte in empirischen Analysen die Konsequenzen

¹²⁹ Wie Michael Bommers benutze ich den Terminus *normativ* relativ nah am Alltagssprachlichen, mit dem Anforderungen an die Praxis impliziert sind – nicht als Grenzwert aus statistisch gefassten Beobachtungen, wie er in manchen neueren Arbeiten verwendet wird.

zen solcher Haltungen in der gesellschaftlichen Praxis: die von ihm problematisierten ›kritischen‹ Haltungen im pädagogischen und sozialfürsorglichen Apparat erzeugen problematische Wirkungen, weil sie nicht zuletzt von den damit in den Blick Genommenen und entsprechend Etikettierten so auch angeeignet werden, die dadurch zu einem entsprechend ›dysfunktionalen‹ Verhalten in der Konfrontation mit institutionellen Vertretern kommen (pointiert so in Bommers 2011b).

Bei seiner theoretischen Modellierung der Migrationsverhältnisse (in der Habilitationsschrift 1999) ging es vor allem um die politischen Randbedingungen der Migration. Wie es in der neueren Forschungsdebatte üblich ist, spricht er dort von *Denizens* und schraubt so die kritische Wertung mit einer Begrifflichkeit herunter, die sich in der neueren Forschung findet – gegenüber dem schon aus der antiken Stadtverfassung für diese Konstellation vorgegebenen Begriff der *Metöken*.¹³⁰ Mit den *Denizens* wird eine Statusform gefasst, in der der Staat die Schwelle der Ausschließung von Fremden im Sinne des Ausländerrechtes senkt – gewissermaßen in einem Übergangsstadium zu Fremden (formalisiert in dem, was früher auch ›Fremdenrecht‹, dann ›Ausländerrecht‹ hieß), in dem diese gewissermaßen selbst die Bedingungen produzieren, die sie in jeder Hinsicht zu Ungleichen machen. Für Michael Bommer war es offensichtlich vorrangig aufzuzeigen, dass der gesellschaftliche Prozess in unserer Gesellschaft inzwischen einen Punkt erreicht hat, an dem die generelle (politisch gewollte) Ausgrenzung von ›Fremden‹ nicht mehr durchzuhalten ist, weil ihre Inklusion in die sozialrechtlich relevanten Funktionssysteme dagegen steht. In einer solchen Sichtweise hat eben auch der Status der *Denizens* eine kritische Implikation, weil er den reaktionären Kräften der Gesellschaft abgerungen werden musste.

Dem steht die kritische Theorietradition gegenüber, die die gesellschaftlichen Verhältnisse (und ihre Reproduktion) nicht nur durch die *ungleiche* Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen in ihr bestimmt, sondern als *ungerecht*. Die Ungleichheit ist selbstverständlich auch Bestandteil einer systemtheoretischen Modellierung – schließlich regelt jede Form von gesellschaftlicher Organisation die Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen, die schon bei einem geringen Grad von Komplexität unvermeidlich nicht gleich ist: gesellschaftliche Ungleichheit erscheint so als Kehrseite von Vergesellschaftung. Eine solche formale Modellierung abstrahiert von der Art, wie die Verhältnisse von den Akteuren (den Menschen) praktiziert (gelebt) werden. Die eine Seite ist die Beschreibung/Analyse der Art, wie sich Gesellschaft reproduziert, die andere Seite sind die von den Menschen erfahrenen Verhältnisse, in einer Spannung von Akzeptanz zu Widerstand.

¹³⁰ Siehe Weber (1921/22); für eine in diesem Sinne kritische neuere Argumentation mit diesen Kategorien siehe z.B. Walzer (1983).

Gesellschaftliche Ungleichheit kann als Ungerechtigkeit erfahren werden und dadurch die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten begründen. Diese Unterscheidung ist grundlegend: kritische Analysen zielen darauf, der gesellschaftlichen Praxis umfassend Rechnung zu tragen, wozu die Rekonstruktion des Verhältnisses der Menschen zu den eingegangenen Verhältnissen gehören muss: ihr Akzeptieren ebenso wie gegebenenfalls der Protest, die Rebellion – und dabei insbesondere auch die Art, wie die Verhältnisse unter Umständen gerade in solchen subjektiv widerständigen Formen reproduziert werden.¹³¹ Daraus resultiert die Anforderung an die empirische Arbeit: die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse muss in den Blick nehmen, wie diese von den Akteuren gelebt werden. Da die Reproduktion der Verhältnisse nicht mechanisch erfolgt, sondern im Handeln der Akteure gelebt wird, ist deren Verhältnis zu den eingegangenen und reproduzierten Verhältnissen notwendig Bestandteil des zu analysierenden Gegenstands. Die Praxis ist immer Aneignung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen – wie auch die Gesellschaft empirisch immer nur als in der individuellen Praxis angeeignete greifbar wird.

Das war auch der konzeptuelle Rahmen der frühen Arbeiten von Michael Bommes, in denen er sich an einer ›kulturanalytischen‹ Herangehensweise versuchte, gestützt auf eine reiche Beschreibung der ›gelebten Praxis‹: die biographisch rekonstruierte Aneignung des gesellschaftlichen Terrains in der Spannung von Widerstand gegen gesellschaftliche Zumutungen auf der einen Seite und der so vollzogenen Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse. Zentraler Ansatzpunkt waren für ihn zuerst die kulturanalytischen Arbeiten des Birminghamer ›Center for Contemporary Cultural Studies‹ (CCCS).¹³² Wichtig wurden dabei vor allem die ethnographisch reichen Arbeiten von Paul Willis, bei deren deutscher Ausgabe Michael Bommes auch aktiv beteiligt war (s. z.B. das Nachwort zur deutschen Ausgabe [1981] von Willis 1978), bei denen die Mechanismen der Selbsteingliederung bzw. Selbstausgrenzung zentraler Untersuchungsgegenstand waren, siehe besonders Willis (1977). Diese Arbeiten machen nach wie vor eine kulturanalytische Herangehensweise faszinierend – was sich nur eingeschränkt in den jüngeren deskriptiven Arbeiten zum Codeswitchen spiegelt, die als Formen

¹³¹ Als repräsentativ für die sozialwissenschaftliche Diskussion zu Ungleichheit/Unge­rechtigkeit kann auf Moore (1978) verwiesen werden. In der Migrationsforschung, insbesondere auch in den Diskussionen am IMIS, waren die Arbeiten von Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny wichtig, der die Arbeitsmigration als Unterschichtung analysierte, siehe auch seinen Beitrag in Bommes/Halfmann (1998).

¹³² In der kritischen Stoßrichtung bestimmt vor allem von ihrem zeitweiligen Leiter Stuart Hall: von 1968–1979 bis zu seinem Wechsel an die *Open University*. In der Osnabrücker Sprachwissenschaft hatten wir in den frühen 1980er Jahren eine enge Zusammenarbeit mit dem CCCS, in deren Rahmen Michael Bommes dort auch seinen in Exkurs 1 erwähnten längeren Studienaufenthalt absolvierte.

zu analysieren sind, mit denen die Akteure ihren untergeordneten Status beständigen/reproduzieren.

Dabei ist in diesen Ansatz ein sozialromantischer *Touch* eingeschrieben, der auch in vielen (nicht nur sprachwissenschaftlichen) Beiträgen die analytische Perspektive verstellt, indem die faktische Segregation in der gesellschaftlichen Reproduktion (s. 4.2) als eine Form von ›Widerstand‹ gedeutet wird, wie es insbesondere bei vielen Arbeiten zu den sogenannten ›Ethnolekten‹ der Fall ist (s. 2.10). Damit kann zwar bei jugendkulturellen Ausdrucksformen ein deskriptiv wichtiges Moment aufgenommen werden (etwa in den massenmedial gerne herausgestellten lexikalisch auffälligen Elementen, die deswegen auch in relativ kurzer Zeit immer moralisch verschlissen und erneuert werden), das darf aber nicht verstellen, dass sich darin meist doch ein unzureichender Sprachausbau zeigt.

In methodischer Hinsicht richtet sich ein solcher Ansatz gegen eine normative Sichtweise, die in den entsprechenden sprachlichen Erscheinungen nur die Abweichungen von der schulisch geforderten Norm sieht (gegebenenfalls auch als ›Fehler‹ stigmatisiert). So notwendig eine solche deskriptive Prämisse unter methodologischen Aspekten auch ist, so darf sie nicht den Blick auf die gegebenenfalls ›ethnolektal‹ blockierte Aneignung gesellschaftlichen Terrains versperren. Das analytische Fenster für feinkörnige sprachwissenschaftliche Analyse ist zwangsläufig relativ schmal; daher muss es durch den Blick auf die so nicht ins Bild kommenden, aber in der (sprachlichen) Praxis reproduzierten gesellschaftlichen Strukturen gegenbalanciert werden, siehe dazu exemplarisch den Exkurs 6. Die bei vielen solchen Arbeiten greifbare Faszination durch die ›rebellische‹ Selbstinszenierung ›ethnolektaler‹ Sprachpraktiken versperrt nur zu oft den Blick auf das damit gesellschaftlich Ausagierte. Um dieses in den Blick zu nehmen, müssen die mit der Registerdifferenzierung verbundenen Ausbauoptionen bzw. deren Blockierung bestimmt werden.

Diese Fragestellung bestimmte Michael Bommers' Dissertation (1993), in der er ihr in einer empirisch dichten Beschreibung am Beispiel der von ihm beobachteten Gruppe türkischer Jugendlicher nachgegangen ist, gestützt auf die teilnehmende Beobachtung einer Analyse der Praxis türkischer Migrantenjugendlicher als widersprüchliche Aneignung der Einwanderungsgesellschaft. Darüber kam er allerdings zu einer systematischen Kritik an den Arbeiten in dieser kritischen Tradition: einerseits an der impressionistischen (vor allem auch sprachwissenschaftlich nicht kontrollierten) Arbeitsweise beim CCCS (s. bes. Bommers 1993: 61–66), dann aber auch an den gesellschaftstheoretisch ungeklärten Prämissen, die er in einer Auseinandersetzung mit dem großen Entwurf von Habermas (1981) anging. Die Luhmannsche Systemtheorie spielte damals bei ihm noch keine sonderliche (vor allem keine positive) Rolle, da er hier noch einerseits unter den von Habermas

entwickelten Prämissen mit dem fundamentalen Gegensatz von Lebenswelt und System als Charakteristikum der Moderne argumentierte; sie verfiel für ihn damals noch wie auch der Habermassche Ansatz der von ihm grundsätzlich vorgebrachten Kritik an Theoriekonstruktionen, die sich vom Boden der empirisch beobachtbaren (und wissenschaftlich zu rekonstruierenden) sozialen Praxis lösen.

Dabei stand für ihn die kritische Stoßrichtung nicht in Frage, mit der auch Habermas seinen Ansatz entwickelte: die in der sozialen Praxis strukturell angelegten Potentiale zu ihrer Veränderung freizulegen (zur Auseinandersetzung mit Habermas [1981] siehe bes. Bommès [1993: 124–143]). Habermas hatte seinen Ansatz explizit unter anthropologischen Prämissen entwickelt, um damit eine historische Analyse von Vergesellschaftungsprozessen anzugehen. Als Charakteristikum der ausdifferenzierten (und damit in den anschaulichen Verhältnissen nicht mehr integrierbaren) modernen Gesellschaft stellte Habermas im Anschluss an Luhmann die Verselbständigung eines gesellschaftlichen ›Systems‹ heraus, dessen kommunikative Abläufe durch Medien reguliert werden, die nicht sprachlich verfasst sind (Ausübung von staatlicher Macht in der Verwaltung, Geld in den ökonomischen Beziehungen). Die pathologischen Entwicklungen der modernen Gesellschaft beruhen demnach auf der zunehmenden Ausweitung ›systemisch‹ geregelter Verhältnisse, die die Lebenswelt ›kolonisieren‹ – aber eben nicht ausschalten.¹³³ Die notwendige Verankerung auch der systemisch definierten Strukturen in der Lebenswelt bewahrt das kritische Potential zu ihrer möglichen Veränderung.

Damit wächst die Spannung zu der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung, die den Menschen immer weitere Ressourcen erschließt (früher sagte man: mit der Weiterentwicklung der Produktivkräfte), die mit ihrer Sozialpathologie aber deren Potentiale nicht realisiert bzw. sie blockiert. Die an die Lebenswelt (und ihre sprachliche Infrastruktur) rückgebundene Verankerung der gesellschaftlichen Prozesse hat in den dabei genutzten Strukturen des »kommunikativen Handelns« einen Katalysator für ihre mögliche Veränderung. Auch in systemisch pervertierter Form behalten die fundierenden Strukturen eine kritische Sprengkraft. Das bestimmt den bei Habermas »emphatischen« (so Michael Bommès) Begriff des »kommunikativen Handelns«, den er in diesem Sinne anthropologisch zu begründen suchte: dessen Strukturen sind notwendige Ressourcen für eine gesellschaftliche Veränderung – selbstverständlich keine hinreichenden Bedingungen (wie der Ansatz manchmal missverstanden wurde).

¹³³ »Gleichzeitig bleibt die Lebenswelt das Subsystem, das den Bestand des Gesellschafts-systems im ganzen definiert« (Habermas 1981, Bd. 2: 230).

5.7 Die ›Schnittstelle‹ Sprache in der gesellschaftstheoretischen Modellierung

Die oben entwickelte Modellierung der gesellschaftlichen Praxis mit ihrer ›Verdoppelung‹ um Funktionssysteme in der modernen Gesellschaft ist für die sprachlichen Verhältnisse durchzuziehen. Dazu im Folgenden einige Überlegungen im Anschluss an die Ausführungen von Michael Bommies in unserer Vorlesung. Sie finden keine direkte Vorlage in den ›orthodoxen‹ systemtheoretischen Schriften: dort, insbesondere bei Luhmann selbst, findet sich keine explizite Sprachtheorie, wohl aber eine extreme Offenheit der dort entfalteten Konzepte, die vordergründig auch Sprachliches abdecken.¹³⁴

Dabei besteht das Risiko von Verunklarungen wie insbesondere bei dem systemtheoretischen Schlüsselbegriff der *Kommunikation*, der sich nicht nur mit dem entsprechenden Alltagskonzept, sondern auch mit dem sprachwissenschaftlich üblichen beißt. Er entspricht einem technischen Kommunikationsbegriff, wie er etwa bei der Rede von *kommunizierenden Röhren* genutzt wird.¹³⁵ Dieser systemtheoretische *Kommunikationsbegriff* ist extrem dehnbar: soziales Geschehen wird in dieser Redeweise dadurch zu solchem, dass es *kommuniziert* (›beobachtet‹) wird. Wie auch bei Gehlen (1940), der den Terminus in der gleichen Weise schon zu einer Art *Passepartout* machte, ist damit letztlich nur noch die *Anschließbarkeit* von Aktionen im Blick. In dieser Sicht ist auch Sprache etwas, das sich kommunikativ ereignet. Ein kommunikativer Anschluss liegt in dieser Redeweise insbesondere in jeder Form von Re-

134 Luhmann kommt in seinen Schriften zwar öfters auf Sprache zu sprechen, formuliert dabei zumeist aber nur negative Aussagen wie z.B. »Die Sprache ist kein System« (Luhmann 2002: 279), da sie nicht durch eine Operation definiert ist, die sich selbst reproduziert (im Sinne einer permanent neu erzeugten Abgrenzung von der ›Umwelt‹), sondern im Gegenteil als Klammer für Heterogenes fungiert; für eine zusammenhängende Darstellung siehe z.B. Luhmann (1990: 47–56). Darin liegen genuine Einsichten, die auch eine kritische Funktion für die sprachwissenschaftliche Theoriebildung haben können, wie z.B. seine Feststellung, dass die Sprache ein *Medium* ist, das anders als das jeweils sprachlich Artikulierte im sprachlichen Akt nicht verbraucht wird. Aber diese systemtheoretischen Überlegungen sind auf einer Abstraktionsebene definiert, die mir für die hier in den Blick genommenen sprachlichen Fragen nicht produktiv erscheint – in dieser Hinsicht kann ich allerdings nicht für Michael Bommies sprechen.

135 In diesem Sinne hat Michael Giesecke in seiner Bielefelder Habilitationsschrift (1991) die systemtheoretischen Grundbegriffe mit einem kybernetischen Formalismus expliziert. Michael Bommies schätzte diesen Versuch sehr, den er aus seiner eigenen Zeit in Bielefeld (1989–1991) kannte und auch später noch im direkten Kontakt weiter verfolgte. Das dabei zentrale Konzept der ›Kommunikation‹ ist nicht dasjenige, das sonst zur Definition der Besonderheiten des Sprachlichen genutzt wird – in Abgrenzung zu phylo- wie ontogenetisch frühen Formen der Kommunikation (bei Primaten nicht anders als bei Kleinkindern, die kommunikativ in die Praxis der Älteren einbezogen werden und sich so deren Sprache aneignen können).

flexivität vor. In dieser begrifflichen Tradition wird die kritische Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit spezifisch sprachlicher Kommunikation (in Abgrenzung von nicht-sprachlicher, beim Menschen aber etwa auch bei Tieren) ausgeblendet.

Statt nur die vorgegebene systemtheoretische Begrifflichkeit weiter zu strapazieren, muss es darum gehen, die in Kapitel 2 und 3 entwickelten sprachanalytischen Zusammenhänge mit der vorausgehenden gesellschaftstheoretischen Modellierung zu vermitteln. Dazu gehört, dass auch im sprachlichen Feld die prinzipiell *universalen* strukturfunktionalen Ausdifferenzierungen (die *Funktionssysteme*) von den Formen unterschieden werden, in denen die Vergesellschaftung praktiziert wird, einschließlich der institutionellen Formen, in denen die Praktiken organisiert werden: diese sind grundsätzlich *partikulär* (lokal verfasst). Systemische Strukturen sind ideale Größen, die auf die empirische Analyse umgelegt nur als Grenzwerte gefasst werden können. Sie sind definitionsgemäß universal, während empirische Strukturierungen immer partikulär sind. Der systemtheoretische Grundbegriff ist hier die *Organisation*, in der einzelne Menschen Mitglieder sind (und andere eben nicht): die Einbeziehung ist zugleich auch immer eine Ausgrenzung.¹³⁶

In dieser Hinsicht kann man eine übergreifende Begrifflichkeit etablieren, bei der unterschieden wird:

- eine empirische Ebene, in der die systemischen Strukturen identifiziert werden können,
- eine systemische Ebene, bei der die Architektur des Systems betrachtet werden kann (wie in neueren sprachtheoretischen Arbeiten üblich, spreche ich hier von den *Modulen* im Aufbau eines Systems).

Schematisch:

systemisch: <i>universal</i>	<i>Gesellschaft</i> differenziert in Funktionssysteme	<i>Sprache</i> differenziert in ›Module‹ (Semantik, Syntax, diakritische Marker) ¹³⁷
empirisch: <i>partikulär</i>	<i>Staaten</i> , ggf. ›Nationalstaaten‹ (Organisationen ...)	<i>Einzelsprachen</i> , ggf. standardisiert (›Nationalsprachen‹)

Der funktionale Ausbau erfolgt prinzipiell in einem universalen Horizont. Deshalb sind auf der Ebene der ausgebauten Strukturen relativ problemlos

¹³⁶ Der Terminus der *Inklusion* ist insofern mehrdeutig: anders zu verstehen in Bezug auf Funktionssysteme als bei Organisationen, wo er auf die Aufnahme von Mitgliedern abstellt; ähnlich bei der *Exklusion*, wenn eine Organisation jemanden ausschließt oder nicht aufnimmt.

¹³⁷ Für die Architektur von Sprache gibt es keine einheitliche Begrifflichkeit, aber doch so etwas wie einen konventionellen Rahmen. Die Rede von ›diakritischen Markern‹ gehört nicht dazu: sie steht hier als Oberbegriff, der von medialen Besonderheiten (lautlich, schriftlich, Gebärden ...) abstrahiert.

Übersetzungsäquivalenzen zu finden – anders als bei den emblematischen Strukturen der informellen Register, die das jeweilige soziale WIR konnotieren, siehe 2.9. Die Art, wie die funktionale Struktur ›implementiert‹ wird, ist partikulär gebrochen. Den Staaten und ihren Apparaten entspricht die hochsprachliche Imago, auf die die entsprechenden Anforderungen der staatlichen Institutionen kalibriert sind.¹³⁸

Zu den größten Schwierigkeiten bei dem Versuch, die systemtheoretische Modellierung bis zur Sprache durchzuziehen, gehört die Trennung der funktionalen Aspekte (die den Sprachausbau definieren) von *normativen*, die insbesondere die Schule bestimmen – nicht zuletzt in Weiterführung der traditionellen Schule aus vormodernen Zeiten, siehe 5.2. Der literate Sprachausbau (s. 3.2) spiegelt sich in funktionalen Anforderungen für die Inklusion in die moderne (verstaatlichte) Vergesellschaftung, die sich so als Verstaatlichung der sprachlichen Verhältnisse darstellt. Auf diese wird in der Moderne die Registerdifferenzierung kalibriert, die nach wie vor in der Lebenswelt verortet ist. Das gilt nicht nur für das intime und generell die informellen Register, die in den Funktionssystemen Familie und den sozialen Netzwerken ihren Ort haben, es gilt definitionsgemäß für den literaten Ausbau der sprachlichen Ressourcen. Der Ausbau ist funktional begründet: gesteuert durch die Anforderungen einer zunehmend komplexer werdenden sprachlichen Praxis in Reaktion auf die wachsende gesellschaftliche Arbeitsteilung, deren Integration nur noch über eine symbolische Repräsentation möglich ist. Funktionssysteme sind auf den Sprachausbau kalibriert – daher lassen sich keine systemtheoretischen Aussagen über Sprache (ohne weitere Spezifizierung) machen. Für diejenigen, die in die moderne Gesellschaft bzw. in ihre Funktionssysteme ›inkludiert‹ werden sollen, sind entsprechende Anforderungen definiert – und damit die Grundlagen für eine dem entsprechende Sprachpädagogik, siehe 6.2.

Die ›lebensweltlich‹ praktizierten kommunalen Formen (im informellen Register) gehören zur ›Privatsphäre‹, die nicht unter diesen Anforderungen steht (bzw. die in der systemtheoretischen Redeweise: *exkludiert* wird). In diesem Sinne lässt sich die Unterscheidung von oraten gegenüber literaten Ressourcen (s. 2.8) systemtheoretisch rekonstruieren: nur die dezentrierten literaten Strukturen sichern ihre (kontextfreie) Reproduzierbarkeit – im Gegensatz

138 In Deutschland, anders als in anderen Nationalstaaten (bes. etwa Frankreich) ist das deutlich an den auch institutionell eingeschränkten rechtlichen Vorgaben abzulesen. In Deutschland sind diese definiert als:

- Verwaltungssprache,
- Schulsprache,

nicht aber als ›Staatssprache‹ (die in der Verfassung definiert wäre). Insofern sind hier Sanktionen nur mit diesen Institutionen verbunden, nicht aber für die gesellschaftliche ›Integration‹ definiert.

zu den ›enunziativ‹ gebundenen oraten Strukturen. Insofern sind sie es, die bei einem so verstandenen Kommunikationsbegriff aufgerufen werden. Im ›kommunikativen Stress‹ der (mündlichen) Interaktion kommt es dazu nicht (hier mit dem sprachwissenschaftlich üblichen *Kommunikationsbegriff*).

Normative Aspekte gehören zur Verstaatlichung. Das gilt so auch im Sprachlichen, das sich um eine normative Imago verdoppelt: indem die praktizierte Sprache auf das Ideal der ›Nationalsprache‹ projiziert wird, wird sie als Abweichung stigmatisiert. Die Umsetzung in der meritokratisch ausgerichteten Schule erfolgt im Sprachunterricht, traditionell so vor allem mit der Rechtschreibung als bequem operationalisierbarem Kontrollinstrument (in Rechtschreibtests und dergleichen) – und der verinnerlichten Konsequenz, dass danach jede(r) beim Schreiben Rechtschreibfehler fürchtet.¹³⁹ Diese normative Zurichtung setzt sich fort bis in die formalen Anforderungen an die Selbstpräsentation für ›Inklusionskandidaten‹ durch ausdifferenzierte (schriftliche!) Lebensläufe, die Vorlage von (schriftlichen!) Zeugnissen und anderes mehr.

Dadurch dass die sprachdidaktische Reflexion auf diese (normative) sprachliche Imago ausgerichtet ist, bleiben bei ihr die funktionalen Fundierungsverhältnisse meist ausgeblendet. Das gilt für die didaktischen Handreichungen, die diese Anforderungen nur zu implementieren versuchen, nicht anders als für kritisch intendierte Arbeiten, die das Kind mit dem Bad ausschütten, wie es derzeit mit der Diskussion um die sogenannte ›Bildungssprache‹ *en vogue* ist (s. schon 3.5).

Demgegenüber müssen für die Analyse die gesellschaftlichen Anforderungen an die sprachliche Praxis als Bezugsgröße genommen werden, also die sprachlichen Anforderungen bei einer vollen Partizipation an den Ressourcen der deutschen Gesellschaft (bzw. vergleichbarer moderner Einwanderungsgesellschaften). Diese können für eine grobe Modellierung wie hier als invariant bzw. als Grenzwert für die ansonsten sehr unterschiedlichen Formen von Migration gesetzt werden: sie bestimmen zwangsläufig den Zugang (und die didaktischen Hilfestellungen), die von den Anforderungen zu unterscheiden sind, die das ausmachen, wohin die pädagogischen Veranstaltungen führen sollen. Im Blick sind so Besonderheiten der Migration in moderne Gesellschaften wie Deutschland, die in Hinblick auf die Migration weltweit (in der ›globalisierten Welt‹) auch als spezifisch zu sehen sind: als Anforderungen an Einwanderer in eine funktional differenzierte und literarisierte Gesellschaft – wobei man eben immer mitdenken muss, dass auch viele

¹³⁹ Bourdieu hat denn auch seine Rekonstruktion des modernen Staatsbegriffs am Beispiel der Rechtschreibung durchgespielt: bei der Rechtschreibreform steht in diesem Sinne eben nicht nur die Änderung technischer Regelungen auf dem Spiel, sondern Grundlagen des Selbstverständnisses derer, die in der jeweiligen Schriftkultur ›zuhause‹ sind – für die mit jeder Änderung die Welt zusammenzubrechen droht; siehe Bourdieu (2012: 184ff.).

Eingeborene diese Anforderungen nicht erfüllen. Es ist also ein Problem, das über die Fragen der Migration hinausreicht.

Im Hintergrund der laufenden Diskussionen zu Migrationsfragen stehen oft noch Vorstellungen, die auf die ›Gastarbeiter‹-Konstellation zurückgehen, bei der sich in der Segregation einer Ghettoisierung eine Art Rudimentärsprache ausbilden konnte (das oben schon angesprochene ›Gastarbeiterdeutsch‹). Soweit Derartiges immer noch gegeben ist, sind allerdings angemessene pädagogische Aktivitäten gefordert, siehe dazu weiter in 6.2. Aber mit der Umstrukturierung der Migrantengemeinschaften in der Folge des Familiennachzugs ist ihre Ausgrenzung definitiv obsolet geworden. Ein deutliches Indiz für den inzwischen vollzogenen Bruch mit der ›Gastarbeiter‹-Konstellation ist eine Entscheidung des baden-württembergischen Verwaltungsgerichts in Karlsruhe vom 10. Oktober 2012¹⁴⁰, die die Teilnahme an Integrationskursen, die sowohl mündliche wie schriftliche Kenntnisse des Deutschen vermitteln, auch bei einer Migrantin der ersten Generation verpflichtend machte. In diesem Fall betraf das eine Türkin, die im Alter von 30 Jahren 1981 im Rahmen des Familiennachzugs zu ihrem Mann eingereist war. Das Gericht wies alle Vorbehalte zurück, die das ›Gastarbeitersyndrom‹ in diesem Fall exemplifizieren: diese Frau hatte geltend gemacht, dass sie Analphabetin sei, die ihre Rolle in einer sozial integrierten Familie als Mutter von sechs Kindern erfüllt hätte, die erfolgreich auch die Schule durchlaufen hätten. Das Gericht wies alle solchen personalen Aspekte zurück und stellte konsequent auf die Anforderungen der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft ab, zu denen ein Zugang zur deutschen Hoch- und Schriftsprache gehört. Damit macht sich in der Rechtsprechung der Gesichtspunkt der sprachlichen Inklusion in die verstaatlichten Verhältnisse mit ihren Funktionssystemen geltend – die sprachpädagogische Reflexion hinkt hier noch hinterher, siehe weiter in 6.3.

Die Sprachreflexion in der Migrationsforschung ist in diesem Sinne auf den geforderten Sprachausbau auszurichten. In unserer Vorlesung (s. Fn. 1) hatte Michael Bommers versucht, das mit den kritischen Überlegungen in seiner Dissertation in Auseinandersetzung mit Habermas (s. oben) zu verbinden. Da sprachliche Akte die sie bestimmenden Strukturen nicht ›verbrauchen‹, weisen diese immer über den konkreten Akt hinaus und transportieren so ein kritisches Potential. Dieses aufzunehmen stellt allerdings erhebliche Anforderungen, denen die Ritualisierung vieler sprachlicher Aktivitäten entkommt. Insofern ist die Modellierung der Sprachpraxis auf das Spannungsfeld zwischen den damit aufgespannten kritischen Potentialen auf der einen und deren Abblocken durch entlastende Praktiken auf der anderen Seite auszurichten. Zu den letzteren gehören auch die anderen Medien, die

140 Aktenzeichen 4 K 2777/ 11.

als gesellschaftlicher Schmierstoff fungieren: Macht, Geld, die diese kritische Dimension nicht aufspannen.

In diesem Horizont sind die sprachlichen Praktiken von Immigranten zu analysieren: das ›Rudimentärdeutsch‹ der ›Gastarbeiter‹ ist nicht (nur) eine unvollständige Aneignung der grammatischen Strukturen des Deutschen, als was sie der normative Blick stigmatisiert – es projiziert mit seinen reduzierten Formen vor allem nicht die potentiell kritischen Horizonte sprachlicher Artikulation. Diese sind an die *Darstellungsfunktion* der Sprache gebunden: die Repräsentation von Sachverhalten und damit auch der (eingegangenen) gesellschaftlichen Verhältnisse (s. 2.1); sie sind eine notwendige Ressource für eine Praxis, die über ein reines Mitspielen hinausgeht. Auf diese Weise lässt sich der Bogen zwischen einer rein formalen systemtheoretischen und einer kritischen Modellierung schließen, die bei Bommès (1999) noch relativ unverbunden im Raum standen.

Mit diesen Überlegungen nahm Michael Bommès in unserer Vorlesung letztlich das auf, was schon der Gegenstand seiner ersten Arbeiten in der Studienzeit gewesen war: in seiner Diplomarbeit (1982) waren es die Probleme der Darstellung von Erlebtem als dessen Ausdruck, dessen Form auch an das Erlebte gebunden ist (ohne kritisch-analytische Distanzmöglichkeit); und dann explizit schon in seiner ersten expliziten Sprachanalyse (Bommès 1983), in der er zeigte, wie die von ihm untersuchten Jugendlichen aus türkischen Familien, die kommunikativ im Deutschen einigermaßen zuhause waren, an den so gelernten Formen in ihrem konnotativen Bezugssystem kleben blieben: sie konnten deren (kommunikative) Kontexte nicht kontrollieren. Mit Ausdrücken wie dem von ihm dort exemplarisch analysierten ›spazieren gehen‹ konnten sie erfolgreich ihr Sprachspiel mit Eltern und *peers* spielen – aber sie scheiterten, wenn sie mit den gleichen Formen in deutschen förmlichen Instanzen, etwa bei Aussagen vor Gericht, agierten. Solche Analysen verschieben den Horizont von den in den Blick genommenen sprachlichen Formen zum Umgang mit diesen – und damit auch zu dem virtuellen Raum der sprachlich ermöglichten sozialen Praxis. Das macht deutlich, wie unter solchen Prämissen kritische Theoriebildung auch im Feld der Sprachreflexion ins Werk gesetzt werden kann.

6 Sprachfragen der ›Integration‹: pädagogische und sprachpolitische Maßnahmen

6.1 Der Januscharakter des pädagogischen Gegenstands

Traditionell, also in der Linie des aus der Antike in die europäischen Gesellschaften weitergereichten Bildungssystems, ist die Sprachpädagogik auf den Sprachausbau ausgerichtet und damit auf den Aufbau literater Strukturen.¹⁴¹ Das bestimmte auch bis in jüngster Zeit selbstverständlich den pädagogischen Diskurs, ist aber befremdlicherweise zunehmend verdrängt worden – im Takt mit der Verdrängung schriftkultureller Probleme in der neueren Sprachwissenschaft.¹⁴² Die pädagogischen Beiträge zu Migrationsproblemen spiegeln diese Verschiebungen nur.

Die damit verbundenen Sprachprobleme müssen in dem in Kapitel 2 entwickelten begrifflichen Koordinatensystem analysiert werden, mit den dort angesprochenen Differenzierungen: entsprechend sind sie auch in ihrer *Verdoppelung* (s. 5.1) zu bestimmen. Die schulisch organisierten Lernprozesse sind nicht abgelöst von dem realen Lernprozess ›im Leben‹ zu sehen: der Zugang zum förmlichen Register ist nur als Ausbau der informellen Sprachpraxis erfolgreich, mit dem gesellschaftliches Terrain angeeignet wird. Daher ist der pädagogische Apparat nicht von seiner institutionellen Verselbständigung her zu fassen – wie auch seine methodische Seite nicht über soziale Schranken hinweg transportierbar ist. Auf der anderen Seite gilt es, gegen den in der migrationsorientierten Pädagogik hochgehaltenen Diskurs der Identität nicht auf das soziale *Wir* fixiert zu sein, sondern Sprache unter dem Aspekt der Etablierung der gesellschaftlichen Funktionssysteme zum Bezugspunkt zu machen: die dadurch definierten Anforderungssysteme kennen keine ethnischen Besonderheiten (und so gehören zu den erfolgreichsten Schülern in unseren Schulen notorisch die Kinder iranischer Einwanderer – und auch von ›Exoten‹ wie etwa den Vietnamesen in Brandenburg ...).¹⁴³

141 Das ist schon an dem Grundbegriff des dabei vermittelten Wissens abzulesen: der *Grammatik*, einzudeutschen als ›Schriftwissen‹ (im Altgriechischen gebildet mit einer partizipialen Form *gram-ma* [< graph-ma] zu einem Verb *graph-ein* ›schreiben‹).

142 Das oben in 2.8 entwickelte Konzept *literater* Strukturen war in der älteren pädagogischen Forschung grundlegend (wenn auch nicht mit dieser Terminologie). Es mag genügen, als Beispiel auf Bereiter/Scardamaglia (1987) zu verweisen, die mit der Unterscheidung von Schrift als »telling knowledge« (also im Sinne des oben genutzten Terminus der *Verschriftung*) gegenüber Schrift als »knowledge transforming« operieren, also einer kognitiven Ausbaressource, siehe Maas (2008: 329ff.) für diese forschungsgeschichtlichen Zusammenhänge.

143 Aufschlussreich ist die Fallstudie von Beuchling (2001) zu Kindern von vietnamesischen Bootsflüchtlingen in der Bundesrepublik, deren Schulerfolg auf dem Deutschlernen im formellen Register beruht, fundiert in der familialen schriftkulturellen Ausrichtung auf

Der Identitätsdiskurs überlagert die pädagogisch konkreten Fragestellungen. Dabei werden diese noch durch die gängige Reklamation von Rechtstiteln im Rahmen eines ›Minderheitendiskurses‹ zusätzlich verschleiert. Die damit verbundenen politischen Fragen sind von den Verfassungsgarantien im Sinne von individuellen Schutzrechten getrennt zu halten.¹⁴⁴ Die Minderheitenrechte sind ein Niederschlag des politischen Kompromisses bei der Verfassungsgebung, mit dem den registrierten Minderheiten (mit einem angestammten Territorium im nationalen Raum) Sonderrechte eingeräumt wurden. Diese Probleme haben sich inzwischen weitgehend erledigt, da auch die politischen Minderheitenvertreter kaum noch Sprecher der jüngeren Generation rekrutieren können.

Migranten gehören nicht auf diese Schiene: sie genießen selbstverständlich die individuellen Schutzrechte der persönlichen Entfaltung – zu der ihre persönliche Sprachpraxis (in der Familie, gegebenenfalls in Vereinen und dergleichen) gehört. Für sie, die von außen in die staatlich verfasste Gesellschaft einwandern, gelten grundsätzlich die gleichen Bedingungen wie für alle Gesellschaftsmitglieder, darunter insbesondere die geforderte Inklusion in die Funktionssysteme, die Anforderungen im formellen Sprachregister stellen, vordergründig festgemacht an der Schriftsprache.

Die lange politische Verdrängung der Einwanderung in Deutschland hatte sprachpolitische Konsequenzen, die die Sprachpädagogik belastet haben. Die ›Gastarbeiter‹-Konstellation wurde durch den Familiennachzug (als Folge des verfügten Zuzugstopps für Arbeitsmigranten) noch verlängert. Wenn in dem relativ eingeschränkten lokalen Lebensraum der Familien ein Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung überhaupt zustande kam, bildete sich dafür das sogenannte ›Gastarbeiterdeutsch‹ als Rudimentärsprache heraus. Waren diese Verhältnisse schon in der ersten Phase nur im Horizont einer Ghettoisierung dieser Menschen möglich, so sollten sie mit der Umstrukturierung dieser Gemeinschaften in der Folge des Familiennachzugs definitiv obsolet geworden sein – angefangen bei den Konsequenzen des Schulbesuchs der Kinder.

Mit einigen Mühen trug dem die staatliche Verwaltung und auch die Rechtsprechung Zug um Zug Rechnung. Nachdem die rechtlichen Verhältnisse noch lange mit dem Wust an völkischem Ballast belastet war, der vor allem auch bei der Aussiedlerregelung gegriffen hat, die mit völkischen Kategorien operierte, die auf die ethnisch ausgerichteten NS-Regelungen von

der einen Seite, der weitgehenden Isolation von der deutschsprachigen Umgebung auf der anderen, die ein Erlernen der deutschen Umgangssprache ausschloss. In dem Maße, wie die Kinder in ihre Umgebung ›integriert‹ wurden, übernahmen sie die Sprache, aber auch Lernhaltungen ihrer *peers* – mit dem Erfolg der ›Normalisierung‹ ihrer Schulleistungen, also der Nivellierung nach unten.

¹⁴⁴ Für einen Versuch, die verschiedenen Ebenen des Rechts in dieser Hinsicht auseinanderzuhalten, siehe Maas (2008, Kap. I,3).

1938 zurückgingen, wird sie seit dem ›Zuwanderungsgesetz‹ von 2005 zunehmend auf die realen Verhältnisse ausgerichtet. Die Schwierigkeiten mit den Durchsetzungsbestimmungen spiegeln sich in entsprechenden Gerichtsentscheidungen, siehe in 5.7 zu der Entscheidung des baden-württembergischen Verwaltungsgerichts in Karlsruhe vom 10. Oktober 2012. Damit macht sich in der Rechtsprechung der Gesichtspunkt der Anforderungen der Inklusion in die funktional differenzierte Gesellschaft (als Anforderungen ihrer Funktionssysteme) geltend – was insbesondere auch auf die sprachlichen Anforderungen umzulegen ist.

Der institutionelle Umgang mit Sprachfragen zielt zwangsläufig auf deren formale, das heißt administrativ einfach zu verwaltende Reduktion: mit entsprechenden Vorgaben für die Sprachvermittlung, vor allem aber für die Leistungsmessung, die in Zeugnissen zu dokumentieren ist. Als Schlüsselement haben sich in diesem Feld Instrumente zur Messung des ›Sprachstands‹ der Lerner etabliert, die vorgeblich auf valide Prognosen für die weitere Sprachentwicklung kalibriert sind. Dabei machen sich schon seit längerem Bestrebungen für eine internationale Harmonisierung der entsprechenden Maßnahmen geltend, fest gemacht vor allem an den Problemen der Anerkennung von Zeugnissen, wobei der Hochschulzugang (auf der Folie der forcierten Freizügigkeit im ›höheren‹ Bildungssystem) als Lokomotive dient. Eine Schlüsselrolle hat dabei der sogenannte ›Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen‹ erhalten, der 2001 vom Europarat verabschiedet wurde.¹⁴⁵ Dort werden drei Leistungsebenen definiert: A ›elementar‹, B ›selbständig‹, C ›kompetent‹, jeweils noch mit zwei Stufen (A1 < A2 usw.). Entsprechend der Orientierung am Hochschulzugang als letztlich ausschlaggebender Messlatte sind schriftkulturelle Fähigkeiten Bestandteil der Ebene C, nur mehr indirekt kommen sie auch schon auf niedrigeren Ebenen in den Blick (hier mit großen Unterschieden in der Umsetzung in den einzelnen Staaten). Die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) administrierten ›Integrationskurse‹ visieren in diesem Rahmen B1 als Abschlussniveau an – das faktisch nur von einer geringen Zahl der Kursteilnehmer erreicht wird.¹⁴⁶

Die Fixierung auf diesen administrativ formalisierten Umgang mit Sprachlernproblemen verstellt weitgehend den Blick auf die Dynamik des Sprachausbaus, die grundlegend sein muss. In diesem Sinn ist es analytisch

¹⁴⁵ Siehe <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> für einen Überblick mit Hinweisen zu den einzelstaatlich unterschiedlich harmonisierten Messskalen. Eine detaillierte Diskussion geht über den Rahmen dieses Beitrags hinaus, siehe Maas/Mehlem (2003b) und Maas (2008) für einige Hinweise dazu.

¹⁴⁶ Belastungsfähige neuere Evaluierungen fehlen. Ausschlaggebend ist jedenfalls, dass nur weniger als die Hälfte der Kursteilnehmer überhaupt an den Abschlussprüfungen teilnehmen. Dazu siehe Schroeder [2016].

nötig, bei der Unterscheidung von lateralem gegenüber vertikalem Ausbau anzusetzen (s. 2.1). In der Sprachpädagogik sind diese Differenzierungen noch längst nicht angekommen, wie sich bei den Diskussionen um den Schulerfolg zeigt. Gerade auch die in den letzten Jahren gerne vorgezeigten Erscheinungen der Mehrsprachigkeit, etwa im Codeswitchen, sind in dieser Perspektive zu sehen: auch diejenigen, die sich dabei als sprachliche Virtuosen erweisen, nehmen deswegen nicht auch die Hürde des vertikalen Ausbaus: sie scheitern oft in der Schule, weil ihnen die literaten Ressourcen des formellen Registers nicht zugänglich sind – hier spiegelt sich in dieser Ausrichtung der (Sprach-)Pädagogik der blinde Fleck der ›ethnolektalen‹ Betrachtungsweise (s. 2.10).

Die Unterscheidungen von 2.8 müssen in die Diskussion zur Schriftsprache eingezogen werden: schriftliche Praktiken unterscheiden sich von mündlichen zunächst einmal auf der medialen Seite; aber die *Verschriftung* gesprochener Sprache führt nicht zwangsläufig zu einem strukturellen (also vertikalen) Ausbau: sie ist daher von literaten Praktiken im vollen Sinne (s. Exkurs 3) zu unterscheiden. Durch die zunehmende Ausrichtung auf die bequem messbaren Verschriftungsleistungen fehlt die strukturelle Dimension des Sprachausbaus in der jüngeren pädagogischen Diskussion weitgehend.¹⁴⁷

Im literaten Ausbau ist die spezifische (und erhebliche) ›Integrationshürde‹ begründet – nicht bei den (Wort-)Formen der deutschen Sprache, die im Horizont des lateralen Ausbaus keine prinzipiellen Belastungen darstellen. Das zeigt sich besonders bei der ersten Migrantengeneration: wie oben angedeutet, begibt sich die zweite Generation gewissermaßen zwangsläufig auf das formale Terrain unserer literarisierten Gesellschaft – ohne deswegen die Schwellen des vertikalen Ausbaus zu nehmen, was eine entsprechende pädagogische Förderung verlangte.

Praktisch werden die Probleme verschärft, weil sich unter den begrifflich nicht-differenzierten Prämissen eine durchaus effektive ›ausländerpädagogische‹ Praxis hat einspielen können, die sich auch mit den unmittelbaren kommunikativen Bedürfnissen von Migranten trifft, vor allem aber mit den institutionellen Randbedingungen: der unzureichenden materiellen Ausstattung der Förderprogramme und der unzureichenden Ausbildung der Lehrkräfte. Faktisch wird so die ›Gastarbeiter‹-Konstellation verlängert und verhindert, dass diejenigen, denen die sprachlichen Voraussetzungen für die Partizipation an den gesellschaftlichen Ressourcen fehlen, diese erhalten.

¹⁴⁷ Das gilt so auch für die in der pädagogischen Szene einflussreichen Arbeiten von Konrad Ehlich, der Schrift in dieser Hinsicht auf ihre medialen Aspekte reduziert, wenn er von ihr als ›Verdauerung‹ spricht – die gegenüber dem so ›Verdauernten‹ strukturell invariant ist, so z.B. in dem einflussreichen Gutachten Ehlich u.a. (2007).

Wie wenig die angesprochenen begrifflichen Differenzierungen im (migrations-)pädagogischen Feld angekommen sind, machen besonderes die oft aufgeregt geführten Diskussionen zur mehrsprachigen Schule deutlich. Auf der einen Seite steht die notwendige Unterstützung der Lerner bei ihrem Bemühen, einen sicheren Boden bei der Aneignung der komplexen schriftkulturellen Anforderungen der Schule zu gewinnen: das verlangt es, bei ihrem spontan erworbenen Wissen anzusetzen, das sie schulisch gefördert ausbauen müssen. Dazu gehört der Aufbau der kognitiven Grundkategorien, darunter die oben angesprochene *kategoriale Haltung* zur Schrift (s. Exkurs 6). Auf einer elementaren Ebene ist es sinnvoll, die Kinder hier Formen ihrer Familiensprache *verschriften* zu lassen: so wird ihnen das komplexe Verhältnis zwischen Lautung und graphischer Repräsentation am besten durchsichtig (und als experimentelles ›Spiel‹, bei dem sie Zusammenhänge entdecken, macht es ihnen durchweg auch großen Spaß).

Aber davon ist die Frage des Ausbaus solcher Verschriftungen in einer schriftkulturellen Progression zu unterscheiden. Möglich ist das ohnehin nur bei schriftkulturell ausgebauten Sprachen – nicht aber bei Varietäten, die nur im informellen Register, oft auch nur im intimen, ohne öffentlichen Horizont genutzt werden. Dergleichen kann zwar Sinn in Konstellationen der ›Dritten Welt‹ machen, in denen regionale Gemeinschaften sich gegen ihre staatliche Diskriminierung wehren und unter Umständen auch um den Erhalt ihrer bedrohten Sprache bemüht sind – aber das ist nicht die Situation der Migranten bei uns. Wo in diesem Sinne pädagogische Versuche zum schriftsprachlichen Unterricht in einer Varietät gemacht wurden, die für die Eltern der Kinder kein schriftsprachliches Gegenstück hat (in der es auch keine Lektüre gibt), stießen sie auch durchweg auf deren Widerstand. Marokkanische Eltern fordern so in der Regel für ihre Kinder neben dem Deutschen den Unterricht in der einzigen Schriftsprache, mit der sie sich in der Regel identifizieren: der Sprache des Koran, also der *Fusha* – die sie zumeist nicht beherrschen, geschweige denn, dass damit so etwas wie die ›Muttersprache‹ der Kinder aufgerufen würde.

Dass die Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht auf der emblematischen Seite eine wichtige Funktion hat, ist offensichtlich – gegen die Diskriminierung von Migrantengruppen. Insoweit sind engagierte Beiträge wie der von Brizić (2007) wichtig. Gleichzeitig wird dort aber auch deutlich, dass eine Abbildung der sozialen Probleme auf Sprachformen eher ablenkt. Brizić operiert mit einem Faktor der ›Wohlfühlsprache‹, also der sprachlichen Form, in der Menschen sich sicher fühlen. Es liegt auf der Hand, dass damit ein entscheidender Faktor identifiziert ist, der den schulischen Lernprozess am Anfang bestimmen muss – wie man in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts sagte: man muss die Kinder bei dem abholen, was sie können. Das darf aber nicht den Blick auf das verstellen, worum es bei der pädagogischen

schen Förderung gehen muss: den vertikalen Sprachausbau. Die Sprachförderung im Deutschen darf nicht nur als kommunikative Option im lateralen Sprachausbau in den Blick kommen.

Bildungsarbeit ist darauf abzustellen, die bei den Lernern verfügbaren Ressourcen optimal zu nutzen. Im Feld der Migration sind die Probleme nicht die ins Spiel kommenden (verschiedenen) Sprachen, sondern der (gegebenenfalls blockierte) Sprachausbau. Probleme machen hier die Vorstellungen, die am nationalsprachlichen Schichtungsmodell orientiert sind (s. 2.6), aus denen eine Progression abgeleitet wird: erst die informellen Praktiken ausbauen (also ausgehend von der Familiensprache der Lerner) und dann darauf ausgerichtet das formelle Register setzen. Entsprechend ist es beim Anfangsunterricht zweifellos vorrangig, bei den Lernern gegebenenfalls erst einmal ›muttersprachlich‹ die notwendige Sicherheit aufzubauen, um formale Lernerfolge zu haben. Aber das bestimmt den Weg – nicht das Ziel des Unterrichts. Nicht anders ist es bei den Integrationskursen – hier aber mit der Hypothek, dass es bei diesen unter ihren restriktiven Randbedingungen zur Arbeit an den Ressourcen des formellen Registers praktisch meist nicht mehr kommt.

Indem das IMIS von seinen Anfängen an im Sinne der von seinem Gründer Klaus Bade als Zielsetzung propagierten Politikberatung versucht hat, der auf die ›Gastarbeiter‹-Konstellation ausgerichteten Einwanderungspolitik eine andere Richtung zu geben, haben wir dort im sprachlichen Feld angemessene Kriterien für die ›Integrationsmaßnahmen‹ herausgestellt. Dazu gehörte auch der Versuch, dabei die schriftkulturellen Anforderungen in den Vordergrund zu rücken; siehe das Gutachten Maas/Mehlem (2003b – dort noch ohne die hier differenzierter entwickelte begriffliche Klärung). Dieser Versuch war nicht sonderlich erfolgreich. Das BAMF als unmittelbarer Adressat dieser Expertise hat sich in Konsequenz der Mängelbewirtschaftung bei den von ihm organisierten, unzureichend ausgestatteten Integrations- und Sprachkursen auf eine ›pragmatische‹ Linie zurückgezogen: es hat auf die Bedürfnisse der schlecht bezahlten und überwiegend nicht dazu ausgebildeten Honorarkräften dieser Kurse abgestellt, die mit extrem heterogenen Lernergruppen zurechtkommen müssen, bei einer aus ökonomischen Gründen jeweils maximal ausgereizten Gruppenstärke. Das Ergebnis ist eine didaktische Ausrichtung, die sich an der Befindlichkeit der Teilnehmer und der Leiter in diesen Kursen orientiert – zwangsläufig also an mündlichen Praktiken mit einigen darin eingelassenen schriftlichen Versatzstücken, soweit diese nicht zu vermeiden sind. Was didaktisch als nötiger *Ausgangspunkt* der Arbeit und insofern als auszubauende Ressource bei den Lernern

gesetzt ist, wird damit auch zum *Ziel* des Unterrichts; die Anforderungen der literat bestimmten Gesellschaft kommen nicht in den Blick.¹⁴⁸

Irritierenderweise wird dieser ›pragmatisch‹ vielleicht noch nachvollziehbare Umgang mit der Mangelwirtschaft der Kurse auch von fachwissenschaftlicher Seite unterstützt. Dazu gehörte vor allem ein wissenschaftliches Gutachten, das beim Goethe-Institut erstellt wurde (Ehlich u.a. 2007), in dem die gesellschaftlichen Anforderungen zu Nebenbemerkungen herabgestuft werden: bei Teilnehmern, die in der Regel ja keiner regulären Arbeit nachgehen, kommen Anforderungen der beruflichen Praxis eben ›spontan‹ nicht in den Blick.¹⁴⁹ Alltagsnah kommt Deutsch bei ihnen in kommunikativen Zusammenhängen vor, auf die sie mit einem lateralen Ausbau ihrer sprachlichen Fertigkeiten reagieren. In dieser Hinsicht ist die Rechtsprechung inzwischen weiter, an der sich auch diese Kurse orientieren können, siehe oben zu der Entscheidung des VG Karlsruhe aus dem Jahr 2012.

Die Diskussion um diese Probleme (in der Öffentlichkeit, aber eben auch fachwissenschaftlich) krankt an einer ungenügenden Differenzierung bei der Sprachpraxis und der an sie gestellten Anforderungen, wie sie hier mit der Registerdifferenzierung anvisiert ist. ›Integration‹ in die gesellschaftlichen Verhältnisse erfolgt zunächst im informellen Register: der Bewältigung des Alltags. Bildet man das auf den Anforderungskatalog des ›Referenzrahmens‹

148 Immerhin sind die Probleme bei der Organisation der Kurse inzwischen angekommen: es gibt jetzt eigene Kurse für Analphabeten, und das Gesamtpensum der Kurse kann in Hinblick auf derartige Ziele um 50 Prozent erhöht werden (auf maximal 960 Unterrichtseinheiten), zum aktuellen Stand der beim BAMF vorgesehenen Kurse, den didaktischen Konzeptionen und den genutzten Materialien, siehe <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf>. Neuere Evaluationen und aussagekräftige Berichte über den Erfolg dieser Maßnahmen gibt es nicht. Allerdings gibt es inzwischen einen zunehmend öffentlich artikulierten Druck auf diese politisch organisierten Aktivitäten. Dazu gehören auch Einrichtungen wie die Robert Bosch Stiftung, die dazu Expertisen in Auftrag gibt und publiziert, z.B. 2015 zu ›Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge‹ (s. Laschet u.a. 2015); dort ist allerdings nur undifferenziert von ›Sprache‹ die Rede – die nötigen Differenzierungen werden hier (wie in den meisten Beiträgen zu dieser Diskussion) an den ›Referenzrahmen‹ für die Sprachvermittlung des Europarats von 2001 delegiert, siehe oben.

149 Die für dieses Gutachten durchgeführte Befragung unter Leitern und Teilnehmern der Kurse ist allerdings aufschlussreich: literate sprachliche Strukturen werden als Unterrichtsziel durchaus reklamiert: von Müttern, die damit bei den Hausaufgaben ihrer Kinder konfrontiert sind, bei denen sie helfen wollen; Frauen, die als Pflegekräfte eine realistische Beschäftigungsperspektive haben, haben auch eine gewisse Einsicht in eine berufliche Praxis, bei der neben allen menschlichen ›Nähe-‹Qualifikationen eben auch eine Berichtspraxis gefordert ist; schließlich müssen alle mit Behörden und deren Formularen umgehen. Was so in einem Kaleidoskop von Detailhinweisen in den Blick kommt, ist auf einer systematischen Ebene die argumentative Prämisse bei Maas/Mehlem (2003b). Zu dem entsprechend problematischen Resultat dieser Kurse siehe jetzt Schroeder/Zakharova (2015).

ab, bewegt sich das auf dessen Anforderungsebene A. Faktisch dümpelt aber auch das, was in den Integrationskursen vermittelt wird, überwiegend auf dieser Ebene, gegebenenfalls mit einer Steigerung von A1 zu A2. Die nur aus der Anfangszeit dieser Kurse vorliegenden Evaluationen zeigen das auch im internationalen Vergleich (außer Deutschland so vor allem in den Niederlanden und in Schweden durchgeführt): das Scheitern der darüber hinausgehenden Kursziele zeigt sich schon daran, dass überall nicht mal die Hälfte der Teilnehmer die Abschlussprüfungen absolvierten, von denen dann gerade einmal 40 Prozent das Niveau A2 erreichten – nur 10 Prozent B1.¹⁵⁰ Anders formuliert: in Hinblick auf die nötige Sprachförderung laufen die Kurse weitgehend ins Leere: sie schaden vermutlich nicht, bringen aber nur denjenigen, die schon das nötige ›kulturelle Kapital‹ für den Sprachausbau mitbringen, eine effektive Förderung (ohne dass dieser Lernerfolg auf seine Bedingungen hin transparent würde).¹⁵¹

Die gleiche Bilanz lässt sich für die heftig diskutierten zweisprachigen Schulprogramme ziehen. In der Regel schaden sie nicht – ob sie aber tatsächlich zu einer Förderung führen, hängt von anderen (außerschulischen) Faktoren ab. Dort, also im informellen Register, müssen die Lernwege angebahnt sein: Wo Kinder in einem Viertel aufwachsen, in dem eine Migrantensprache den Alltag bestimmt, muss das Lernen, insbesondere der Aufbau der grundlegenden Strukturen wie der *kategorialen Haltung* zur Schrift, hier auch ansetzen, siehe 2.4.¹⁵² So wichtig Untersuchungen zur Identität sind (in der pädagogischen Umsetzung auch, um Formen der Stigmatisierung gegenzusteuern), so wenig tragen sie dazu bei, der kritischen Schwelle der Inklusion in die formalen Apparate gerecht zu werden.

Sprachliche Zugehörigkeit hat, wie oben in 2.7 angesprochen, eine emblematische Funktion – die behält sie unter Umständen auch, ohne dass die grammatischen Ressourcen der jeweiligen Sprache genutzt werden oder unter Umständen auch nur zugänglich wären. Das ist bei vielen Migranten der

¹⁵⁰ Siehe Schönwälder u.a. (2005). Es ist einigermaßen irritierend, dass keine systematischen Evaluierungen in jüngerer Zeit vorgenommen wurden, siehe dazu Schroeder [2016].

¹⁵¹ Siehe auch 2.9 mit dem Hinweis auf die von literarisierten Zuwanderern aus dem russischsprachigen Osteuropa genutzten Analphabetenkurse.

¹⁵² Die Nichtberücksichtigung dieses Faktors mindert den Wert der dazu zahlreich vorliegenden internationalen Vergleiche. Da, wo dergleichen die Regel ist, wie vor allem in traditionellen Einwanderungsländern wie den USA, sind auch im gesamtgesellschaftlichen Maßstab, der die statistischen Auswertungen bestimmt, die Verhältnisse ganz anders als in den europäischen Staaten, in denen diese Verhältnisse auch vorkommen. Es ist immerhin aufschlussreich, dass die ›Aufsteiger‹ der zweiten Generation offensichtlich nicht aus segregierten Wohnverhältnissen kommen, sondern die Grundlagen für ihre erfolgreiche Aneignung des Deutschen (bzw. der schriftkulturellen Praktiken) im früh selbstverständlichen Umgang mit ihren Nachbarn ohne ›Migrationshintergrund‹ legen konnten, siehe Pott (2002). Das ist auch die Grundprämisse für Ansätze wie dem von Esser (2006).

dritten Generation nicht anders als bei den ›angestammten‹ Minderheiten, bei denen auch Aktivisten ihre Zugehörigkeit nur noch durch einige Schibboleths (z.B. Grußformeln) ausdrücken.¹⁵³

Nicht nur in diesem Feld besteht das Risiko stereotyper Zuschreibungen. Soziale Strukturen sind immer auch Formen der Kontrolle, mit der das individuelle Verhalten umgehen muss – um sich ihr gegebenenfalls auch zu entziehen. Die Reproduktion kultureller Formen erfolgt immer im Konflikt mit der maximalen Ausgestaltung der individuellen Lebensperspektive: wie in 4.1 schon angesprochen, ist gerade bei traditionellen Lebensverhältnissen die Auswanderung (auch schon die Binnenwanderung in urbane Zentren) immer auch eine Form, sich der sozialen Kontrolle zu entziehen. In diesem Sinne ist die Migration zunächst einmal die Überwindung einschränkender Lebensbedingungen. Michael Bommes hat daher immer als für die Migrationsforschung vorrangig herausgestellt, die erfolgreichen Migranten in den Fokus zu nehmen statt miserabilistisch die Gescheiterten – nicht zuletzt in einer migrationspolitischen Perspektive, um Strategien der Unterstützung zu extrapolieren.¹⁵⁴ Für eine entsprechende Analyse bilden die Karrieren der Menschen ohne ›Migrationshintergrund‹ eine entscheidende Kontrastfolie. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die schon in 5.6 angesprochenen Arbeiten aus dem Birminghamer CCCS, mit denen Michael Bommes sich ja auch intensiv auseinandergesetzt hat (s. Exkurs 1), in denen die Selbsteingliederung von Kindern aus der englischen Arbeiterklasse untersucht worden ist, bei der das tradierte Klassenbewusstsein als Schleuse fungiert. Das macht sie im Vergleich zu Migrantengruppen in England wie insbesondere zu Indern zu gesellschaftlichen Verlierern.

In diesem Sinne muss der Horizont der Migrationsforschung auf die Vergesellschaftungsprozesse insgesamt ausgeweitet werden, die unterwegs sind: auf Seiten der Migranten, aber eben auch der ›autochthonen‹ Bevölkerung. Bei den Migranten sollte die Untersuchung derer, die erfolgreich sind, eine Schlüsselrolle haben. Bei der größten Gruppe der ›Arbeitsmigranten‹ ist der Erfolg vor allem auch ein sozialer Aufstieg, mit dem die Bewahrung der sozialen Bindungen riskiert wird. Dabei kommt gegebenenfalls das zum Tragen, was oben in 4.1 mit Migration als Familienprojekt angesprochen wurde: wenn der Aufstieg als Familienprojekt realisiert wird, bedeutet das eben

153 Das reicht bis zu nicht mehr lokal verankerten Praktiken, so wenn sich z.B. in Norddeutschland nicht nur Jugendliche von der schulisch geforderten Hochsprache (und von Menschen aus Süddeutschland ...) abgrenzen, ohne deswegen auch Zugang zum jeweiligen Dialekt zu haben: z.B. mit norddeutsch [tax] gegenüber süd- (und hoch- !) deutsch [tɑ:k] ›(guten) Tag‹.

154 Daraus wurde ein inzwischen etabliertes Forschungsdesign am IMIS, für das schon die erste Runde des dort eingerichteten Graduiertenkollegs steht, mit Abschlussarbeiten wie insbes. Pott (2002); siehe jetzt z.B. Lang u.a. (2016).

auch, dass der drohende Bruch der sozialen Bindungen damit aufgefangen wird, siehe Pott (2002) oder in Lang u.a. (2016). Aber den erfolgreichen Karrieren, wie sie in diesen Untersuchungen vorgestellt werden, stehen die vielen gegenüber, die bei diesem Versuch scheitern. Die Analyse dieser Probleme zwingt dazu, elementare Strukturen der gesellschaftlichen Reproduktion in den Blick zu nehmen: die in die Bildung (und insofern auch schon in den literaten Sprachausbau) investierte Energie und Zeit konfliktieren mit der Anforderung, diese unmittelbar produktiv zu nutzen. Aus mir persönlich vertrauten Migranten-Biographien kenne ich einige Beispiele, bei denen die Optionen für eine Weiterqualifikation (auch schon in Form von nachgeholt Schulabschlüssen) nicht genutzt wurden, weil sie mit dem Ziel, rasch Geld zu verdienen, konkurrierten – ein Ziel, das vor allem bei der Gründung einer eigenen Familie vorrangig wurde. In diesem Feld ist nur mit sehr genauen, auch biographisch kontrollierten Forschungen weiterzukommen. Die davon abstrahierenden Forschungen, nicht nur solche zu den sprachlichen Verläufen, haben nur einen begrenzten Aussagewert.

Sprachwissenschaftler sind überwiegend auf Formen der gesprochenen Sprache geeicht. Folglich untersuchen sie in Migrationsverhältnissen vor allem die dort greifbaren oraten Strukturen. Dass die so sichtbar gemachten sprachlichen Verhältnisse in der mündlichen Praxis ein wichtiger Untersuchungsgegenstand sind, steht außer Frage. In den Blick genommen wird so vor allem das Austarieren der mehrsprachigen Ressourcen (s. auch 2.10). Dabei wird der Unterschied zwischen den Generationen deutlich. In der ersten Generation, zu der die Gewährsleute für Michael Bomes bei seiner Untersuchung für die Dissertation (1993) gehörten¹⁵⁵, wurden sprachliche Elemente des Deutschen in den Gesprächen untereinander vor allem beim Codeswitchen eingesetzt, wie das Beispiel im Exkurs 6 zeigt (und umgekehrt das Türkische gegebenenfalls zur Ausgrenzung des Forschers Michael Bomes aus den Gruppengesprächen, an denen er partizipierte). In der zweiten Generation wird deutlich, dass Deutschland auch da das ›Heimatland‹ ist, wo große Gemeinschaften wie die türkische mit einem quasi eigenen Territorium im städtischen Raum bei der Kommunikation untereinander eine spezifische Migrantenvarietät praktizieren (im Sinne vor allem der damit verbundenen emblematischen Funktionen, siehe 2.7).¹⁵⁶ Diese ist eben nicht einfach das aus

¹⁵⁵ Sie waren alle als Jugendliche aus der Türkei nach Deutschland geholt worden, sodass bei ihnen Türkisch nicht nur die Familiensprache war.

¹⁵⁶ Gerade auch die Regularitäten des Codeswitchens machen die Differenz zwischen den Generationen deutlich: während die erste Generation untereinander spontan eher die Familiensprache praktizierte und den Wechsel zu deutschen Formen als semantisch aufgeladene Markierung nutzte (wie in dem Beispiel in Exkurs 6), spricht die zweite und dritte Generation auch untereinander eher deutsch mit einem weitgehend beliebig gestreuten Rückgriff

der Türkei deplazierte Türkisch, sondern eine türkische Varietät, die auf das dominante Deutsche kalibriert wird: mit strukturellen Kalkierungen, wenn formale Entsprechungen konstruierbar sind, ansonsten aber mit dem Rückbau der nicht-kongruenten Strukturelemente.¹⁵⁷

Allerdings zeichnet sich inzwischen eine gewisse Wende in der Forschungslandschaft ab, in der bis vor einigen Jahren naturalisierende Konzepte dominierten, die auf die spontan gesprochene Sprache als ›natürlichen‹ Gegenstand ausgerichtet waren. Entsprechend ist der Überblick in Maas (2008) teilweise überholt: inzwischen gibt es zunehmend auch in der pädagogischen Forschung Arbeiten, die sich der im Grunde für sie selbstverständlichen Frage nach dem zu fördernden sprachlichen Ausbau und seinen Blockierungen stellen, im Horizont der durch die Migrationsverhältnisse geänderten Zusammensetzung der Schülerschaft. Das gilt nicht nur für die argumentativen Prämissen wie bei der virulenten Diskussion um die ›Bildungssprache‹ (s. 3.5), sondern auch für empirische Forschungen, bei denen es mit Blick auf die schriftsprachlichen Leistungen zwangsläufig um Aspekte des literaten Ausbaus geht. Auf diese Weise ist eine Differenzierung nach Registern in diesem Feld inzwischen etabliert (s. z.B. Reich/Krumm 2013); und es finden sich auch Ansätze für eine explizite Ausrichtung der Sprachpädagogik auf den damit zu fördernden Sprachausbau (s. Hauéis 2016). Das kann aber nicht verdecken, dass die grundlegenden Prämissen der pädagogischen Diskussion nach wie vor von dem oben angesprochenen Gegenstandsverständnis bestimmt sind.

6.2 Die schriftkulturelle Dimension in der Sprachpädagogik

Jenseits elementarer didaktischer Fragen und abgesehen von einzelnen Forschungsvorhaben tut sich die Sprachpädagogik nach wie vor mit der schriftkulturellen Dimension in der Sprachpraxis schwer, was sich in die ›Integrationsmaßnahmen‹ verlängert. Zur weiteren Klärung ist an die Grundüberle-

auf Formen der Familiensprache (die insofern bei ihnen auch nicht mehr ohne weiteres als L1 anzusprechen ist), siehe etwa Deppermann (2013) für die neuere Forschungsdiskussion.

157 So wird das Artikelsystem des Deutschen repliziert, indem deiktische Elemente des Türkischen entsprechend umfunktioniert werden; die morphologischen Markierungen des türkischen Aspektsystems werden als Tempusmarkierungen im Sinne des Deutschen genutzt u.a. Bei komplexen grammatischen Konstruktionen findet sich ein weitgehender Umbau, so wenn z.B. komplexe Sätze nicht asyndetisch mit infiniten abhängigen Prädikaten wie im Türkei-Türkischen, sondern mit syndetisch angeschlossenen finiten Prädikaten artikuliert werden. Spezifische Kategorien des Türkischen ohne deutsches Gegenstück wie evidenziale Formen des verbalen Prädikats, die den Geltungsgrad des Ausgesagten markieren, werden obsolet (oder nur noch in idiomatischen Ausdrücken bewahrt), siehe Rehbein u.a. (2009) für diese Formen einer türkischen Migrantenvarietät.

gungen in den Kapiteln 2–3 anzuschließen. Der vertikale Sprachausbau ist spontan im Leben in Deutschland angelegt, was bei entsprechend sozialisierten Kindern auch zum Aufbau ›protoliterater‹ Kenntnisse führt, die wir bei unseren Untersuchungen zu Kindern marokkanischer Einwanderer in Deutschland durchweg auch bei diesen (im Gegensatz zu den meisten ihrer Altersgenossen in Marokko) diagnostizieren konnten, siehe Maas/Mehlem (2003a). Um mit diesen Erscheinungen bzw. den damit verbundenen Problemen zurechtzukommen, ist es nötig, zwischen der materialen (*skribalen*) Praxis der Schriftkultur und ihrer funktionalen Seite zu unterscheiden (s. Exkurs 3). Die letztere betrifft den Umgang mit graphischen Elementen: bei einer *literaten* Praxis deren Nutzung, um im Geschriebenen damit Ausgedrücktes/Symbolisiertes ›erlesbar‹ zu machen. Das impliziert eine konzeptuelle Verschiebung, die nicht nur in der Pädagogik Probleme bereitet. Dafür steht das Konzept der *kategorialen Haltung zur Schrift*, das wir auch in den oben genannten Untersuchungen nutzen (s. Fn. 89).

In diesem Sinne markiert die in unserem Projekt bei Kindern in Marokko öfter konstatierte graphische Mimikry eine kritische Schwelle (s. schon 2.5). Bei dieser sind graphische Elemente ästhetische Dinge, die nur konnotativ besetzt sind: sie bleiben verknüpft mit den Kontexten, in denen sie schon mal gesehen wurden, und dienen so als symbolisches Vehikel, das assoziativ wieder in solche Kontexte transportieren kann. Entsprechend werden dabei graphische Formen im ›Bildmodus‹ reproduziert. Bei der Mimikry geht es nicht um Schrift. Schrift fungiert (im ›Textmodus‹) im Gegensatz zu skribalen Praktiken kontextinvariant: ihre graphische Form eröffnet den Zugang zum damit transportierten Inhalt, grundsätzlich unabhängig von den Kontexten, in denen das praktiziert wird. Dabei wird die Schriftform zu einer relativen Größe. Die überwundene Schwelle der kategorialen Haltung zeigt sich bei den von uns untersuchten Kindern aus marokkanischen Familien in Deutschland vor allem auch im Transfer des in einem Schriftsystem Gelernten auf ein anderes.

Es ist offensichtlich, dass ein Aufwachsen in einer literaten Gesellschaft, die nur noch symbolisch vermittelt funktioniert, impliziert, mit deren Anforderungen zumindest auf einer elementaren Ebene zurechtzukommen. Das gilt so auch für schwache Lerner. In unserem Projekt (Maas/Mehlem 2003a) haben wir diese *kategoriale Haltung* zur Schrift auch bei den Kindern marokkanischer Eltern gefunden, die auf Sonderschulen abgeschoben worden waren – auch bei ihnen fand sich kein Rückgriff auf eine graphische Mimikry. Besonders deutlich war das bei der für diese Kinder überraschenden experimentellen Aufgabe, ihre eigene Sprache, die sie bis dahin für nicht ›schreibbar‹ angesehen hatten, zu verschriften. Dabei wurde die Spannung zwischen funktionalen und normativen Aspekten deutlich: bei Kindern, die marokkanisches Arabisch schrieben, interferierten unter Umständen Vorstellungen

aus dem arabischen Schriftunterricht, was bei marokkanischem Berberisch entfiel. Die experimentelle Aufgabe zwang sie, mit den gelernten Schriftformen (den lateinischen Buchstaben) ad hoc eine graphische Repräsentation auch für lautliche Strukturen zu finden, die im Deutschen kein Gegenstück haben. Aus dieser Aufgabenstellung *als Schreiber* extrapolierten sie die Notwendigkeit, sich auf die Konsequenzen beim Leser einzustellen. Die *kategoriale Haltung* zur Schrift wurde so in eine Kontrolle der genutzten graphischen Lösungen umgesetzt, die bei einem längeren Text konsistent bleiben mussten, wenn der für sie beim Schreiben implizierte Leser (der generalisierte Andere als Adressat formaler Strukturen) eine Chance zu deren Dekodieren haben soll, siehe die ausführliche Darstellung zu einem relativ umfangreichen Beispieltext eines solchen Schülers in Maas (2008: 487–494).

Diese Befunde kontrastieren mit vergleichbaren Verhältnissen in Marokko (s. Maas/Mehlem 2005). Bei den dort untersuchten Kindern war der (normativ ausgerichtete) Arabischunterricht eine zusätzliche Hypothek: für Kinder, die ihr marokkanisches Arabisch schrieben, fungierte der normative Arabischunterricht zumeist als blockierender Faktor – nicht so bei denen, die sich an das dort nicht verschriftete Berberisch machten. Das besagt indirekt einiges über die problematische Rolle der Schule beim Sprachausbau. Die Schriftmimikry ist nur eine Konsequenz dieser Konstellation bei den Kindern, die gar keinen Zugang zur Schriftkultur finden.

Mikroanalysen, wie mit diesen Hinweisen angedeutet, können als eine Art Lackmustest für die literate Verfasstheit einer Gesellschaft dienen – vor allem auch in Hinblick auf staatliche Veranstaltungen wie der Schule, die überall in der Welt emphatisch als Vermittlung von Schrift inszeniert wird. Dabei werden die staatlichen Subjekte durch die Schulpflicht in Anspruch genommen, ohne damit zwangsläufig auch in die schriftkulturell ausgerichteten Funktionssysteme ›inkludiert‹ zu werden: mit der weitgehenden Beschränkung auf die skribale Technik bleibt meist eine genuin literate Praxis versiegelt, siehe Mehlem (2010); für vergleichbare Befunde auch in der Türkei siehe Sürig u.a. (2016).

Die kategoriale Haltung zur Schrift wird in literaten Gesellschaften spontan als elementare Form eines vertikalen Ausbaus erworben (allein schon im Umgang mit den Kodierungen der elektronischen Medien), weil die Schranken des informellen Registers überschritten werden, wenn das Leben in literaten Gesellschaften zu bewerkstelligen ist, das zunehmend in symbolisch kodierten Formen geregelt ist. Aber diese elementaren Formen reichen nicht, um in einer literaten Gesellschaft wie der deutschen erfolgreich Fuß zu fassen. Das verlangt die weitergehende Partizipation am formellen Register – die nach wie vor auch für einen großen Teil der deutschen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund nicht gegeben ist.

Die literate Schwelle liegt bei der geforderten Repräsentation komplexer Sachverhalte, also auf der Ebene der Darstellungsfunktion der Sprache im Sinne von Bühler (1934), siehe 2.8. Diese Zusammenhänge werden durch die außerwissenschaftlich weitgehend selbstverständliche Vorstellung von Sprache als einer Ansammlung von Wörtern verstellt, die oft auch in der Sprachdidaktik fortgeschrieben wird. Dabei machen die Probleme vieler Lerner bei der Texterschließung (also bei ›schwachen‹ Schülern, unabhängig von der Frage eines eventuellen Migrationshintergrundes) dieses Moment in der Schule direkt greifbar: diese suchen gegebenenfalls den vorgelegten Text nach Inhaltswörtern ab, die ihnen vertraut vorkommen (oft nur aufgrund entfernter Ähnlichkeiten), und versuchen, sich darüber einen Reim auf den mutmaßlichen Inhalt zu machen. Die grammatische Artikulation des Textes blenden sie weitgehend aus, an der aber die mit dem Text bewerkstelligte Repräsentation von Sachverhalten hängt. Eine solche Heuristik im Umgang mit Texten reicht im informellen Register meist aus, verbunden mit dem Rückgriff auf die außersprachlichen Stützen der kommunikativen Interaktion – nicht aber nicht im formellen Register. Auf diese Weise werden gegebenenfalls literate Strukturen kurzgeschlossen – und damit das, was gegebenenfalls in Texten sprachlich modelliert wird: literate Strukturen werden nur in einer Näherung im Sinne der Differenzierung in Exkurs 3 angeeignet (ein zentrales Moment bei dem, was Gegenstand der Diskussion um ›funktionalen Alphabetismus‹ ist, siehe 2.9).

Dieses Spannungsfeld definiert die Aufgabe des Sprachunterrichts, nicht nur, aber eben auch für Lerner mit einem Migrationshintergrund. Das ist inzwischen bei der einschlägigen Forschung angekommen, die in diesem Sinne (auch wenn die Begrifflichkeit anders ist) zunehmend auf Fragen des Sprachausbaus und damit die Aneignung literater Strukturen ausgerichtet wird. Am IMIS hatten wir eine solche Ausrichtung der sprachbezogenen Arbeiten von Anfang an gesetzt.¹⁵⁸ Dazu gehört auch das letzte von Michael Bommes bestimmte Forschungsprojekt, das diese Verhältnisse kontrastiv in Deutschland und in der Türkei untersucht, siehe 6.4. Christoph Schroeder, der dieses Projekt gemeinsam mit Michael Bommes auf den Weg gebracht hatte, verfolgt inzwischen diese Fragen sehr systematisch mit den von ihm in Potsdam geleiteten Arbeiten.

¹⁵⁸ Das zeigt sich vor allem auch in dem Graduiertenkolleg, das maßgeblich von Michael Bommes aufgebaut worden ist; vgl. zu den Absolventen des Studiengangs Walter u.a. (2006), siehe z.B. die in diesem Rahmen entstandene Dissertation Weth (2010). Dazu gehörte auch die Tätigkeit von Christoph Schroeder am IMIS 2002/2003, der dann 2004 an der Universität Osnabrück habilitierte; seit 2007 ist er an der Universität Potsdam tätig, von wo aus er mit Michael Bommes das in 6.4 besprochene Forschungsprojekt aufbaute, das er nach Michael Bommes' Tod jetzt mit anderen aus diesem Projekt zur Publikation bringt (Sürig u.a. 2016).

Die Verschiebung im Forschungsfeld spiegelt sich vor allem in entsprechenden Abschlussarbeiten, die seit einiger Zeit unter dem Druck der schulischen Probleme, der sich in der Lehrerbildung fortsetzt, entstehen. Dadurch öffnet sich hier zunehmend auch die pädagogische Forschung, wobei traditionelle Konzeptualisierungen zwangsläufig obsolet werden, etwa die perspektivische Einschränkung von Fragen des Sprachausbaus auf den Gegenstandsbereich der Deutschdidaktik. Dass die kritische Schwelle bei der Repräsentation und Bearbeitung komplexer Sachverhalte liegt, die nicht kommunikativ (also in den Formen des informellen Registers) zu bewältigen sind, zeigt sich vor allem auch im Sachunterricht, am deutlichsten vielleicht beim Mathematikunterricht, wo dergleichen inzwischen auch untersucht wird (s. z.B. Prediger/Özdil 2011).

Als Barriere kann sich dabei die ›zünftige‹, theoretisch ausgerichtete sprachwissenschaftliche Modellierung des Gegenstands erweisen. Diese ist traditionell auf die Extrapolation von Strukturen ausgerichtet, womit die Gefahr von deren Reifizierung verbunden ist (deutlich abzulesen an der oft angestrebten direkten biologischen [neurologischen ...] Verankerung). Wenn diese Forschungen im pädagogischen Feld praktisch brauchbar sein sollen, müssen die so in den Blick genommenen (und gegebenenfalls auch formaler modellierten) sprachlichen Strukturen als *eine* Ressource der Praxis (in Verbindung mit anderen) gesehen werden, bei der es darauf ankommt zu untersuchen, wie mit ihr umgegangen wird – statt die Analyse der Praxis in ein strukturelles Prokrustesbett zu zwingen. Eine entsprechende Verschiebung der Forschungsfrage zeichnet sich inzwischen in Kernbereichen der Sprachdidaktik schon ab, siehe z.B. für Fragen der Orthographie Grieshaber/Kalvar (2012)¹⁵⁹; siehe auch 6.3 zur Konzeptualisierung von Transfers.

Hier liegen genuine Aufgaben für die sprachwissenschaftliche Forschung, die allerdings verlangt, von der Extrapolation von Strukturen zur Analyse des Umgangs mit diesen als Ressource für die Sprachpraxis (ob nun mündlich oder schriftlich) überzugehen. Nur dann hat diese Forschung Aussicht darauf, bei der sprachpädagogischen Arbeit in der Schule wirksam zu werden. Sprachwissenschaftlich geht es um deren Voraussetzungen, um die Abklärung der Ressourcen für diese – nicht um diese selbst; diese sind in Hinblick auf ihre Zielsetzung zu bestimmen: den Zugang zum formellen Register und damit den schriftkulturellen Ressourcen. Das eine kann nicht gegen das andere ausgespielt werden – wie es leider bei den bisherigen Arbeiten überwiegend der Fall ist, die entweder in dem einen Bereich oder dem anderen verankert sind.

¹⁵⁹ Siehe zur derzeitigen Forschungslandschaft in der bundesrepublikanischen Germanistik etwa Köpcke/Ziegler (2015).

Da wir noch viel zu wenig über die spontanen Aneignungsprozesse des literaten Terrains wissen, sind empirische Forschungen nötig, die die Lebenswelt der Menschen, insbesondere auch der jungen Lerner explorieren, um die darin angelegte Aneignung *protoliterater* Strukturen (s. 2.8) zu untersuchen. Inzwischen gibt es zwar schon eine ganze Reihe von sprachwissenschaftlichen Forschungen zu schriftlichen Praktiken bei Jugendlichen, auch solchen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, aber diese beschränken sich in der Regel auf die (für die Datenerhebung auch bequeme) Auswertung schulischer Arbeiten (häufig auch bei Gymnasiasten). Es fehlt eine systematische Forschung zu dem informell erworbenen schriftkulturellen Wissen und der Art, wie es gegebenenfalls auch außerschulisch ins Werk gesetzt wird – und zwar auch bei denen, die nicht den Weg aufs Gymnasium schaffen. Untersuchungen, die eine funktionale Orientierung ins Werk setzen und ihre Daten durch die Vorgabe von Aufgaben erheben, die literate Strukturierungen erfordern, sind in diesem Feld noch Ausnahmen; allerdings zeichnet sich hier ein Umbruch in der Forschung ab.¹⁶⁰

Partizipation an der Gesellschaft kann sprachlich nur in den Registern erfolgen, die praktisch zugänglich sind. Marokko kann hier wieder stellvertretend für die Verhältnisse in den Schwellenländern genommen werden, aus denen viele Migranten nach Deutschland kommen. Dort wird das informelle Register in marokkanischem Arabisch artikuliert, in den Städten unter Umständen auch in einer marokkanisierten (mündlichen) Varietät des Französischen. Das schriftlich artikuliert formelle Register (in einer der formal ausgebauten Sprachen: Französisch, marginal auch der *Fusha*) ist dagegen für die Hälfte der Bevölkerung versiegelt: es ist eine Sache von Spezialisten, die gegebenenfalls damit zu betrauen sind (schriftkundige Vertrauensleute, Anwälte ...), siehe 3.1. Bei Migranten aus einem solchen Herkunftskontext werden diese Verhältnisse oft reproduziert – das ist das Problem der ›Migrationspädagogik‹, nicht die meist herausgestellten Anforderungen an Mehrsprachigkeit, die ohne solche Registerdifferenzierung (also im lateralen Ausbau)

160 In einer ganzen Reihe jüngerer Arbeiten werden so auch kooperative Aktivitäten dokumentiert und analysiert, mit denen Problemlösungen angegangen werden – da, wo die entsprechenden sprachlichen Ressourcen auch informell verfügbar sind, bei jüngeren Schülern gegebenenfalls auch spontan mit Formen der Familiensprache, siehe Prediger/Özdil (2011) oder Griebhaber/Kavalkar (2012) für Beispiele mit einem türkischen Hintergrund. Gerade dadurch wird aber greifbarer, wo gegebenenfalls die Ausbauswellen liegen – und wo dann gegebenenfalls auch derartige spontane Aktivitäten deutsch artikuliert werden: auch in solchen Fällen fast immer dann, wenn es darum geht, aus dem Prozess der tastenden Suche nach Lösungen heraus und in die Konzeptualisierung des fraglichen Sachverhalts hineinzuspringen; bei älteren Lernern ist das wohl durchgängig auch schon bei explorierenden Versuchen der Fall; siehe z.B. für aufschlussreiche Protokolle zu kooperativen Aktivitäten beim Schreiben am Computer in entsprechenden Förderaktivitäten in Mannheim Keim (2012: 212–238).

keine sonderliche Hürde darstellen. Dabei ist offensichtlich, dass hier nicht der Sachverhalt der Migration ausschlaggebend ist, wie die erfolgreichen Migranten aus Ostasien zeigen (s. oben); entscheidend ist hier die Einstellung des Elternhauses als kongruent mit schulischem (schriftkulturellem) Lernen.

Der eingeschränkte Ausbau der sprachlichen Ressourcen ist genauer zu analysieren, wie es an dem Beispiel der marokkanischen Schüler angedeutet ist. Die vielfältigen symbolischen Kodierungen im Alltag: vom Fahrscheinautomaten für den Nahverkehr über das Handy, von der Spielekonsole bis zum Bankkonto markieren die Orte, an denen rudimentäre literate Kenntnisse freigesetzt werden.¹⁶¹ So wird in literaten Verhältnissen unvermeidlich der sprachliche Ausbau auf einer elementaren Ebene freigesetzt und mit ihm die ›kategoriale Haltung‹ zur Schrift, zumeist aber ohne die geforderten literaten Strukturen zu erschließen. Das ist alles noch nicht ausreichend untersucht.

Als diagnostischer Anhaltspunkt für die Analyse schriftkultureller Differenzen (Distanzen) kann wie oben angesprochen der Rückgriff auf Formen der Schriftmimikry (der Schrift im Bildmodus) genutzt werden – in Marokko durchaus als Verlängerung des schulisch Gelernten: das Abmalen von Vorgaben des Lehrers nicht nur in der Koranschule. Die zu überwindende literate Schwelle ist mit dem Wortkonzept verbunden, das seinerseits aber wieder an den Sprachbau gebunden ist. Darin fundiert der Umgang mit der graphischen Ressource Schrift – in dem denn auch die Schwelle für Migranten begründet ist. In der sprachpädagogischen Diskussion wird das meist übersehen (s. Exkurs 6).

Auf diese Weise kann sichtbar werden, was meist nur wolkig mit sprachlicher ›Integration‹ beschworen wird: diese kann eben nicht auf sprachlich-formale Versatzstücke reduziert werden, die nur bei der kommunikativen Ersten Hilfe (s. Kapitel 1) im Vordergrund stehen (und stehen müssen!). Bei hier aufwachsenden Kindern wird diese Schwelle auf einer elementaren Ebene spontan überwunden – ohne dass das ausreichend wäre, wie der damit zu oft nicht gewährleistete Schulerfolg nur zu deutlich zeigt. Es muss darum gehen, ihr spontan erworbenes Wissen, insbesondere auch eine kategoriale Haltung zu Schrift, die sie, wie das Beispiel der marokkanischen Schüler zeigt, gegebenenfalls auch für ihre Erstsprache umsetzen können, für die Aneignung der Schriftsprache nutzbar zu machen, die in ihrem Heimatland Deutschland für die volle Partizipation gefordert ist.

Die seit einiger Zeit extensiv unternommenen Erhebungen zum Schulerfolg verschiedener Lernergruppen zeigen in den letzten Jahren eine prägnan-

¹⁶¹ In der detaillierten Untersuchung zu Analphabeten in Deutschland (Grotlüschen/Riekman 2012) zeigte sich auch, dass selbst die kritische Gruppe der ›harten‹ (d.h. nicht nur funktionalen) Analphabeten (s. 2.9) zum großen Teil auch mit symbolisch kodierten Geräten und Techniken in ihrem Alltags umgehen (siehe dort bes. S. 182).

te Verschiebung bei den gemessenen Leistungen von Schülern mit einem ›Migrationshintergrund‹ (s. Haug 2008 für einen Überblick über die Datenlage). Bei den erfolgreichen Schülern, abzulesen an der erworbenen Berechtigung zum Hochschulzugang (und auch an der faktischen Repräsentation unter den derzeitigen Studierenden) zeigen sie proportional inzwischen die gleichen Anteile wie bei Schülern ohne ›Migrationshintergrund‹. Es ist offensichtlich, dass die informelle Partizipation an der literaten Gesellschaft, in der sie aufwachsen (also ihres Heimatlandes), ihnen dafür die Voraussetzungen vermittelt – weitgehend unabhängig vom ›kulturellen Kapital‹ ihres Elternhauses. Darin kann man sicherlich einen Erfolg der neueren ›Integrationspolitik‹ sehen (s. 4.2), der aber nicht übersehen lassen darf, dass ein ›Migrationshintergrund‹ (insbesondere wenn beide Elternteile dem zuzurechnen sind) nach wie vor ein hohes Risiko impliziert, in der Schule zu scheitern (in den Statistiken figuriert eine Gruppe von etwa 25 Prozent ›Risikoschülern‹ mit diesem Faktor, siehe auch Bommers u.a. 2010 für diese Korrelation). Die statistischen Auswertungen liefern in dieser Hinsicht instruktive Anhaltspunkte, die zumindest die stereotypen Forderungen des öffentlichen Diskurses in Frage stellen: in der Selbsteinschätzung gehen die befragten Migranten durchgehend davon aus, dass sie im kommunikativen (mündlichen) Alltag (z.B. beim Einkaufen) keine Sprachprobleme haben – diese entstehen für sie durch eine literate sprachliche Artikulation gekoppelt wie bei Behörden, aber z.B. auch beim Fernsehkonsum. Dabei korreliert die Risikogruppe mit denen, die auch in ihrer Herkunftssprache (bei der ersten Generation) keine Schriftsprachkenntnisse haben – die oft wohl auch auf der elementaren Ebene keine kategoriale Haltung zur Schrift aufgebaut haben (s. Haug 2008 für diese Korrelationen). Die Probleme liegen also auf der Hand – es fehlt aber eine systematische Analyse, die erklären kann, warum gegebenenfalls in diesem Sinne gleiche Bedingungen sowohl zur Reproduktion des elterlich vorgelebten kulturellen Musters führen können wie auch zu seiner Überwindung (s. schon in 2.4 auch zur Population mit einem marokkanischen Hintergrund).¹⁶²

Bei erwachsenen Zuwanderern, die die literate Schwelle nicht schon im Herkunftsland überwunden haben, muss die sprachliche Förderung auf diese Barrieren abgestellt werden. Sie kann nicht auf die Vermittlung von sprachlichen Formstrukturen und kommunikativen Mustern beschränkt werden, mit denen gegebenenfalls die literate Sprachausbauschwelle übersprungen wird, die für Menschen aus einer Gedächtniskultur die entschei-

162 Angesichts der relativ extensiven sprachwissenschaftlichen Forschung in diesem Feld ist es einigermaßen irritierend, dass diese Fragen nicht im Vordergrund stehen (s. auch die Bemerkungen zu dem letzten Forschungsprojekt von Michael Bommers in 6.4). Soweit ich sehe, gibt es überhaupt keine empirischen Forschungen zu der Art, wie im ›nebulösen‹ Feld der ›illegalen‹ Migration (Bommers/Sciortino 2014) gegebenenfalls erfolgreich mit den Anforderungen der literaten Gesellschaft umgegangen wird.

dende Hürde darstellt. Das ist (muss sein!) der Knackpunkt für die Fördermaßnahmen, die jetzt so freundlich mit ›Willkommenskurse‹ umschrieben werden.

Wie groß der entsprechende Bedarf ist, lässt sich nur schwer abschätzen, da er in den vorliegenden Erhebungen nur indirekt abzulesen ist. Dabei sind die mitgebrachten formalen Bildungstitel nicht ohne weiteres für bare Münze zu nehmen. Der gegebenenfalls dokumentierte Schulbesuch muss danach bewertet werden, ob bzw. wie weit damit die kritische Schwelle des (literaten) Sprachausbaus überwunden wurde. Auch in differenzierten Gesellschaften wie der deutschen ist das schließlich nicht automatisch gegeben, wie die regelmäßig veröffentlichten Statistiken über einheimische analphabete Schulabgänger zeigen. Die damit verbundenen Probleme sind migrationspolitisch nicht direkt zu steuern: sie treten als Folge des Familiennachzugs auf, bei dem sie oft auch auf die Folgegenerationen vererbt werden, und zunehmend bei denen, die aus humanitären Gründen ins Land gelassen werden müssen. In solchen Fällen ist eine restriktive migrationspolitische Vorgehensweise nach dem Modell etwa der kanadischen Selektion unter Einwanderungskandidaten rechtlich nicht zulässig. Insofern werden diese Probleme auch in Zukunft bleiben.

Hier gibt es einen erheblichen Forschungsbedarf, der auch den gewissermaßen komplementären Migrationstyp betrifft: die wachsende Zahl von Immigranten, die vor allem über die peripheren südeuropäischen EU-Staaten in die nord- und mitteleuropäischen Metropolen drängen und im Rahmen der EU-Freizügigkeit einreisen können. Vor dem Hintergrund der enorm angestiegenen Arbeitslosigkeit in den mediterranen Staaten ist in den letzten Jahren eine große Anzahl junger Menschen von dort faktisch eingewandert, die bereits eine qualifizierte Ausbildung absolviert haben. Sie haben also die schriftkulturelle Schranke überwunden – sie haben gegebenenfalls nur noch die ›idiomatische‹ Barriere der deutschen Sprachform zu überwinden. Sie verfügen in der Regel auch über Fremdsprachkenntnisse – meist aber nicht im Deutschen. Für die Forschung bilden diese Menschen und ihre Praxis, sich mit den Lebens- und Arbeitsbedingungen in Deutschland zu arrangieren (wozu auch die sprachlichen Anforderungen gehören), eine aufschlussreiche Kontrollgruppe für die insbesondere 2015 nach Europa drängenden Migranten aus Nicht-EU-Ländern (Syrien u.a.), deren ›Integration‹ zur Zeit oben auf der politischen Agenda steht. Konkrete Forschungen dazu sind mir noch nicht bekannt.¹⁶³

163 Eine explorierende kleine Pilotstudie haben Studierende im Osnabrücker Masterstudiengang ›Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen‹ (IMIB) 2013 unternommen (Anita Lechler u.a.), bei der sich gezeigt hat, dass die Befragten fast immer auf ihre Englischkenntnisse gesetzt haben – mit denen sie im Alltag aber schnell an Grenzen gesto-

Hier ist nicht zuletzt die Sprachwissenschaft gefordert, bei der aber die oben angesprochenen deskriptiven Prämissen eine entsprechende Forschung in einem Feld behindern, das als Sprachdidaktik ausgegrenzt wird. Entsprechend gefallen sich gerade auch deskriptiv orientierte Sprachwissenschaftler oft in einer Kritik an den Konzepten, die hier ins Spiel gebracht werden – und nehmen diese Kritik als Rechtfertigung, sich nicht um diese Dinge zu kümmern. Ein notorisches Beispiel dafür sind die Probleme, die sich mit dem zentralen analytischen Konzept *Satz* verbinden, siehe Exkurs 8.

Bildungsarbeit ist darauf abzustellen, die bei den Lernern verfügbaren Ressourcen optimal zu nutzen. Im Feld der Migration sind die Probleme nicht die ins Spiel kommenden (verschiedenen) Sprachen, sondern der (gegebenenfalls blockierte) Sprachausbau. In dieser Hinsicht findet sich in der Anlage der Integrationskurse durchgehend ein Fehlschluss, der am nationalsprachlichen Schichtungsmodell orientiert ist, aus dem er eine Progression ableitet: erst die informellen Praktiken ausbauen und dann darauf ausgerichtet das formelle Register setzen (wozu es unter den restriktiven Randbedingungen der Kurse praktisch meist nicht mehr kommt ...); siehe oben zu der entsprechenden Verwirrung in den Diskussionen um den ›muttersprachlichen‹ Anfangsunterricht.

Exkurs 8: Die sprachdidaktische Grundkategorie Satz

Die (Sprach-)Didaktik ist auf ein Lernen durch Probehandeln ausgerichtet: das Einüben des formellen Registers beruht auf der Aneignung der formalen Ressourcen, entlastet von den Implikationen des ›Ernstfalls‹. Die formalen Ressourcen zeigen sich nicht zuletzt in der *satzförmigen* Struktur der Texte. *Satz* ist ein formales Konzept, das als Filter für die sprachliche Artikulation konstitutiv für *literate* Strukturen ist: literate Texte sind in Sätze zu zerlegen, siehe Exkurs 3. Die dominierende Ausrichtung der neueren deskriptiven Sprachwissenschaft auf die in der gesprochenen Sprache zu beobachtenden Strukturen trägt allerdings zu den begrifflichen Unklarheiten in diesem Feld bei. Wie in 2.8 mit der Definition *orater* Strukturen ausgeführt, besteht die kommunikative (mündliche) Praxis aus Äußerungen, die kognitiv und in Hinblick auf die physiologischen Randbedingungen des Sprechens in handhabbare Segmente gepackt werden (in der neueren psychologischen Forschung spricht man von *chunking*). *Sätze* sind in einem anderen Horizont definiert, den die Altvorderen in der Frühzeit des Ausbaus des Deutschen zu einer Schriftsprache mit dem damals dominierenden Latein auch als *Spracharbeit* bezeichneten (s. Maas 2014; ausführlicher Maas 2012b).

Außerhalb der sprachwissenschaftlichen Diskussion wird der Terminus *Satz* weitgehend gleichbedeutend mit *Äußerung* (jedenfalls einer minimalen Äußerungseinheit) verwendet, was zu den leidigen Definitionsproblemen führt (mit der notorischen Frage, ob der Ausruf »Feuer!« ein Satz sei). Für eine begriffliche Klärung sind Fragen der Semantik (der Interpretation) von solchen der Form, also der grammatischen Struktur, zu unterscheiden. Aus der logischen Tradition stammt der oben schon benutzte Grundbegriff der *Proposition* für eine elementare Sachverhaltsdarstellung (s. Fn. 28).

ben sind. Zu mehr als ersten explorierenden Interviews ist es allerdings (noch) nicht gekommen.

Sätze artikulieren Propositionen mit einer bestimmten Satzmodalität: als Aussagen, Fragen, Aufforderungen und dergleichen, wofür in den Sprachen unterschiedliche grammatische Strukturen etabliert sind.

Propositionen werden traditionell expliziert als Prädikationen über einem Subjekt. Leider tapsen auch viele sprachwissenschaftliche Darstellungen in die Falle einer Gleichsetzung der logischen (semantischen) Struktur der Proposition mit der grammatischen eines Satzes und postulieren auch für diese eine obligatorische Subjekt-Prädikat-Struktur, oft noch weitgehend mit der Annahme einer kanonischen (›universalen‹) ›Subjekt-Verb-Objekt‹-Struktur (zitiert meist als SVO) für einen Aussagesatz. Tatsächlich gibt es in dieser Hinsicht große Unterschiede in den Sprachen der Welt (die zunehmend auch im Migrationskontext bei uns heimisch werden). Wie auch im Deutschen sind die Abfolgestrukturen in Äußerungen meist nicht grammatisch fest, sondern folgen ›informationsstrukturellen‹ Gesichtspunkten, etwa mit der Voranstellung des Themas einer Aussage (wie bei *Hans habe ich gestern gesehen*).¹⁶⁴ In der spontan gesprochenen Sprache ist die Artikulation eines Subjekts weitgehend kontextabhängig: wenn das Subjekt im Kontext eindeutig bestimmt ist und es auch nicht kontrastiv o.ä. hervorgehoben wird, wird es in der Regel nicht explizit artikuliert. Die normative Grammatik des Deutschen ist hier auf die kontextfreie Vorgabe einer expliziten Struktur mit obligatorischem Subjektausdruck festgelegt (gegebenenfalls auch ein ›leeres‹ Pronomen wie in *Es regnet*), während bei vielen anderen Sprachen auch die normativen Grammatiken keine entsprechend mehrgliedrigen Satzstrukturen kanonisch fordern.

Die Wortstellungsregularitäten des Deutschen lassen sich funktional explizieren, wobei ein grammatischer Umbau unterwegs ist, der von der normativen Grammatik retardiert wird (was die Analyse verkompliziert)¹⁶⁵; die Grundstrukturen lassen sich aus der Dynamik des sprachlichen Wandels extrapolieren. Für den Aussagesatz gibt es drei Parameter (hier nur die Grobstrukturen):

- das semantische Prädikat steht final (es entspricht dem syntaktischen Prädikat der mit dem Satz ausgedrückten Proposition; formal ist es ein Verb, dessen Semantik mit einem speziellen Satzbauplan korrespondiert: man spricht von der *Valenz* des Verbs). Das ist immer so in abhängigen Sätzen (<*Emma sagte,* > *dass Hans morgen kommt*), in unabhängigen (›Haupt-‹) Sätzen nur bei einer ›Satzklammer‹ (*Hans hat gestern lange geschlafen*),
- der Aussagemodus wird durch die Position des Finitheitsausdrucks an der zweiten Stelle artikuliert, isoliert als ›Hilfsverb‹ bei Vorliegen einer ›Satzklammer‹ (*Hans hat gestern lange geschlafen*); ohne Satzklammer ist die Finitheit mit dem verbalen Prädikat fusioniert, das dann in Zweitposition steht (*Hans schlief meistens lange*),
- damit eröffnet das finite Element im Aussagemodus ein Vorfeld, in dem das Thema artikuliert wird (*Hans hat gestern lange geschlafen*; *gestern hat Hans lange geschlafen*).

Wie die jüngere Spracherwerbsforschung gezeigt hat, sind es solche funktionalen Aspekte, an denen sich auch die jungen Lerner in der vorschulischen Zeit spontan orientieren.

¹⁶⁴ Auch mit einer expliziten Markierung für das ›freie‹ Thema, z.B. *Hans, den habe ich gestern gesehen*.

¹⁶⁵ Die Rede von der *Wortstellung* ist in Sprachen wie Deutsch irreführend, da hier die Wörter syntaktisch in Verbänden gebunden sind (die Grammatik spricht von syntaktischen *Konstituenten*, die wie russische Puppen immer noch weitere Konstituenten enthalten können). Die Argumentation ist hier vereinfacht und möglichst wenig technisch; daher benutze ich auch nicht den fachlich korrekteren Terminus der *Konstituentenstellung*.

tieren – und ihre jeweils schon gelernten Strukturen weiter differenzieren: sie bauen so ihr sprachliches Wissen in den kommunikativen Horizonten, in die sie einbezogen werden, weiter aus; so erlangen sie ein Strukturwissen, das sie zunehmend sprachlich autonom macht und ihnen erlaubt, aus dem intimen Register in ein öffentliches zu wechseln (s. 2.8, und auch die Hinweise zu den ›protoliteraten‹ Strukturen in von ihnen diktierten Erzählversionen, siehe Fn. 32).

Beim weiteren Ausbau des formellen Registers bedarf die Ausrichtung auf die Schriftkultur der Unterstützung durch die Schule. Die dazu aufgerufenen komplexeren formalen Strukturen (also Strukturen von Sätzen) müssen als Ausbauformen durchsichtig werden: das heißt letztlich als Resultat der Bearbeitung der spontansprachlich erworbenen sprachlichen Muster. Das verlangt Übungsformen, in deren Kontext auch die notorisch strittige Aufforderung: »Sprich in ganzen Sätzen!« zu sehen ist. Diese ist ebenso sinnvoll und nötig wie die Einübung bestimmter Bewegungsabläufe im Sportunterricht, über die motorische Sicherheit und Geschicklichkeit erworben werden kann. Unsinnig ist nur die Vorstellung, dergleichen sei quasi ›natürlich‹ und daher auch spontansprachlich schon vorzufinden. In der oraten Praxis sind Satzstrukturen nur möglich, aber nicht notwendig. Als Übung (und nur so!) macht daher eine Unterrichtsvorgabe wie die Aufforderung »Sprich in ganzen Sätzen!« Sinn.

Allerdings können solche Vorgaben, die nicht in der Alltagssprache zu fundieren sind, wie bereits berichtet, eine Barriere für diejenigen bilden, die nicht von Zuhause her schon auf das formelle Register mit seinen literaten Strukturen ausgerichtet sind. Daraus resultieren didaktische Anforderungen – nicht aber eine Kritik an dieser unterrichtlichen Ausrichtung, die nur denen schadet, die hier pädagogische Förderung benötigen. In dieser Hinsicht zeichnet sich immerhin ein pädagogischer Konjunkturwandel ab, zu dem trotz des eingeschränkten Blickwinkels auch die Fokussierung der schulischen ›Bildungssprache‹ gehört, siehe 3.5.

6.3 Fluchtpunkt: Transferoptionen

Ein zentrales Moment aller Lernprozesse ist der Umgang mit dem bereits Gelernten. Dessen Muster können als Grundlage dienen, um von ihnen aus die weiter zu lernenden Muster in den Griff zu bekommen; sie können aber auch blockierend wirken und dem Lernen neuer Muster im Weg stehen. Im ersten Fall spricht man in der Forschung von ihrem *Transfer*, im zweiten von *Interferenzen*. Auch wenn in diesem Feld schon eine lange und entsprechend differenzierte Forschungstradition besteht, sind die Konsequenzen für die Sprachpädagogik noch nicht hinreichend exploriert; das gilt insbesondere für das Feld der Migration. Dabei kann die sprachwissenschaftliche Orientierung auf die Extrapolation von Strukturen zur Barriere werden: die Analyse muss auf den *Umgang mit* strukturellen Ressourcen ausgerichtet werden, wozu gegebenenfalls ihr Transfer gehört – wie es sich in den jüngeren Arbeiten jetzt auch abzeichnet (s. die Hinweise in 6.2, aber auch schon die Stoßrichtung, die Michael Bommes der Forschung in diesem Feld zu geben versucht hat, siehe 5.7).

Lernprozesse sind immer für bestimmte Praxisfelder definiert; insofern sind die Transfermöglichkeiten registerspezifisch definiert, wobei die gesellschaftlich sehr unterschiedlich ausgebauten sprachlichen Verhältnisse mehr

oder weniger harte Schwellen vorgeben. Im informellen Register ist der Transfer grundsätzlich relativ problemlos (in Kapitel 3 als *lateral*er Ausbau bezeichnet) – soweit nicht spezifische (in traditionellen Gesellschaften etwa religiös überformte ...) Schranken etabliert sind. Der *vertikale* Ausbau ist demgegenüber beschränkt; er erfolgt gegebenenfalls ohnehin nur sehr eingeschränkt spontan. Diese Asymmetrie spiegelt sich auch im Transfer von Strukturen bei zweisprachigen Verhältnissen, die mit der Migration entstehen. Wo diese zwischen überwiegend nicht-literaten Gesellschaften erfolgt (wie z.B. im neuerdings in den Vordergrund gerückten *Global South*), stellt sich ohnehin nur die Frage eines lateralen Ausbaus mit einem Transfer von faktisch nur oraten Strukturen, der zumeist auch relativ problemlos bewältigt wird.

Anders ist es, wenn die Migration in literate Gesellschaften geht, in der die Partizipation am formellen Register grundsätzlich demotiviert ist (s. 3.2 und dort Fn. 76). Bei Migranten ist ein Transfer der literaten Strukturen der einheimischen Sprache (bei ihnen also eine Zweitsprache, im Folgenden mit dem dafür üblichen Sigel *L2*) in ihre Erstsprache (die Familiensprache, im Folgenden *L1*) nur problemlos, wenn bei ihnen das formelle Register in der Erstsprache ohnehin schon ausgebaut ist. In diesem Fall können sie die ›fremdsprachigen‹ Strukturen relativ problemlos replizieren. Die registergebundenen Transfermöglichkeiten zeigen sich bei den ansonsten irritierenden Befunden wie z.B. beim Codeswitchen, bei dem sich jugendliche Sprecher mit einem Migrationshintergrund als sprachliche Virtuosen zeigen können, die aber an den formalen sprachlichen Anforderungen der Schule scheitern – der Transfer ihres sprachlichen Wissens erfolgt von der Familiensprache zur deutschen *L2* (der schulisch geforderten Sprache) eben nur lateral im informellen Register.

Der relativ weit getriebene Ausbau der interaktiven Ressourcen, gewissermaßen mehrstimmig auf dem Klavier der Diskurssteuerung durch das Codeswitchen, kann offensichtlich abgeschottet vom vertikalen Ausbau erfolgen: dann wird mit ihm das formelle Register nicht erschlossen. Das charakterisiert solche spezifisch ›ethnolektalen‹ Ausbauformen gegenüber der sonst anzunehmenden Durchlässigkeit des Ausbaus im informellen Register. Wenn die Virtuosen des Codeswitchens die Schwelle zum literaten Register überwinden wollen, bauen sie nicht ihre spezifischen ›ethnolektalen‹ Ressourcen aus, sondern sie müssen entweder zu den literat ausgebauten Formen des Deutschen wechseln – oder wie z.B. bei Türken auch zu denen des (Schrift-)Türkischen greifen. Zwar erfordert die Beherrschung der differenzierten ›ethnolektalen‹ Diskursformen durchaus den Ausbau von informellen Ressourcen (s. z.B. Şimşek 2012), aber mit oraten Strukturen (2.8), abgeschottet vom vertikalen Ausbau (dem literaten Ausbau). Das schließt selbstverständlich nicht aus, dass dieser parallel erfolgt. Ist das aber nicht der Fall,

spiegelt sich in solchen gruppenspezifischen sprachlichen Stilisierungen doch nur eine Ghettoisierung.

In vielen Fällen ist in der Erstsprache von Migranten keine literate Ausbauperspektive angelegt (diese sind gesellschaftlichen nicht verschriftet). Der Ausbauhorizont ist in solchen Fällen nur in der schulisch erworbenen Zweitsprache definiert: die dort erschlossenen (literaten) Strukturen sind in der Erstsprache nicht zugänglich, schematisch (die Felder für nicht praktizierte Register schwarz markiert):

		L1	L2
AUSBAU	formell → SCHRIFTSPRACHE		▼
	informell		
	intim		

Wenn die Zweitsprache nur institutionell als Fremdsprache erlernt wird, ist das in der Regel auf die darin artikulierte Schriftsprache ausgerichtet. In solchen Konstellationen hat sie im intimen Register keinen Platz: sie wird in der Familie nicht praktiziert, allenfalls noch informell mit den *peers* in der Verlängerung der schulischen Kontakte. Das hat sich so z.B. auch bei Untersuchungen von Kindern von Spätaussiedlern gezeigt, die ihre schulische Grundausbildung schon in der UdSSR oder in Nachfolgestaaten absolviert hatten: informell praktizierten sie ein für ihre deutschen *peers* zunächst befremdlich hochsprachliches Deutsch (s. Maas 2008: 504ff., bes. 513f.). Schematisch im Sinne dieses Rasters:

		L1 (= Russisch)	L2 (= Deutsch)
AUSBAU	formell → SCHRIFTSPRACHE	↑	▼
	informell		→
	intim		

Die Dynamik der Migrationsverhältnisse, die mit ihnen freigesetzten Potentiale, zeigen sich bei Kindern von Migranten, deren Eltern aus Verhältnissen kommen, wie sie in dem ersten Schema skizziert sind, wie es z.B. für marokkanische Familien gilt. Bei unserer Untersuchung (Maas/Mehlem 2003a) gingen solche Kinder/Jugendliche mit einer berberischen Familiensprache zunächst davon aus, dass diese nicht nur nicht verschriftet ist, sondern entsprechend auch nicht verschriftet werden kann, siehe 6.2. Aber in der bei der Untersuchung experimentell herbeigeführten Situation einer Verschriftung

ihrer auf Tonband aufgenommenen Erzählungen hatten sie keine Mühe, ihr für das Deutsche erlerntes literates Strukturwissen auf ihre Erstsprache zu transferieren, siehe die schon angesprochenen Befunde bei Berbersprechern in Maas/Mehlem (2003a).

		L1 (= Berber)	L2 (= Deutsch)
AUSBAU	formell → SCHRIFTSPRACHE		
	informell	↑ ⋮	→
	intim		

Mit der gleichen Schematisierung lässt sich auch die ›Gastarbeiter‹-Konstellation charakterisieren:

		L1	L2 (= Deutsch)
AUSBAU	formell SCHRIFTSPRACHE		
	informell	↑ ⋮	→
	intim		

NB: Bei der L1 ist das formelle Ausbaufeld nur grau markiert. In den statistisch überwiegenden Fällen dürfte es auch nicht zugänglich gewesen sein. Das kann hier außer Betracht bleiben. Auch die nur rudimentärsprachlichen Ressourcen im Deutschen sind mit einem grau markierten Feld dargestellt.

Durch diese ›Gastarbeiter‹-Konstellation sind bei diesen Menschen die Potentiale zum Sprachausbau blockiert worden, sodass sie auch nach mehr als 20-jährigem Leben in Deutschland auf rudimentärsprachliche Praktiken im Deutschen beschränkt blieben. Damit sich eine solche ›kommunikativ‹ reduzierte Engführung der Sprache bei den Flüchtlingen nicht wiederholt, darf aus der notwendigen kommunikativen Ersten Hilfe kein Verständnis für deren sprachpädagogische Förderung abgeleitet werden.

Die oben für die Argumentation benutzten schematisierenden Symbolisierungen zeigen die Verhältnisse zwischen den genutzten sprachlichen Ressourcen; sie stellen nicht den Umgang der Menschen mit ihnen dar. Mit solchen Schematisierungen ist immer die Gefahr einer Reifizierung des so Symbolisierten verbunden: die sprachlichen Ressourcen sind in der sozialen Praxis keine festen Konstanten, wie es die Hypostasierung von L1 und L2 suggerieren kann. Die Migrationsvarietäten werden auf dem Boden der Einwanderungsgesellschaft praktiziert: mit der Ausnahme rudimentärer kommunikativer Behelfspraktiken wie beim ›Gastarbeiterdeutsch‹ werden sie

praktiziert als Aneignung von deren Sprache, die dabei in ihrem Status von L2 zu L1 changiert. Eine realistischere Modellierung der Sprachverhältnisse unter Migrationsbedingungen müsste entsprechend auch die Transferoptionen differenzierter modellieren als in den obigen Schemata.

Dabei muss auch den Reaktionsbildungen Rechnung getragen werden, zu denen insbesondere die in 2.10 angesprochenen ›ethnolektalen‹ Formen gehören. Da wo in den neueren deskriptiven Arbeiten nicht nur auffällige Elemente vorgezeigt werden (als ›Antisprache‹ im Sinne von Halliday, siehe Fn. 44), wird deutlich, dass solche Stilisierungen auf die erfahrene gesellschaftliche Ausgrenzung reagieren: deskriptiv reichere Analysen, die die interaktiven Konstellationen der beobachteten Äußerungen kontrollieren, zeigen, dass die Sprecher mit ihren kommunikativen ›in-group‹-Formen gerade die ihnen zugänglichen ausgebauteren Strukturierungen überschreiben, auf die sie in anderen Konstellationen durchaus zurückgreifen.¹⁶⁶ Das emblematische Praktizieren eines ›restringierten Codes‹ symbolisiert insofern realistisch die soziale Situation der Akteure. Dem muss die pädagogische Arbeit Rechnung tragen, für die solche Schematisierungen nur sehr grobe (aber unverzichtbare) Hinweise bieten, die helfen sollen, begriffliche Kurzschlüsse zu vermeiden.

Ein Grundproblem solcher Schematisierungen ist die mit ihnen suggerierte Linearität, die der nicht nur in der Pädagogik verbreiteten Annahme einer vorauszusetzenden Koppelung des Sprachausbaus und damit auch des Fremd- bzw. Zweitspracherwerbs an mündlich praktizierte Grundlagen entspricht. In der Art, wie sie in der Fachdiskussion zum Dogma geworden ist (das faktisch auch die Kompetenzniveaus des ›Referenzrahmens‹ bestimmt, siehe 6.1), ist sie nicht haltbar. Die hier angeführten Befunde zeigen vielmehr, dass der vertikale sprachliche Ausbau, wie er bei den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft verlangt ist, sehr wohl unabhängig von den Praktiken in den informellen Registern (insbesondere auch der Familiensprache) möglich ist.

Das spricht selbstverständlich nicht dagegen, den Ausbau des sprachlichen Wissens für kommunikative Zwecke systematisch zu analysieren – und pädagogisch zu fördern. Auch hier stehen die Dogmen der Sprachlehrforschung sowohl der Analyse wie der Förderung oft im Wege. Sprachwissenschaftliche Arbeiten stellen darauf ab, aus den Befunden Sprachsysteme zu

166 Das spiegelt sich direkt z.B. in den von Kern und Selting herausgearbeiteten spezifischen prosodischen Formen (s. ihre Beiträge in Kern/Selting 2011), die als ›ethnolektal‹ eine fragmentierte Segmentierung längerer Äußerungen mit einer monotonen Akzentuierung ausweist, mit der die grammatische Artikulation von größeren Textzusammenhängen überschrieben wird – gewissermaßen als antiliterate orate Form gegenüber den zumindest ansatzweise verfügbaren literaten Ressourcen.

extrapolieren – gerade auch da, wo es um ›Sprachkontaktprobleme‹ geht (vgl. Fn. 68). Bei der Analyse werden die registrierten Formen dann auf das Konto der einen oder der anderen Sprache verbucht. Vor allem, wenn deren Strukturen gewissermaßen naturalisiert werden, wie es bei theoretisch orientierten neueren Arbeiten oft der Fall ist, gerät der Umgang der Sprecher (Schreiber) mit den ihnen verfügbaren Ressourcen aus dem Blick, die damit flexibel navigieren und in der mehrsprachigen Praxis Formen als Schleusen zwischen verschiedensprachigen Ressourcen nutzen.¹⁶⁷

6.4 ›Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism‹ – das letzte sprachanalytische Forschungsprojekt von Michael Bommers

In den vorausgehenden Abschnitten ist angesprochen, wie sich der faktische Arbeitsschwerpunkt bei Michael Bommers bedingt durch seine institutionellen Verpflichtungen im Laufe der Jahre verschoben hat (s. Exkurs 1). Unterschwellig blieb für ihn aber die Sprachproblematik zentral, gewissermaßen als offener Posten, den er dann mit einem letzten großen Projekt am IMIS angehen wollte, dem von der Volkswagenstiftung unterstützten Projekt ›Literacy Acquisition in Schools in the Context of Migration and Multilingualism‹ (im Folgenden LAS).

Über die deskriptiven Fragen hinaus (und auch ihre strukturfunktionalistische Modellierung) blieb für ihn dabei die Zielsetzung bestimmend, an die kritische Tradition anzuschließen, wie er es in seiner Dissertation (1993) vor allem auch in Auseinandersetzung mit Habermas (1991) angegangen war.

¹⁶⁷ Transferoptionen werden oft nur durchsichtig, wenn man sich von dogmatischen Lehrmeinungen löst. Dazu gehört die Vorgabe der Wortstellung SVO als *natürlich* (s. Exkurs 8), die dann in elementaren Fremdsprachübungen (zuerst also mündlich) eingeübt wird – unbeschadet der Tatsache, dass in der Spontansprache eine anaphorische Subjektsreferenz zumeist nicht artikuliert wird. Dabei steht gegen das SVO-Postulat auch der weitgehende Konsens in der jüngeren Grammatikforschung zum Deutschen, dass mit der im Aussagesatz grundlegenden ›Satzklammer‹ das semantisch tragende Element des Prädikats zumeist final steht (vgl. *Hans hat gestern seine Oma besucht*). Das bietet aber einen Landeplatz für Transferleistungen von Sprechern mit einer anderen Familiensprache als Deutsch: bei Sprechern mit Türkisch als L1, für das gerade auch in der normativen Grammatik eine Letztstellung des verbalen Prädikats verlangt wird, ist so ein relativ direkter Transfer auf die Wortstellungsregularitäten im deutschen Aussagesatz möglich, wie er sich auch im sogenannten ›Türkendeutsch‹ der zweiten Generation systematisch findet. Ein Dogma wie die SVO-Stellung ist als Filter für die elementaren Sprachübungen nur eine störende Schikane, siehe Schroeder [2016]. Wo in jüngster Zeit empirische Analysen in diesem Feld durchgeführt wurden, zeigt sich die Schleusenfunktion in vielen Konstruktionen, die sonst nur als Interferenz-Störungen klassifiziert wurden, z.B. die Nutzung der abgetrennten Verbpartikel im deutschen Satzrahmen als Prädikat, das wie im Türkischen auch final steht, siehe z.B. Schwabl (2015) für solche Befunde.

Konstitutiv dafür ist das Moment der *Reflexivität* bei der Sprache. Mit der Umorientierung auf eine systemtheoretische Modellierung der Verhältnisse hatte sich bei Michael Bommers zwar der Stellenwert der Sprache bzw. der Sprachanalyse verschoben, aber die letztlich auch mit Habermas gemeinsame Prämisse, in der sprachlichen Artikulation einen Eckpunkt der kritischen gesellschaftstheoretischen Reflexion zu sehen, blieb für ihn weiterhin grundlegend.

Über den seit 1981 extensiv diskutierten Problemen des Habermasschen Ansatzes, in dem sich sicherlich viele verkürzte Rückgriffe auf sprachtheoretische Konzepte finden, darf nicht übersehen werden, worum es Habermas ging (geht): gesellschaftstheoretisch das zur Geltung zu bringen, was auch in der sprachtheoretischen Diskussion seit dem späten 19. Jahrhundert (vor allem auch ihrem anthropologischen Flügel) herausgestellt war: gegenüber kommunikativen Strukturen, die auch im tierischen Verhalten zu beobachten sind, bietet die Sprache die Ressource für die Artikulation von Neuem, in einer reflexiven Gerichtetheit vor allem auch für die Kritik dessen, was praktiziert wird.¹⁶⁸ In der Nachfolge von Husserl, der dieses Konzept in die Sprachreflexion eingeführt hatte, war der Ansatzpunkt der analytische Ausgang bei der ›Lebenswelt‹, in der die Sprache ihren Ort hat – bei Habermas als »emphatischer Begriff« (so von Michael Bommers angesprochen) gegen Luhmann in Anschlag gebracht. Als kritisch erwies er sich, indem damit gezeigt wurde, dass die Potentiale der Sprache im Vollzug des Alltagshandelns zumeist nicht genutzt werden.

Auf dem Gegenpol zu einem solchen ›phänomenologisch‹ orientierten Ansatz steht ein normatives Gegenstandsverständnis, bei dem die sozial beobachtbaren Institutionen nur von den Anforderungen her verstanden werden, die sie zu erfüllen haben. Auf diese Weise werden vordergründig dysfunktionale Erscheinungen sichtbar:

- das Funktionssystem Familie produziert nicht immer ›schulreife‹ Kinder,
- das Funktionssystem Schule produziert nicht immer literate Absolventen.

Andererseits sind diese Funktionssysteme durch ihre Funktion in der gesellschaftlichen Reproduktion definiert, die keine eindimensionale Angelegen-

¹⁶⁸ Das bildete vor 50 Jahren in der (linken) theoretisch bemühten Diskussion einen Konsens, für den der Luhmannsche Ansatz entsprechend irritierend war: in den seinerzeit noch virulenten linken Diskussionskreisen wurde er denn auch sofort als intellektueller Gegenpol identifiziert. Die damals medial extensiv präsente Diskussion zwischen Habermas und Luhmann hatte erhebliche Konsequenzen – mit zum Teil verdeckten Begriffsverschiebungen. Dazu gehört auch der Habermassche Terminus des *kommunikativen* Handelns, der zu dessen damaliger Luhmann-Rezeption stimmt, aber im Sinne seines Ansatzes ein Widerspruch ist: die kritischen Potentiale der Sprache kommen gerade nicht kommunikativ zur Geltung, siehe 2.1.

heit ist. Entsprechend sind sie auch nicht von den normativ definierten Anforderungen her zu fassen, sondern von dem, was sie tatsächlich leisten.

Es ist eben nötig, zwei amalgamierte Funktionssysteme zu isolieren:

- einerseits Schule als Sozialisationsinstanz, mit der die erforderlichen ›Sekundärtugenden‹ hergestellt werden, wie sie oben in (5.2) mit ihrer Institutionalisierung in der Frühen Neuzeit als Instrument der ›Sozialdisziplinierung‹ definiert war. Auf dieser Schiene haben sich durch die Artikulation von sozialem Widerstand Verschiebungen im Sinne einer ›counter insurgency‹-Funktion ergeben: ihre Funktionalität durch das Unterlaufen von Protestpotential durch die meritokratische Selbstintegration ihrer Klientele in subalterne Positionen,
- andererseits Schule als Funktionssystem, das als Schleuse zu den spezifischen Anforderungen einer differenzierten literaten Gesellschaft fungiert, ausgerichtet auf die Hoch- bzw. Schriftsprache, siehe 5.3.

Als Michael Bommes 2003 die von der Volkswagenstiftung eingerichtete Stiftungsprofessur in Osnabrück antrat, bot sich für ihn die Möglichkeit, empirische Forschungen im Feld der Migrationsverhältnisse zu initiieren, vor allem auch, nachdem die Volkswagenstiftung seit 2004 Studiengruppen in einem Forschungsschwerpunkt ›Migration und Integration in der modernen Gesellschaft‹ förderte. Michael Bommes hat bei der Konzeptualisierung dieses Programms mitgewirkt und schließlich dann auch dort gemeinsam mit Christoph Schroeder, der damals noch an der Bilgi-Universität in Istanbul tätig war, ein eigenes entsprechendes Projekt beantragt, das von 2007–2010 durchgeführt wurde: das oben angesprochene LAS-Projekt.¹⁶⁹ Dieses Projekt verfolgte einen kontrastiven Ansatz mit Erhebungen in der Bundesrepublik auf der einen Seite und der Türkei als dem wichtigsten Emigrationsland auf der anderen Seite. Empirisch kontrolliert sollte dabei untersucht werden, wie sich gegebenenfalls der Aufbau einer kategorialen Haltung zur Schrift (in Verbindung mit elementaren schriftkultureller Kenntnisse) vollzieht, zugleich aber die Blockierungen gegenüber ihrem weiteren Ausbau. Damit war die Institution Schule als zentral für das Projekt gesetzt. Zu untersuchen war, wie der Aufbau schriftkulturellen Wissens in den alltäglichen schulischen Aktivitäten reproduziert wird – unter Umständen als Gegenpol zu den Lernprozessen, die institutionell angelegt sind. Diese sollten in Hinblick auf die Ressourcen in den Blick genommen werden, die die Schüler in die Schule mitbringen.

Die Grundlage waren dafür umfangreiche empirische Beobachtungen, die auch video-dokumentiert wurden, und (darauf gestützte) Analysen zu

¹⁶⁹ Wie schon in Exkurs 1 angesprochen, war ich an diesem Projekt nicht mehr beteiligt. Meine Ausführungen stützen sich auf einen 2011 vorgelegten Bericht als Vorfassung von Sürig u.a. (2016) sowie auf Untersuchungsmaterialien, die mir die Projektmitarbeiterin Helena Olfert zugänglich gemacht und mit mir diskutiert hat.

der Art, wie Schule in der Unterrichtspraxis an den beiden Polen der Migrationsverhältnisse reproduziert wird. Die Datenerhebung erfolgte in einer Schule in einem ›nicht-privilegierten‹ Stadtteil von Istanbul mit einer mehrsprachigen Population (mit vielen kurdisch-sprachigen Familien), die für das Woher der Migration stehen kann, und einer Gesamtschule im Ruhrgebiet mit entsprechendem Migrationshintergrund bei vielen Familien der Schüler, die für das Wohin stehen kann. Die Analyse setzte bei dem an, was das deklarierte Ziel der Schule in beiden Fällen ist: die Vermittlung schriftkultureller Fähigkeiten – was in beiden Fällen, ausweislich der detailliert ausgewerteten schriftlichen Leistungen der Schüler (analysiert jeweils im Anfangsunterricht einer 1. Klasse und auf einer fortgeschrittenen Stufe einer 7. Klasse) nur sehr unzureichend, von vielen Schülern überhaupt nicht erreicht wird.

Die Dokumentation der Beobachtungen mit Video-Aufzeichnungen ist extrem aufwendig gewesen. Damit ergab sich das Problem, das inzwischen bei allen solchen empirischen Forschungen im sozialen Feld deutlich wird: die Faszination durch die neuen technischen Möglichkeiten zur Dokumentation öffnet eine Schere zu dem analytisch Bewältigbaren. Hinterher lässt sich der Unmenge an so akkumulierter Detail-Information nicht mehr Herr werden, wenn nicht vorher schon ein sehr striktes Raster für ihre Kodierung definiert war – nur zu oft ist dann das mit großem Aufwand dokumentierte nur die Verpackung für die Dinge, die auch ohne diesen technischen Aufwand sichtbar sind. Wie weit das Projekt hier eine gute Balance gefunden hat, muss die noch nicht publizierte abschließende Darstellung zeigen. Die video-dokumentierten Daten zeigen jedenfalls recht eindrucksvoll, wie sich die Institution Schule im Unterrichtsalltag reproduziert – weniger offensichtlich ist, wie auf diese Weise Lernprozesse zustande kommen; das sollte durch umfangreiche Tests erhoben werden.

Ein gravierendes Problem für das Vorhaben war es, dass die geplante außerschulische Ethnographie auf der Strecke geblieben ist: nur die Institution Schule bot die Bedingungen für die geplante aufwendige Dokumentation, vor allem auch mit Video-Aufzeichnungen. Dadurch verschob sich zwangsläufig die Ausrichtung des Projektes gegenüber den ursprünglichen Zielsetzungen (Michael Bommes konnte bei diesem Projekt aufgrund seiner fortschreitenden Krankheit nur noch marginal mitwirken; faktisch lag die Leitung weitgehend bei Christoph Schroeder, der auch gemeinsam mit anderen Projektmitarbeiter(inne)n die abschließende Auswertung besorgt, siehe Sürig u.a. 2016).

Trotz dieser Schwierigkeiten haben sich im Sinne der Zielsetzung des Vorhabens recht deutliche Befunde ergeben. Die aufwendige Dokumentation der Untersuchungen hat die grundsätzlichen Unterschiede in beiden Schulsystemen plastisch deutlich gemacht. Die deutsche Schule ist bestimmt durch eine ›kinderorientierte‹ Pädagogik, bei der die eingeschulten Kinder behutsam

an ihre Rolle als Schüler herangeführt werden – und auch später noch im persönlich wahrgenommenen Verhältnis zu den Lehrern agieren. Dieses diffuse Feld der Übergänge zum nicht-institutionell Definierten erlaubt es den Schülern in Deutschland auch, den Unterricht mit zu produzieren – auch bei pubertärem Protestgebaren werden die schulischen Spielregeln von ihnen in der Regel akzeptiert. Auch die in diesem Projekt untersuchten deutschen Kinder mit einem türkischen ›Migrationshintergrund‹ wachsen in einer literaten Lebenswelt auf, was sie in die Lage versetzt, bei der Schule und ihren literaten Anforderungen mitzuspielen.

Dagegen präsentiert sich die türkische Schule durchweg als das ganze Andere gegenüber dem Alltag (und damit steht sie hier stellvertretend für die Schule in traditionellen Gesellschaften: für Marokko lässt sich das Gleiche sagen). Bei den mit den untersuchten deutschen vergleichbaren Kindern in der Türkei wird gar nicht von allen erwartet, sich auf die literaten Ziele der Schule einzulassen: der Unterricht findet faktisch nur für eine kleine Gruppe der guten Schüler statt – die anderen verbringen nur einen großen Teil ihrer Zeit in der Schule.

Aber das Mitspielen in der deutschen Schule beruht auf den außerschulisch erworbenen Fähigkeiten, mit institutionellen Abläufen umzugehen, die auch ein Minimum an literater Strukturierung implizieren. Auch wenn dort alle Kinder gewissermaßen unvermeidlich einige ›protoliterate‹ Kenntnisse erwerben, so kommen die meisten Schüler, wie die im Projekt detailliert ausgewerteten schriftlichen Leistungen zeigen, trotzdem nicht viel weiter. Die Schule fördert nur bei wenigen ihre Fähigkeiten in dem Ausmaß, dass tatsächlich die Schwelle zum formellen Register überwunden wird. Offensichtlich wird für die meisten von ihnen nicht zugänglich, was die Lehrer von ihnen im Sinne des ambitionierten literaten Schulprogramms erwarten. Insofern ergibt sich eine ironische Konsequenz aus dem Vergleich: ein rudimentäres Schulprogramm mit einer schematisierten Unterrichtsvorgabe wie in der Türkei wäre auch für die meisten Schüler in Deutschland zugänglicher gewesen. Es ist offensichtlich, dass in dieser Hinsicht in Deutschland nicht anders als in der Türkei die Funktion der Schule als sozialdisziplinierende Instanz dominiert.

Dieser Befund ist umso eindrücklicher, als in der Projektdokumentation die unterschiedlichen materialen Bedingungen, unter denen in beiden Ländern Unterricht produziert wird, sehr genau herausgearbeitet werden. Vordergründig sind sie festzumachen an den Unterschieden in den materiellen Bedingungen: die Klassengröße in der Türkei schließt einen fördernden Unterricht für alle Schüler schon physisch aus, sodass die Lehrer faktisch nur mit einigen (als gut wahrgenommenen) Schülern arbeiten, während die anderen mehr oder weniger ihre Zeit absitzen; demgegenüber haben die Klassen in Deutschland eine überschaubare Größe und sind gut ausgestattet.

Daraus ergeben sich unmittelbar didaktische Konsequenzen: auf der einen Seite ein autoritärer Unterrichtsstil, der versucht, eine gewisse Disziplin im sozialen Klassenchaos durchzusetzen, der für die inhaltliche Arbeit nur die mehr oder weniger ritualisierte Umsetzung formaler Vorgaben zulässt, auf der anderen Seite das Bemühen, die Eigenaktivität der Schüler zu fördern mit Raum für experimentierende Lernaktivitäten.

Zwar wird auf diese Weise der Kontrast zwischen den Verhältnissen in Deutschland und in der Türkei deutlich, er muss aber analytisch aufgebrochen werden. Die Unterschiede kontrastieren mit dem letztlich gleichen Leistungsbefund (jedenfalls wenn er in Relation zu den mobilisierbaren Ressourcen gesetzt wird): hier wie da ist es nur eine kleine Gruppe der Schüler, die im Sinne der Lernziele etwas gelernt hat. Offensichtlich sind es die Schüler, die von außerhalb der Schule die kulturellen Ressourcen (das ›kulturelle Kapital‹) mitgebracht haben, das sie im Unterricht zur Geltung bringen konnten: nur mit ihnen arbeiten faktisch die türkischen Lehrer – und nur sie verstehen in der deutschen Klasse die anspruchsvollen Lernziele, die die deutschen Lehrer vorgeben, die für die Mehrheit der Mitschüler viel zu nebulös bleiben, um ihre Lernprozesse zu steuern. Deutlich ist allerdings auch, dass es in der Türkei anders als in Deutschland eben nicht die Regel ist, dass die Kinder schon von außerhalb der Schule die ›protoliteraten‹ Kenntnisse mitbringen, die sie ihre Rolle als Schüler erfolgreich spielen lassen.

An dieser Stelle hätte die außerschulische Ethnographie die entscheidenden Aufschlüsse geben müssen, die leider nicht zustande gekommen ist. In dieser Untersuchung (wie letztlich bei allen, die empirisch hinreichend offen angelegt sind) sind große Unterschiede zwischen den beobachteten Schülern sichtbar geworden: auch bei den Erstklässlern in der Türkei waren einige, die sich im ›Diktiermodus‹ (s. 2.8, Fn. 32) um literate Strukturierungen bemühten (ganz so, wie wir solche auch bei unserer Erhebung in Marokko gefunden haben, siehe Maas/Mehlem 2005). Wenn sich die Untersuchung auf die Beschreibung und Auswertung der dokumentierten Daten beschränkt (gleich ob mündlich oder schriftlich), fehlen letztlich die funktionalen Gesichtspunkte zur Bewertung dessen, was die Schüler zuwege bringen. An die Stelle tritt zwangsläufig die Orientierung an den normativen Kriterien von Schulleistungen. So wurde im LAS-Projekt denn auch versucht, mit einem relativ feinkörnigen Raster die registrierten (und auch abgetesteten) sprachlichen Formen auf einer Skala [\pm literat] zu bestimmen, womit aber weitgehend nur schulische Bewertungskriterien der sprachlichen Form umgesetzt wurden, anstelle einer Analyse von sprachpraktisch funktionalen Ausbauspekten, die über die Schwelle der satzgrammatischen Artikulation im Sinne von Exkurs 3 hinausgeht (s. 6.3 zu den grundlegenden Problemen).

Insofern bleibt auch nach diesem Projekt eine systematische Forschung noch ein Desiderat, die den Aufbau (proto-)literaten Wissens im Alltag re-

konstruiert und dabei die Unterschiede des Aufwachsens in einer literaten Gesellschaft wie im Einwanderungsland Deutschland im Gegensatz zu Auswanderungsländern wie Marokko oder der Türkei greifbar macht. Die bisherige Forschung ist, wie letztlich auch dieses Projekt, noch viel zu schullastig (es bildet keine Ausnahme von dem Befund in 6.2) – in diesem Fall gegen die Zielsetzung von Michael Bommes.¹⁷⁰

170 Inzwischen gibt aber schon eine Reihe von Anschlussuntersuchungen, die eine andere Herangehensweise versuchen, siehe dazu die auf diese Gesichtspunkte abgestellte Analyse bei Schellhardt/Schroeder (2015).

7 Schluss und Ausblick

Als methodisch kontrolliertes Feld ist Sprache und Migration in der Sprachwissenschaft nach wie vor weitgehend ein Stiefkind. Hier zeigt sich eine merkwürdige Spannung in der Wissenschaftslandschaft: Sprache ist als Gegenstand in der Migrationsforschung unvermeidlich, aber die entsprechenden (und einflussreichen) Arbeiten stammen in erster Linie von Nicht-Sprachwissenschaftlern wie z.B. Esser (2006). Breiter rezipierte Arbeiten aus der Sprachwissenschaft sind eher an deren ›weichem‹ Rand angesiedelt, vor allem, wenn sie Fragen der ›Identität‹ (also der emblematischen Funktion von Sprache im Sinne von 2.7) behandeln wie z.B. Brizić (2004): das sichert ihnen eine breite pädagogische Rezeption – offensichtlich, weil bei diesen Arbeiten die formalen Strukturen, die das formelle Register aufspannen, weitgehend ausgeblendet werden. Diese Konstellation spiegelt zugleich ein Grundproblem der Disziplin Sprachwissenschaft, deren Vertreter überwiegend ihr Gegenstandsverständnis und die praktizierten methodischen Zugänge als ganz anders gegenüber praktisch ausgerichteten Fragen wie denen der Migrationsforschung ansehen.¹⁷¹

Michael Bommes hat mit seiner Arbeit im IMIS eine Gratwanderung unternommen: einerseits eine strikte wissenschaftliche Herangehensweise an Migrationsprobleme, für die er mit seinem Dissertationsprojekt die methodischen Möglichkeiten der Sprachwissenschaft auslotete, später dann theoretische Prämissen der Systemtheorie ins Werk setzte; andererseits unternahm er seine Forschungen in einer praktischen Perspektive. Durch seine Mitarbeit in zahlreichen Gremien, u.a. im Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (s. auch Bommes u.a. 2010), hat er dazu beigetragen, dass Deutschland nach einer langen Zeit der völligen Verdrängung dieser Fragen inzwischen auf eine Einwanderungspolitik zusteuert, die die Ressourcen der Einwanderung mit den Anforderungen der gesellschaftlichen Reproduktion abgleicht, dabei aber auch vor Problemen steht, die nicht einfach ökonomisch reduzierbar sind wie insbesondere bei Asylfragen. Michael Bommes hat hier in empirischen Analysen die realen Prozesse der Einwanderung analysiert, mit ihren Widersprüchen wie bei der ›illegalen‹

171 Nur sehr zögerlich zeichnet sich eine Umorientierung ab, vor allem unter dem Druck der Studiengangsanforderungen, bei denen die berufliche Nutzbarkeit des im Studium Gelernten in den Vordergrund rückt. Darauf reagieren inzwischen eine ganze Reihe neuerer Einführungsdarstellungen, darunter Peterson (2015) in der Reihe ›Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik‹, die indirekt auf Petersons frühere Mitarbeit am IMIS zurückgeht. Aber dabei bleiben die hier in den Vordergrund gerückten Fragen des Sprachbaus relativ unterbelichtet.

Einwanderung, siehe Bommès (2006b) und Bommès/Sciortino (2014) sowie die Hinweise in 5.4. Die Fortschreibung der ausgrenzenden Migrationspolitik aus der ›Gastarbeiter‹-Zeit mit ihren funktional nicht ausgewiesenen Schranken im politischen System ist nicht mehr möglich, wie sich in dem Gerangel um das Staatsbürgerschaftsrecht zeigt. Michael Bommès hat die offensichtlichen Widersprüche in diesem Feld rekonstruiert: die Schranken in den verschiedenen Funktionssystemen, vor allem am Arbeitsmarkt, wo formale sprachliche Voraussetzungen Zugangsschranken sind (wenn z.B. der Lehrberuf nicht mehr der eines Automechanikers, sondern der eines ›Mechatronikers‹ ist).

Das mit Sprache umschriebene gesellschaftliche Feld muss im gleichen Sinne rekonstruiert werden, wie die vorausgehenden Hinweise zeigen sollten. Dieses Feld in seiner komplexen Vieldimensionalität aufzudecken, gegen blockierende holistische Vorstellungen, die nicht nur, aber insbesondere in der Pädagogik immer noch Oberhand haben, war ein durchgehendes Arbeitsziel für Michael Bommès, zu dem sein letztes Projekt beitragen sollte. Dessen Ausrichtung auf die Schriftsprache orientierte sich gegen die paternalistische Behütungsidee einer auf kommunikative mündliche Praktiken bezogenen Sprachpädagogik und war auf die sprachlichen Anforderungen der Partizipation an den verstaatlichten Verhältnissen gerichtet, konkret fassbar in den Anforderungen der Schriftsprache.

In seiner Arbeit hat Michael Bommès breit differenzierte Gegenstandsfelder behandelt, dabei aber seit den ersten Studienarbeiten eine Analyselinie konsequent verfolgt: die maximal ausgereizte Möglichkeit einer begrifflichen Klärung in den Dienst einer empirischen Analyse zu stellen. Nötig war es dabei überall, die Blockierungen durch normative Vorgaben aufzubrechen und die pragmatischen Gestaltungsräume auszuloten. Exemplarisch hat er das im politischen Feld bei dem Einspielen von relativ stabilen Verhältnissen durch die *Duldung* ›illegaler‹ Migranten gezeigt. Das Gegenstück im sprachlichen Feld sollte die funktionale Analyse der Aneignung der vorgegebenen Ressourcen gegen die normativen Schranken nicht zuletzt der Schule sein, worauf sein letztes Forschungsprojekt (s. 6.4) ausgerichtet sein sollte.

Mit einer solchen Herangehensweise war notwendig die Kritik romantizierender Vorstellungen verbunden, die einer Analyse entgegenstehen. Im sozialwissenschaftlichen Kontext gehör(t)en dazu vor allem ›multikulturelle‹ Konzepte, für deren Klärung die Entwicklungen in den Niederlanden aufschlussreich waren, bei denen Michael Bommès sich auf die Arbeiten von Han Entzinger stützte, der gezeigt hatte, wie eine darauf abgestellte Migrationspolitik, die vordergründig die etablierten Migrantengemeinschaften bestätigt, deren Mitglieder faktisch vom Arbeitsmarkt weitgehend ausgrenzt (s. dazu den vergleichend angelegten Band Bommès/Halfmann 1998) –

weshalb diese Politik in den Niederlanden inzwischen auch ausgesetzt wurde.

Die Forschungen im Feld von Sprache und Migration spiegeln die damit verbundene Spannung in der modernen Gesellschaft: auf der einen Seite die Verselbständigung ihrer institutionellen Aspekte (der Funktionssysteme), auf der anderen die Romantisierung der informellen ›wilden‹ Aspekte der Praxis. Mit Marx zu sprechen: es geht darum, die Fetischisierung solcher Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Praxis durch ihre kritische Analyse aufzuheben. Zielsetzung der pädagogischen Arbeit ist es in diesem Sinne, die Menschen (mit oder ohne ›Migrationshintergrund‹), die ihren Platz in dieser Gesellschaft suchen, dabei zu unterstützen, sich die Voraussetzungen ihres Handelns anzueignen, nicht nur, aber insbesondere auch die sprachlichen Bedingungen, also den Zugang zum formellen Register zu finden, statt sie auf die informell praktizierten Ressourcen festzulegen.

Die Sprachwissenschaft ist aufgerufen, zur Klärung der Grundlagen für die Arbeit in diesem Feld beizutragen. Dazu muss sie sich aber auf ein dynamisches Verständnis der Sprachpraxis einlassen, bei dem die Dimension des Sprachausbaus zentral ist (s. Kapitel 3). Einer entsprechend systematischen Forschung steht aber das dominierende Selbstverständnis der Disziplin entgegen, für das Ausbaufragen Epiphänomene betreffen: der genuine Gegenstand wird im Fach in naturhaft verstandenen Prozessen gesehen, nicht aber in Formen der Praxis, die von den Akteuren Anstrengungen verlangen (weshalb in der Forschung mit Vorliebe auf vorschulische Sprachaktivitäten abgestellt wird). Dem entspricht in der theoretischen Reflexion die für selbstverständlich gehaltene Ausrichtung auf mündliche (kommunikative) Praktiken, also Praktiken des informellen Registers. Dass deren Erforschung (ebenso wie die der biologischen Grundlagen der Sprache) notwendig ist, steht nicht in Frage – aber die entsprechenden Fragestellungen dürfen nicht zu Scheuklappen gegenüber dem umfassenden Gegenstand werden, wie es der Fall ist, wenn im Fach Migrationsverhältnisse nur in einem solchen Fenster in den Blick kommen. Dabei ist allerdings auch klar, dass mit dem Versuch einer dem Gegenstand angemessenen Modellierung als Umgang mit den verfügbaren sprachlichen Ressourcen (s. schon 3.1) deren Komplexität ungemein steigt.

In diesem Sinne hatte Michael Bommers in seiner Dissertation (1993) einen ›emphatischen‹ (kritischen) Begriff einer entfalteten Sprachpraxis herausgestellt, der auf die Potentiale der Sprache abstellt (s. 5.6) – nicht nur mit Blick auf Migranten: schließlich ist eine solche auch bei vielen Menschen ohne ›Migrationshintergrund‹ nicht erreichbar. Die im Vorausgehenden unternommene begriffliche Differenzierung sollte helfen, die Leitfrage auf die empirische Forschung herunterzubrechen: ausgehend von der Registerdifferenzierung (2.2) zu den dabei geforderten strukturellen Ressourcen (vor allem

mit der Differenzierung in *orate* und *literate* Strukturen, 2.8), dann vor allem aber die historische Kalibrierung des so formal in der Dimension des Sprachausbaus Definierten. Die Verhältnisse in der Bundesrepublik vor 50 Jahren (also in der frühen ›Gastarbeiter‹-Zeit) konnten für Migranten wie Eingeborene weitgehend mit den Ressourcen der informellen Register bewältigt werden (soweit nötig, waren elementare Formen des formellen Registers von da aus erreichbar) – heute kann davon nicht mehr die Rede sein. Diese Differenzierungen müssen in die sprachwissenschaftliche Forschung hineingenommen werden, wenn diese einen relevanten Beitrag zu den anstehenden gesellschaftlichen Problemen leisten soll.

Dabei wird nicht nur im engeren Fach eine systematische Klärung entlang einer Linie des Sprachausbaus durch den großen kulturtheoretischen Diskurs blockiert, der in der englischsprachigen Literatur als der *great divide* bezeichnet wird: mit dem vorgeblichen kulturellen Abgrund, der ›unsere‹ moderne, entwickelte, literate ... Kultur von der traditionellen, un(ter)entwickelten, analphabeten ... Kultur ›primitiver‹ Völkerschaften trennt und der ›uns‹ vor allem auch das Recht zu kolonialen Aneignungen gegeben hat.¹⁷² Nicht weniger blockierend als dieser nach wie vor virulente Diskurs ist die vehemente Opposition dagegen, die ›politisch korrekt‹ die Frage nach kulturellen Unterschieden zu unterbinden versucht. Entsprechend anstrengend ist es, die analytischen (funktionalen) Fragen überhaupt erst wieder freizulegen – die Argumentation in diesem Beitrag wird von diesen Problemen zwangsläufig bestimmt.

Die Konsequenzen der daraus resultierenden konzeptuellen Unklarheiten zeigen sich bei den migrationspolitischen Maßnahmen: angefangen bei Sprachstandstests als schulischen Schleusen bis zu deren Nutzung bei der Gewährung von Aufenthaltsgenehmigungen und der Einbürgerung. Damit wird der nötige analytische Blick auf die empirischen Verhältnisse gewissermaßen kurzgeschlossen. Dieser muss die Spannung zwischen dem alltäglich Praktizierten und dem damit spontan aufgebauten Wissen/Können und den Anforderungen der ›Inklusion‹ in die gesellschaftlichen Funktionssysteme (s. Kapitel 5) aufnehmen. Die inzwischen extensiv ausdifferenzierte Migrationsforschung läuft mit der zunehmenden Spezialisierung auf Teilaspekte Gefahr, die analytischen Zusammenhänge aus dem Blick zu verlieren, um die es Michael Bommers immer ging.

Mit der in diesem Beitrag herausgestellten Dimension des Sprachausbaus wird eine Schwelle in Migrationsverhältnissen sichtbar, die in der Migrationsforschung meist übersehen wird (nicht nur in sprachwissenschaftlichen Beiträgen). Wenn z.B. in der neueren Diskussion die Rolle ›transnationaler‹

¹⁷² Zu der entsprechenden jüngeren Forschung siehe die Überblicksdarstellungen in Olson/Torrance (2009).

Verhältnisse in den Vordergrund rückt (und dabei insbesondere auch ›zirkuläre Migrationen‹), so ist die Bedingung für deren Glücken, dass dabei diese Schwelle gewissermaßen umgangen wird – was als definierendes Moment zur Analyse gehört. Andererseits erweist sie sich als massive Barriere bei einer Verdauerung des Aufenthalts, wenn dabei das ›Gastarbeitersyndrom‹ fortgeführt wird.

Unter diesem Aspekt müssen auch die Asylprobleme beleuchtet werden: ein zeitlich befristetes, aus humanitären Gründen gewährtes Aufenthaltsrecht impliziert keine weitergehenden Anforderungen an die Partizipation der gesellschaftlichen Verhältnisse – ebenso wie die eventuelle Rückführung. Ganz anders stellen sich die Dinge dar, wenn das Aufenthaltsrecht mit der Forderung nach ›Integration‹ im Sinne der vollen Partizipation gekoppelt wird. Auch ein befristeter Aufenthalt, wie er bei Asylbewerbern als untere Schwelle anzusetzen ist, sollte sich nicht auf deren ›Verwahrung‹ beschränken, mit einigen kommunikativen Hilfestellungen: auch dieser sollte unter dem Aspekt gestaltet werden, dass mit ihm Qualifikationen erworben werden, die bei einer eventuellen Rückkehr in das Herkunftsland dort zu dessen ›Modernisierung‹ beitragen können: gegebenenfalls durch die Einbeziehung in die Arbeitswelt (im Handwerk ...), aber eben auch mit der Partizipation an Aktivitäten, die im formellen Register artikuliert werden (mit Formen des literaten Sprachausbaus, bei denen auch der Transfer möglich ist, siehe 6.3).

Die Ausblendung dieser Dimension charakterisiert gerade auch die moralisch engagierten Beiträge zur Flüchtlingsdiskussion. Auf die massive Abwehr, die auch die genuin christliche Mitmenschlichkeitsreaktion aushebelt, mit der Kanzlerin Merkel auf das unerträgliche Bild elendiger Familien auf der Flucht mit ihren kleinen Kindern reagiert hat, wird häufig mit einem Verweis auf die quantitativ zu relativierende Anforderung geantwortet, der Merkels »wir schaffen das« auf die Folie der historisch in ganz anderen Größenordnungen schon bewältigten Flüchtlingsproblemen projiziert, z.B. unmittelbar nach dem letzten Weltkrieg.¹⁷³ Dabei wird aber übersehen, dass die damalige Situation einerseits auf der Folie der NS-Vergangenheit (mit welchen Vorzeichen auch immer) doch als ›gemeinsames Schicksal‹ aller Deutschen gesehen wurde, vor allem aber, dass die damaligen Flüchtlinge mit den ›Einheimischen‹ eine gemeinsame kulturelle Basis hatten, die im Nachkriegsdeutschland ausgebaut wurde – trotz vordergründig durchaus konfliktträchtigen Differenzen: mit ganz anderen Dialekten vor allem im ländlichen Raum, in dem Flüchtlinge (›Heimatvertriebene‹) damals angesiedelt wurden, und nicht zuletzt mit den konfessionellen Differenzen gegenüber

173 Dabei war die Situation in den Jahren unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg materiell in ganz anderem Maße belastend als die heutige: die Wohnungsnot in dem noch nicht ›wiederaufgebauten‹ Westdeutschland erforderte die Zwangseinweisung von Flüchtlingen in Wohnungen (und Regionen), die das materiell zuließen – auch das wurde bewältigt.

den bis dahin weitgehend konfessionell homogenen Regionen. Die ›Integration‹ dieser Flüchtlinge war ein enormer Modernisierungsschub, der als Faktor des ›Wirtschaftswunders‹ nicht zu unterschätzen ist. In gewisser Weise setzte er die faschistische Modernisierung der 1930er/1940er Jahre fort, die unter der Ägide der NSDAP und ihrer Organisationen (des BDM, der Volkswohlfahrt, dem Reichsarbeitsdienst ...) die traditionellen Strukturen schon aufgelöst hatte, die dann in der Kriegswirtschaft ohnehin obsolet wurden. Das sind Prämissen, die der heutigen Bewältigung der Flüchtlingskrise abgehen. Damals wurden damit überhaupt erst die Grundlagen für eine funktional weiter ausdifferenzierte Gesellschaft geschaffen, die heute für ihre Reproduktion schriftkulturelle Anforderungen an die Partizipation stellt. Mit diesen Anforderungen sind Einwanderer heute konfrontiert – nicht aber waren es die damaligen Flüchtlinge.

Das macht deutlich, dass die analytische Modellierung eine historische Kalibrierung verlangt. Die von Michael Bommers ins Werk gesetzte systemtheoretische Modellierung wird produktiv, wenn die damit in den Blick genommene ›Verdoppelung‹ der gesellschaftlichen Praxis (s. 2.1 und Kapitel 5) für sprachliche Fragen nutzbar gemacht wird. Damit wird es möglich, die normativ definierten Aspekte systematisch von funktionalen Anforderungen der Partizipation an den gesellschaftlichen Verhältnissen zu trennen – eines der Grundprobleme nicht nur der pädagogisch orientierten Forschung.

Der *literate* Umgang mit den sprachlichen Ressourcen (s. 2.8) bildet einen kritischen Faktor, der nicht unter kulturellen Paraphernalia abgelegt werden kann. Seine Analyse verlangt, den Zugang zu ihm zu analysieren, der über ›protoliterate‹ Formen läuft, mit denen die ›kategoriale Haltung‹ zur Schrift aufgebaut wird, die nicht zuletzt die Voraussetzung für ein erfolgreiches Mitspielen bei der Schule ist (s. 6.2). Die Orientierung an der schriftlichen Form, die für die wertende Selektion (und entsprechende Testverfahren) ausgesprochen probat ist, verstellt den Blick auf dieses Feld, zu dem es entsprechend wenig Forschung gibt. Der kulturalistische Diskurs, der oben mit dem englischen Topos des *great divide* angesprochen ist, wirkt hier nach wie vor blockierend: nicht die Möglichkeit, mit schriftlichen Formen umzugehen, markiert die Schwelle zu literaten Gesellschaften, wie ihre allein skribale Nutzung bei der graphischen Mimikry sinnfällig macht (s. 6.3). Die kulturelle Schwelle liegt bei der Nutzung der sprachlichen Form (nicht nur, aber insbesondere ihrer graphischen Repräsentation) als organisierendem Moment der Praxis, statt nur einer Art Begleiterscheinung. Das markiert die *literate* Schwelle, die in traditionellen Verhältnissen, die sich auf eine dominierende Gedächtniskultur stützen können, nicht überwunden werden muss.

Insofern bildet sie eine Migrationsschwelle, die aber in der Migrationsforschung nur sehr selektiv in den Blick kommt, z.B. bei den restriktiven Seiten der Einwanderungspolitik der traditionellen Einwanderungsländer

Australien, Kanada.¹⁷⁴ Es muss darum gehen, die Migrationsforschung in dieser Hinsicht systematisch zu differenzieren. Dabei ist an das in Kapitel 5 entwickelte Spannungsfeld anzuschließen, in dem alle staatlichen Institutionen stehen, besonders die Schule. In den Grundrechten der deutschen Verfassung ist der Anspruch auf Ausbau der Fähigkeiten verankert – also der *Sprachausbau*; dagegen sind die praktizierten Formen der Lebenswelt, über die die faktische Integration in das Leben im Einwanderungsland läuft, dort nicht Gegenstand und werden auch von dem staatlichen Apparat nicht tangiert (und erst recht nicht eingeschränkt). Ausschlaggebend für die pädagogische Arbeit mit Migranten ist es, dass die Einwanderung in eine schriftkulturell bestimmte Gesellschaft erfolgt. Darauf müssen auch die formalen Modellierungen wie in 6.3 abgestellt werden.

Verlierer sind in der modernen, funktional differenzierten Gesellschaft alle, die die Schwelle dessen nicht überschritten haben, was hier als literater Ausbau der sprachlichen Ressourcen angesprochen ist: das sind zunehmend auch ›Einheimische‹, die darauf mit politischen Ressentiments reagieren, die ›ausländerfeindlich‹ kanalisierbar sind. Zu den Gewinnern gehören gegebenenfalls Zuwanderer, die in dieser Hinsicht solchen Einheimischen überlegen sind. Hier ist eine Neuausrichtung der Vergesellschaftungsformen unterwegs, die Gegensätze schafft, die orthogonal zur Abgrenzung von ›Eigenem‹ gegenüber ›Fremdem‹ verlaufen. Wie angesprochen artikulieren sie die Verhältnisse der Weltgesellschaft neu, worauf die Migrationspolitik abgestellt werden muss.

Die sprachlichen Verhältnisse sind ein wichtiger Faktor dabei, allerdings nur, wenn die Sprachverschiedenheit auf der vertikalen Dimension betrachtet wird, nicht der horizontalen im Sinne der schematischen Modellierung von 2.1. Entsprechend ist der Migrationsdiskurs neu zu justieren, abgestellt auf die Ausbauschwelle der modernen Gesellschaften (im Sinne der Konzeptualisierung von Kapitel 5). Das ist zwangsläufig auch der Rahmen für eine weitergehende Analyse der Asylproblematik. Wie die Eingangsbemerkungen (Kapitel 1) im Anschluss an Meng-Tsu zeigen, sind deren Grundlagen ahistorisch definiert. Das entspricht auch der modernen ethischen Diskussion um die Verpflichtungen zur Hilfe: deren Gegenstand ist ein einzelner Mensch, der in Not geraten ist und dem nach Möglichkeit wieder zur Weiterführung seines Lebens vor der Notlage zu verhelfen ist – wie es auch im Strafrecht der Tatbestand der ›unterlassenen Hilfeleistung‹ festlegt. Solche Vorgaben zielen auf die Person in ihrer körperlichen Individualität – wie beim Musterbeispiel

174 Einer systematischen Analyse bedürfen die Verhältnisse in den USA, die einerseits gerne als Modellfall für eine Einwanderungsgesellschaft angeführt werden (und ohnehin häufig idealisiert werden), die gerade hier aber durch ihre wenig restriktive Einwanderungspolitik aus der Reihe fallen, siehe 4.2 und Fn. 108.

der Rettung eines Ertrinkenden. Verfolgung und Flucht sind aber nicht darauf zu reduzieren. Die Flucht als Suche nach den erforderlichen Voraussetzungen des (Über-)Lebens reagiert oft auf bedrohte Formen des Zusammenlebens in Gemeinschaften – mit religiösen, aber nicht zuletzt auch sprachlichen Ausdrucksformen wie bei allen verfolgten Minderheiten: diese sind nicht als Attribute eines Individuums definiert, sondern als eine soziale Praxis, in der sie ausgeübt werden.

Aus dieser Konstellation resultieren widersprüchliche Konsequenzen beim Umgang mit diesen Problemen. Auf der einen Seite ist die Flucht für solche Gemeinschaften die Suche eines Exils, das ihnen die Weiterführung ihrer Praktiken erlaubt. Auf der anderen Seite steht die Aufnahme solcher Gemeinschaften in den modernen Gesellschaften. Eine Lösung der Flüchtlingsprobleme ist in Hinblick auf deren quantitativen Umfang nur durch eine Umverteilung der Lasten möglich, wie sie derzeit auch bei der ›Bewirtschaftung‹ der Schutzsuchenden in den Aufnahmeländern angegangen wird. Solche Maßnahmen sind definiert für Individuen – und nicht praktikabel für (größere) Gemeinschaften. Aber eine konsequente Individualisierung ist hier nicht möglich: dem stehen schon elementare Schutzrechte wie die Aufrechterhaltung der Familien entgegen. Dabei steht ›Familie‹ stellvertretend für eine überindividuelle soziale Größe, deren Begrenzung auf praktische Schwierigkeiten stößt; denn was ist die geschützte Familie: Eltern mit ihren Kindern oder auch die weitere Verwandtschaft, der Clan ...?

Aber die Probleme gehen über solche administrativ-praktischen Fragen hinaus und tangieren Grundlagen der Reproduktion der modernen Vergesellschaftungsformen. Es liegt auf der Hand, dass das Zusammenleben in größeren sozialen Verbänden (gegebenenfalls auch schon in einer Familie außer für diejenigen, die zum Broterwerb Außenkontakte haben müssen) die Tendenz zur Abschottung mit sich bringt – in einer Spannung zu den Anforderungen der modernen Gesellschaft. Das wird im politischen Diskurs als Entstehung von ›Parallelgesellschaften‹ beschworen. Jenseits der medial herausgestellten Erscheinungen stehen hier grundsätzliche Aspekte der gesellschaftlichen Reproduktion in Frage, wie die Durchsetzung der Schulpflicht, die Gleichstellung der Geschlechter (konfliktträchtig z.B. bei der Teilnahme der Mädchen am Sportunterricht). Die Weiterführung der traditionellen Lebensformen vor der Vertreibung im asylgewährenden Exil ist so gesehen zwangsläufig inkompatibel mit den Anforderungen der Moderne, die auf die Dynamisierung setzt, nicht auf die Bewahrung kommunitärer Formen.

Dabei liegt auf der Hand, dass ›Parallelgesellschaften‹ nicht per se ein Hindernis bilden, wie die japanische Gemeinschaft in Düsseldorf exemplarisch

deutlich macht¹⁷⁵: diese dürfte für fast alle Indikatoren der Moderne, einschließlich der auf Schriftkultur abgestellten, der autochthonen Umgebung überlegen sein (wobei ihre Kinder nur über die Schule für ein zweisprachiges Leben in Deutschland qualifiziert werden). Hier fehlen differenzierte empirische Forschungen, die das medial aufgeblasene Problem von ›Parallelgesellschaften‹ aufklären. Das gilt auch für niedrigschwelligere Verhältnisse, die sich zumeist wohl über Formen des Familiennachzugs konstituiert haben.¹⁷⁶

Orthogonal zu den damit anschaulich greifbaren Ausdifferenzierungen stehen hier konstitutive Momente der modernen Vergesellschaftung auf dem Spiel, die bei den einschlägigen Diskussionen meist ungenügend im Blick sind. Bei der Sprache nicht anders als bei der Religion definieren *kommunitäre* Praktiken gewissermaßen ein vormodernes Avatar: im religiösen Feld mit den Formen dessen, was oft als ›Volksfrömmigkeit‹ angesprochen wird, die sich in Heiligenverehrung, religiösen Festen, gemeinsamem Beten und dergleichen ausdrückt – während ›moderne‹ Frömmigkeit in einem direkten Verhältnis des Individuums zu Gott ausagiert wird (so in allen modernen Reformbewegungen, im Christentum nicht anders als z.B. auch im Islam). Bei der Sprache ist diese Differenzierung grundlegend auch schon in der älteren Sprachreflexion herausgestellt worden (s. 2.5 insbesondere zu Vico): Sprache kommt kommunikativ in die Welt, ist aber nicht darauf zu reduzieren – und auch nicht dadurch zu definieren (nicht anders als ein Schmetterling als Raupe in die Welt kommt, aber nicht als Raupe zu definieren ist): konstitutiv für Sprache ist die Möglichkeit des Sprachausbaus.

Diese Hinweise können nur die offenen Fragen in diesem Feld zeigen – sie zeigen nicht die Antworten.¹⁷⁷ Der eingeschränkte Gegenstand dieses Beitrags war es, den *Sprachausbau* als zentralen Faktor beim gesellschaftlichen Umbau und damit auch für die Migrationsverhältnisse aufzuzeigen. Für die Einwanderer in unsere Gesellschaft bildet er eine Migrationsschwelle, was als Korrektur gegen die dominierende Sichtweise herausgestellt wird, die auf kommunikative Alltagspraktiken ausgerichtet ist (die nur bei den neu ankommenden Flüchtlingen im Vordergrund stehen müssen). Wie die letzten Hinweise aber deutlich machen sollen, ist diese Schwelle nicht darauf beschränkt.

175 Immerhin ca. 8.000 Menschen, die in einer sozialen Enklave mit eigener Infrastruktur leben, von eigenen Geschäften bis zu eigenen Schulen, und in der Innenstadt nur über die großen Geschäftsniederlassungen präsent sind.

176 Direkt darauf abgestellte Untersuchungen sind mir nicht bekannt. Dabei gibt es reichlich einschlägige Beispiele wie z.B. die jezidischen Flüchtlinge aus dem Irak, die über den Familienzuzug solche Enklaven bilden, bei denen zu untersuchen ist, wieweit sie gegebenenfalls ihre relativ archaischen Gemeinschaftsformen weiter praktizieren.

177 In der politischen Philosophie werden diese Dinge in Auseinandersetzung mit komunitär entwickelten Konzepten rechtlicher Ansprüche seit einiger Zeit auch diskutiert, siehe z.B. Maas (2008: 127ff., bes. 180ff.).

Literatur

- Bereiter, Carl/Scardamalia, Marlene (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Berman, Ruth A. (2004). *Language Development Across Childhood and Adolescence*. Amsterdam: Benjamins.
- Berman, Ruth A./Slobin, Dan Isaac (Hg.) (1994). *Relating Events in Narrative: A Cross-linguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Beuchling, Olaf (2001). *Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg einer vietnamesischen Exilgemeinschaft*. Münster: Waxmann.
- Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Binanzer, Anja (2015). Von Sexus zu Genus?. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.), *Deutsche Grammatik im Kontakt*. Berlin: de Gruyter. 263–294.
- Bommes, Michael (1982). *Gelebte Geschichte: Zum Verhältnis von Überlieferung und Alltagsleben*. Diplomarbeit Univ. Osnabrück.
- Bommes, Michael (1983). Was tun türkische Jugendliche, wenn sie sagen, sie ›gehen spazieren?‹, *Sprache und Herrschaft* 14: 59–72.
- Bommes, Michael (1993). *Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch-sprachwissenschaftliche Fallstudie*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Bommes, Michael (1999). *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Bommes, Michael (2006a). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike/Weber, Albrecht (Hg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz*. Baden-Baden: Nomos. 59–87.
- Bommes, Michael (2006b). Illegale Migration in der modernen Gesellschaft: Resultat und Problem in der Migrationspolitik europäischer Nationalstaaten. In: Bommes, Michael/Alt, Jörg (Hg.), *Illegalität: Grenzen und Möglichkeiten der Migrationspolitik*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 95–116.
- Bommes, Michael (2011a). *Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft. Eine Aufsatzsammlung*. IMIS-Beiträge 38, Osnabrück: IMIS.
- Bommes, Michael (2011b). Die Unwahrscheinlichkeit der Erziehung und die ›Integration von Migrantenkindern‹. In: Amos, S.K. u.a. (Hg.), *Öffentliche Erziehung revisited, Teil III*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 261–273.
- Bommes, Michael/Halfmann, Jost (Hg.) (1998). *Migration in nationalen Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch.
- Bommes, Michael/Maas, Utz (2005). Interdisciplinary Migration Research: On the Relation between Sociology and Linguistics. In: Bommes, Michael/Morawska, Ewa (Hg.), *International Migration Research: Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*. Aldershot: Ashgate. 179–202.
- Bommes, Michael/Morawska, Ewa (Hg.) (2005). *International Migration Research: Constructions, Omissions and the Promises of Interdisciplinarity*. Aldershot: Ashgate.
- Bommes, Michael/Fassmann, Heinz/Sievers, Wiebke (Hg.) (2011). *Migration from the Middle East and North Africa to Europe. Past Developments, Current Status and Future Potentials*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Bommes, Michael/Sciortino, Giuseppe (Hg.) (2014). *Foggy Social Structures. Irregular Migration, European Labour Markets and the Welfare State*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- [Bommes, Michael u.a.] (2010). Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: *Jahresgutachten 2010. Einwanderungsgesellschaft 2010*. Berlin.
- Boswell, Christina/D'Amato, Gianni (Hg.) (2012). *Immigration and Social Systems. Collected Essays of Michael Bommes*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bouras, Khatima (2006). *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten*. Hamburg: Kovač.
- Bourdieu, Pierre (2012). *Sur l'État*. Paris: Seuil.
- Brižič, Katharina (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluß auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Collier, Paul (2014). *Exodus. Warum wir die Einwanderung neu regeln müssen*. München: Siedler (zuerst engl. 2013).
- Deppermann, Arnulf (Hg.) (2013). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter.
- Dirim, İnci/Auer, Peter (2004). *Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehungen zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad u.a. (2007). *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ*. München: Goethe-Institut.
- Eichenhofer, Eberhard (2015). Wohlfahrtsstaat und Migration. *IMIS-Beiträge* 47: 99–115.
- Eickelman, Dale F. (1978). The Art of Memory: Islamic Education and its Social Reproduction. *Comparative Studies in Society and History* 20: 485–516.
- Esser, Harmut (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Gazier, Augustin (Hg.) (1880). *Lettres à Grégoire sur les patois de France, 1790–1794*, Paris: Durand et Padone-Lauriel (Repr. Genf: Slatkine 1969).
- Gehlen, Arnold (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin. Textkritische Edition in der Werkausgabe, Bd. 3 (hg.v. K.-S. Rehberg). Frankfurt a.M.: Klostermann 1993.
- Giesecke, Michael (1991). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.) (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Grieffhaber, Wilhelm (2002). Türkisch auf deutscher Grundlage? In: Peschel, C. (Hg.), *Grammatik und Grammatikvermittlung*. Frankfurt a.M.: Lang. 163–178.
- Grieffhaber, Wilhelm/Kalvakar, Zeynep (Hg.) (2012). *Orthographie und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Grond, Agnes (2014). *Literale Lebenswelten. Sozialisationsprozesse in einer kurdischen Migrantenfamilie*. Dissertation Universität Graz.
- Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke (Hg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Halliday, Michael A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.

- Haueis, Eduard (2016). *Ausbau von sprachlichen Potenzialen*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Haug, Sonja (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Working Paper 14).
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hennig, Mathilde/Feilke, Helmuth (Hg.) (2016). *Zur Karriere von ›Nähe und Distanz‹*. Berlin: de Gruyter.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1998). Weltgesellschaft, internationale Migration und Wohlfahrtssysteme. In: Bommers, Michael/Halfmann, Jost (Hg.). *Migration in nationale Wohlfahrtsstaaten. Theoretische und vergleichende Untersuchungen*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. 297–302.
- Hong, Yingming (2010). Literate und orate Strukturen im Mandarin Chinesischen. Eine corpusbasierte Untersuchung zum Bau komplexer Sätze. *Grazer Linguistische Studien* 73: 183–199.
- Husserl, Edmund (2009). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* (1913), zitiert nach der Ausgabe Hamburg: Meiner.
- Hymes, Dell (1994). Ways of Speaking. In: Baumann, R./Sherzer, J. (Hg.), *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press. 433–451.
- Keim, Imken (2012). *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkisch-stämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Kern, Friederike/Selting, Margret (Hg.) (2011). *Ethnic Styles of Speaking in European Metropolitan Areas*. Amsterdam: Benjamins.
- Ispording, Ingo E./Otten, Sebastian (2011). *Linguistic Distance and the Language Fluency of Immigrants* (Ruhr Economic Papers 274).
- Kemper, Thomas/Pazun, Spogmai (2014). Bildungsbeteiligung und Schulerfolg marokkanischer Schüler. In: Pott, Andreas u.a. (Hg.), *Jenseits von Rif und Ruhr. 50 Jahre marokkanische Migration nach Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. 83–105.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36: 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (2001). Gesprochene und geschriebene Sprache. In: Holtus, G. u.a. (Hg.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik* 1,2: 584–627.
- Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.) (2015). *Deutsche Grammatik im Kontakt*. Berlin: de Gruyter.
- [Kühn-Memorandum, 1978] http://www.migration-online.de/data/khnmemorandum_1.pdf.
- Lang, Christine/Pott, Andreas/Schneider, Jens (2016). *Unwahrscheinlich erfolgreich. Sozialer Aufstieg in der Einwanderungsgesellschaft* (IMIS-Beiträge 49). Osnabrück: IMIS.
- Laschet, Amin u.a. (2015). *Themendossier ›Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge‹*, Robert Bosch Stiftung, http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Sprache.pdf.
- Luhmann, Niklas (1969). *Legitimation durch Verfahren*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Maas, Utz (1984). Versuch einer kulturanalytischen Bestimmung ausländerpädagogischer Aufgaben. *Deutsch lernen* 9: 3–24.

- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress.
- Maas, Utz (2009). Orality vs. Literacy as a Dimension of Complexity. In: Sampson, G. u.a. (Hg.), *Language Complexity as an Evolving Variable*. Oxford: Oxford University Press. 164–177.
- Maas, Utz (2010). Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hg.), *Orat und literat* (Grazer linguistische Studien 73): 21–150.
- Maas, Utz (2011). *Marokkanisches Arabisch: Die Grundstrukturen*. München: Lincom.
- Maas, Utz (2012a), Enunciatives in Moroccan Arabic. In: Maas, Utz/Procházka, S. (Hg.), Moroccan Arabic in Typological Perspective. *STUF – Language Typology and Universals* 65(4): 398–411.
- Maas, Utz (2012b). *Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland*. München: Fink (2. Aufl. UTB 2014).
- Maas, Utz (2014). Der Ausbau des Deutschen zur Schriftsprache. *Euphorion* 108: 325–363.
- Maas, Utz (2016). *Sprachforschung in der Zeit des Nationalsozialismus. Verfolgung, Vertreibung, Politisierung und die Neuausrichtung der Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003a). *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland* (Materialien zur Migrationsforschung 1). Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2003b). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (IMIS-Beiträge 21). Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2005). *Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko*. Osnabrück: IMIS.
- Maas, Utz/Procházka, Stephan (Hg.) (2012). *Moroccan Arabic in Typological Perspective* (STUF – Language Typology and Universals 65(4)).
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1969). *Die deutsche Ideologie (1845–46)*, zitiert nach: Marx-Engels-Werke, Bd. 3. Berlin: Dietz.
- Mehlem, Ulrich (2010). Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten. *IMIS-Beiträge* 37: 17–54.
- [Mencius] Legge, James (Hg.) (1895). *The Works of Mencius*. Oxford. (repr. Taipei: Southern Material Center 1991).
- Moore, Barrington (1982). *Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (1. Aufl. engl. 1978).
- Nichols, Johanna (1992). *Linguistic Diversity in Space and Time*. Chicago: Chicago University Press.
- OECD (2015). Recent Labour Market Trends and Integration Policies in OECD Countries. *International Migration Outlook 2015*, Paris: OECD, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2015-5-en.
- Olson, David R./Torrance, Nancy (Hg.) (2009). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oltmer, Jochen (Hg.) (2016). *Handbuch Staat und Migration in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert*. Berlin: de Gruyter.
- Ong, Walter J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Methuen.
- Owens, Jonathan (1996). Language in the Graphics Mode. *Language Sciences* 17: 181–199.
- Peterson, John (2015). *Sprache und Migration*. Heidelberg: Winter.

- Piaget, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Genf: Delachaux et Niestlé.
- Pott, Andreas (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pott, Andreas u.a. (Hg.) (2014). *Jenseits von Rif und Ruhr. 50 Jahre marokkanische Migration nach Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hg.) (2011). *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H./Krumm, Hans-Jürgen (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Rehbein, Jochen/Herkenrath, Annette/Karakoç, Birsal (2009). Turkish in Germany. On Contact-induced Language Change of an Immigrant Language in the Multilingual Landscape of Europe. *STUF – Language Typology and Universals* 62: 171–204.
- Schellhardt, Christin/Schroeder, Christoph (2015). Nominalphrasen in deutschen und türkischen Texten mehrsprachiger Schülerinnen. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hg.), *Deutsche Grammatik im Kontakt*. Berlin: de Gruyter. 241–261.
- Schönwälder, Karen u.a. (2005). *Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen: Die AKI-Forschungsbilanz kurz gefasst* (AKI-Forschungsbilanz, 3). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration (AKI).
- Schroeder, Christoph (2003). Der Türkischunterricht in Deutschland und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4(1): 23–39.
- Schroeder, Christoph [2016]. *Sprachbildung für gesellschaftliche Teilhabe*. Ms. zu einem Vortrag des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache.
- Schroeder, Christoph/Şimşek, Yazgül (2010). Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland. *IMIS-Beiträge* 37: 55–79.
- Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia (2015). Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell. Kritische Bilanz und Ausblick. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik* 35(8): 257–262.
- Schwabl, Katharina (2015). *Erzählen in der anderen Sprache. Eine Studie zur narrativen Entwicklung von Kindern mit Erstsprache Türkisch in der Zweitsprache Deutsch*. Dissertation Universität Graz, <http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/501631>.
- Sennett, Richard/Cobb, Jonathan (1972). *The Hidden Injuries of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebert-Ott, Gesa (2001). *Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten*. Tübingen: Niemeyer.
- Simmel, Georg (1900). *Philosophie des Geldes*. Nachdruck in Simmel, Georg (2008). *Philosophische Kultur*. Frankfurt a.M.: Zweiausendeins. 253–751.
- Simmel, Georg (1908). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. 5. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot 1968.
- Şimşek, Yazgül (2012). *Sequenzielle und prosodische Aspekte der Sprecher-Hörer-Interaktion im Türkendeutschen*. Münster: Waxmann.
- Slobin, Dan Isaac (1985–1997) (Hg.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale: Erlbaum (5 Bde.).

- Slobin, Dan Isaac (2003). Language and Thought Online: Cognitive Consequences of Linguistic Relativity. In: Gentner, Dedre/Goldin-Meadow, Susan (Hg.), *Language and Mind*. Cambridge, MA: MIT Press. 157–191.
- Street, Brian (1995), *Social Literacies*. London: Longman.
- Sürig, Inken u.a. (2016). *Literacy Acquisition in School in the Context of Migration and Multilingualism: A Binational Survey*. Amsterdam: Benjamins.
- Tomasello, Michael (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Tubergen, Frank van/Kalmijn, Matthijs (2005). Destination-language Proficiency in Cross-national Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *American Journal of Sociology* 110: 1412–1457.
- Wagershauser, Elena (2015). *Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlerinnen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Wagner, Daniel A. (1993). *Literacy, Culture, and Development. Becoming Literate in Morocco*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walter, Anne u.a. (Hg.) (2006). *Grenzen der Gesellschaft? Migration und sozialstruktureller Wandel in der Zuwanderungsregion Europa* (IMIS-Schriften 14). Göttingen: V&R uni-press.
- Walzer, Michael (2006). *Sphären der Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M.: Campus (1. Aufl. engl. 1983).
- Weber, Max (1921/22). *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen: Mohr. (5. Aufl. Studienausgabe 1976).
- Weinreich, Uriel (1966). *Languages in Contact*. Den Haag: Mouton, 1. Aufl. New York 1953.
- Weth, Constanze (Hg.) (2010). *Schriberwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachunterricht* (IMIS-Beiträge 37). Osnabrück: IMIS.
- Wieler, Petra/Becker, Tabea (Hg.) (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg 2013.
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids get Working Class Jobs*. (dt.: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a.M.: Syndikat 1979).
- Willis, Paul (1981). ›Profane Culture‹. *Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur*. Frankfurt a.M.: Syndikat 1981 (engl. Original 1978).
- Wunderlich, Dieter (2015). *Sprachen der Welt. Warum sie so verschieden sind und sich doch alle gleichen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Der Autor

Utz Maas, Dr. phil., geb. 1942, war bis zur Emeritierung 2009 und der Auflösung des Studiengangs Allgemeine Sprachwissenschaft Professor für allgemeine und germanische Sprachwissenschaft an der Universität Osnabrück und Mitglied des dortigen Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS). Seitdem Honorarprofessor für Sprachwissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz. Arbeitsschwerpunkte sind Sprachtypologie (mit einem Schwerpunkt in Nordafrika, beim marokkanischen Arabischen), Schrift und Schriftkultur sowie Fachgeschichte.

Jüngere Veröffentlichungen u.a.: Sprachforschung in der Zeit des Nationalsozialismus. Verfolgung, Vertreibung, Politisierung und die inhaltliche Neuausrichtung der Sprachwissenschaft, Berlin 2016; Was ist deutsch? Die Entwicklung der sprachlichen Verhältnisse in Deutschland, München 2012 (2. Auflage 2014); Verfolgung und Auswanderung deutschsprachiger Sprachforscher 1933–1945, 2 Bde., Tübingen 2010 (eine Neubearbeitung des Katalogbandes daraus ist elektronisch zugänglich: www.esf.uni-osnabrueck.de); Marokkanisches Arabisch. Die Grundstrukturen, München 2011; (zus. mit A. Assini), Marokkanisch arabische Texte, München 2013; Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension, Göttingen 2008; Eine ausführliche Ausarbeitung zu den Strukturen des marokkanischen Arabischen (fortlaufend ergänzt) findet sich bei <https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/utz.maas/Main/Skripten>.

Weitere Informationen:

https://www.imis.uni-osnabrueck.de/personen/ehemalige_langjaehrige_mitglieder/utz_maas.html