



„Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler*innen

Daniela Wamhoff, Ina-Maria Maahs & Nora von Dewitz

Abstract: Während im wissenschaftlichen Diskurs einerseits Mehrsprachigkeit als Ressource betont, andererseits aber auch das Fortbestehen von Sprachideologien und monolingualem Habitus an deutschen Schulen beschrieben wird, ist wenig darüber bekannt, wie die betroffenen Lernenden selbst den Umgang mit Mehrsprachigkeit wahrnehmen. Um ihre Perspektive genauer herauszuarbeiten, wurden 14 migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sie selbst ihre Mehrsprachigkeit zwar wertschätzen, diese Wertschätzung aber nur selten von außen erfahren und Mehrsprachigkeit im Unterricht kaum als Ressource anerkannt wird. Die erfahrenen gesellschaftlichen Hierarchisierungen von Sprachen lehnen die Jugendlichen weitgehend ab und bewerten sprachliche Kompetenzen eher unter pragmatischen sowie persönlichkeitsbildenden Aspekten.

Current academic discourse describes multilingualism as a resource for language learning. Still, language ideologies and a monolingual habitus usually predominate in German schools. Little is known about how multilingual students themselves rate multilingualism in schools and society. In order to emphasize their perspective on multilingualism, guideline-based interviews were conducted with a total of 14 multilingual migrant students (2nd generation). The results show that the students value their multilingualism in a rather pragmatic way and mostly reject linguistic hierarchies. At the same time, they rarely experience appreciation and their competence is hardly perceived as a resource.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit in der Schule; mehrsprachige Jugendliche; Sprachideologien; migrationsbedingte Mehrsprachigkeit; multilingual schools; multilingual adolescents; language ideologies; migration-related multilingualism.

Wamhoff, Daniela; Maahs, Ina-Maria & von Dewitz, Nora (2022):
„Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ –
Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig
aufgewachsener Schüler*innen.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 27: 1, 345–368.

<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Dass Mehrsprachigkeit sowohl global als auch historisch eher die Regel als die Ausnahme darstellt, wird in mehrsprachigkeitsorientierten Diskursen regelmäßig betont und gilt als unumstrittene Tatsache (z.B. Gogolin 2008a). Dennoch machen Mehrsprachige in ihrem Alltag mitunter die Erfahrung, dass ihre Sprachkenntnisse gegenüber anderen Sprachen abgewertet werden. Dies betrifft vor allem Sprecher*innen sogenannter ‚Migrationssprachen‘ (vgl. Dirim/Mecheril 2010). Umgekehrt werden Kenntnisse in Sprachen, die weniger eindeutig mit Migration assoziiert sind (wie z.B. Schulfremdsprachen), positiv konnotiert. Obwohl es aus linguistischer Perspektive unhaltbar ist, Sprachen unterschiedliche Wertigkeiten zuzuschreiben, kommt es vor allem in tendenziell monolingual orientierten – wenn auch faktisch multilingualen – Gesellschaften wie Deutschland zu unterschiedlich gear teten Zuschreibungen von Sprachprestige.

Problematisch ist dies zum einen, weil es dazu beiträgt, Sprachen und ihre Sprecher*innen zu marginalisieren sowie hegemoniale Strukturen zu festigen (vgl. ebd.). Zum anderen sind die Sprachkenntnisse von Schüler*innen im Kontext (sprachlicher) Bildung in mehrfacher Hinsicht als Ressourcen zu betrachten. Dass Mehrsprachigkeit als Ziel europäischer Bildungspolitik gilt (vgl. Council of the European Union 2014), ist einer der Gründe, die Fähigkeiten der Schüler*innen in weiteren Sprachen per se als Bereicherung zu werten – auch wenn dies gerade den oben thematisierten ‚Migrationssprachen‘ oft abgesprochen wird. Zudem hebt bereits Cummins (1979) die Wichtigkeit der Erstsprache sowohl für den Zweitspracherwerb als auch für den allgemeinen fachlichen Kompetenzerwerb hervor. Gleichzeitig betonen sowohl Mehrsprachigkeitsdidaktik als auch Soziolinguistik die enge Verknüpfung von Sprache(n) und Selbstkonzept. In diesem Sinne hat die Art und Weise, wie die Sprache(n) einer Person sich in ihrer Identität manifestieren, einen Einfluss auf ihre Selbstverortung in der Gesellschaft und auch auf ihre Selbstwirksamkeitserwartung und damit ihren Erfolg im Bildungssystem (vgl. Kresic 2006; Tankir 2018). Didaktische Konzepte wie etwa der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU) oder verschiedene Ansätze von Mehrsprachigkeitsdidaktik¹ versuchen, Mehrsprachigkeit stärker in der Schullandschaft zu institutionalisieren.²

Angesichts des Zusammenhangs zwischen Sprachprestige, Selbstkonzept und schulischem Bildungserfolg erscheint die Frage relevant, wie Schüler*innen selbst über ihre Mehrsprachigkeit denken, welche Bewertungen von Sprachen sie vornehmen

¹ Eine Übersicht dazu liefert Bredthauer (2018).

² Der Status des HSU muss jedoch meist als äußerst prekär eingeschätzt werden. Zudem sei an dieser Stelle auf eine teilweise kontroverse Diskussion um die Frage nach einer ebenfalls monolingualen Ausrichtung verwiesen (vgl. Krompæk 2015).

und erfahren und inwieweit sie sprachliche Hierarchisierungen sowie Zuschreibungen von Sprachprestige verinnerlicht haben. Dem sind wir in Form einer Interviewstudie mit schulisch erfolgreichen mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen nachgegangen, deren Ergebnisse wir im vorliegenden Beitrag vorstellen möchten. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick über die theoretische Fundierung des Konzepts Sprachprestige im Zusammenhang sprachlicher Ideologien und (neo-)linguistischer Diskriminierung gegeben (Kap. 2). Im Anschluss werden Methode (Kap. 3) und Ergebnisse des Projekts (Kap. 4) vorgestellt, bevor wir Anknüpfungspunkte und Unterschiede zu vorhandener Forschung diskutieren (Kap. 5) und ein Fazit (Kap. 6) ziehen.

2 Sprachprestige – Eine Begriffsannäherung

Obwohl der Begriff Sprachprestige in verschiedenen mehrsprachigkeitsorientierten wie auch soziolinguistischen Diskursen schon vor den 70er Jahren Verwendung findet³, existiert bisher keine einheitliche Definition. Eindeutig ist jedoch die Verbindung von Sprache mit Prestige, Macht und gesellschaftlichen Verhältnissen: „The language of powerful social groups usually carries linguistic prestige; and social prestige is often granted to speakers of prestige languages and varieties“ (Pearce 2007: 146). Prestige wird implizit oder explizit in Bezug zu Termini wie Sprachideologie oder Linguizismus gesetzt. Das Konzept der Sprachideologien bildet dabei einen theoretischen Hintergrund, durch welchen Sprachprestige und Linguizismus sowie das Verhältnis beider Begriffe zueinander genauer in ihren Teilfacetten und Auswirkungen definiert werden können. Dies wird im Folgenden anhand des Forschungsstandes dargelegt.

2.1 Sprachideologie

Einen Überblick über die Methoden und Themen der Sprachideologieforschung gibt Busch (2019). Sprachideologien in ihrer Gesamtheit definiert sie in Anlehnung an Silverstein (1979) als „Bündel von mehr oder weniger verfestigten Meinungen [...], mit denen Sprechende ihre Wahrnehmung und Repräsentation von Sprache(n) und Sprachgebrauch rationalisieren und begründen“ (Busch 2019: 108). Sprachideologien können auf offensichtliche oder eher subtile Weise im Alltag vertreten sein. So beinhaltet jegliche Form von Kommunikationssituation auch immer Facetten von Sprachideologie, „sobald wir den Sprachgebrauch unseres Gegenübers bewerten,

³ Die Unterscheidung von *overt* und *covert prestige* macht Labov bereits im Rahmen seiner bekannten Kaufhausstudie 1966 (Labov 2006).

selbst (in Form eines Aushandlungsprozesses) eine Sprachwahl treffen und uns damit zu sprachideologischen Meinungsbündeln positionieren“ (ebd.).

Busch unterscheidet drei Ansätze der Sprachideologieforschung, nämlich die linguistisch-anthropologische, die kritisch-soziolinguistische sowie die sprachbiografische. Aus den drei genannten Richtungen werden hier Aspekte herausgegriffen, die besonders geeignet erscheinen, um Sprachprestige genauer theoretisch zu erfassen. Als Vertreter der linguistischen Anthropologie differenziert Silverstein (1979; 2003) auf semiotischer Ebene zwischen dem (beobachtbaren) Satz als sprachlicher Form an der strukturellen Oberfläche und dem Sprechereignis (*speech event*), der indexikalischen Funktion, bei welcher nicht nur auf die Denotation eines Begriffs verwiesen wird, sondern darüber hinaus das sprechende Individuum sich selbst in einem sozialen Kontext verortet, mit der Umwelt pragmatisch in Beziehung tritt sowie eine Position im Sozialgefüge einnimmt.

Aufbauend auf dieser Idee entwickelt Silverstein (2003; 2005; 2006) das Modell der indexikalischen Ordnung, welches verschiedene Grade von Indexikalität unterscheidet. So meint der erste Grad ebenfalls die sprachliche Oberfläche. Vom zweiten Grad bis hin zum n-ten Grad erstrecken sich Grade der Ideologie. Diese Grade bezeichnen den Bezug von sozialen Bedeutungen auf sprachliche Zeichen abhängig vom sozialen Kontext, z.B. in Form der Aneignung in bestimmter Weise konnotierter sprachlicher Formen, um sich als zugehörig zu markieren, sich zu distanzieren, die eigene Position zu legitimieren oder anderweitige Interessen durchzusetzen. Die unterschiedlichen Grade fächern sich hierarchisch auf, d h. ein höherer Grad indexikalischer Ordnung geht einher mit einer stärkeren Legitimierung der eigenen Position.

Aus soziolinguistischer Perspektive ist dieser Ansatz vergleichbar mit Bourdieus Konzept des (sprachlichen) Habitus, der sich auch in Kommunikationssituationen zeigt und über den Machtstrukturen unter den Sprechenden geregelt werden (vgl. Bourdieu 1990: 94). Sprecher*innen kommen in der Kommunikation mit sprachlichen Feldern und unterschiedlichen Formen des Sprachmarkts in Berührung, auf dem wiederum Register und Varietäten über ein unterschiedliches Sprachprestige verfügen. Sprechende verorten sich durch ihren jeweiligen Sprachhabitus auf dem Sprachenmarkt und können dabei eine hierarchisch höhere oder niedrigere Position in Relation zu anderen Sprecher*innen einnehmen. Aus dem Verhältnis von sprachlichem Habitus und Sprachenmarkt ergibt sich laut Bourdieu wiederum die soziale Akzeptabilität von Sprachen und Sprachvarietäten; denn ein bestimmter Sprachhabitus kann in einem bestimmten sozialen und damit auch sprachlichen Kontext als in unterschiedlichem Maße angemessen betrachtet werden (vgl. ebd.).

Silverstein bezieht seinen Ansatz vor allem auf Unterschiede zwischen Registern und innersprachlichen Varietäten, allerdings lässt sich das Konstrukt weitergefasst auch auf Indexikalisierungen von Einzelsprachen übertragen. In diesem Sinne erhalten Sprachen über ihre linguistisch neutrale Oberfläche hinaus eine Konnotation, da Sprechende sich durch ihre Nutzung im sozialen Raum verorten, sich zugehörig zeigen oder distanzieren bzw. sich – nach Bourdieu – über ihren Habitus auf dem Sprachmarkt positionieren, wobei über die Nutzung bestimmter Strukturen in der indexikalischen Ordnung höhere oder niedrigere Positionen eingenommen werden können. In diesem Sinne handelt es sich bei Sprachen, die über ein hohes Sprachprestige verfügen, um solche, die indexikalisch entsprechend hoch eingeordnet werden können und von Sprechenden genutzt werden, um sich positiv zu positionieren. Umgekehrt werden Sprachen mit niedrigerem Prestige über ihre Indizierung als sozial weniger legitimiert und dadurch gesamtgesellschaftlich schwächer positioniert eingeordnet.

Eine interessante Verbindung stellt Silverstein (1979) zwischen Sprachideologie und Sprachwandel her. Ist nämlich eine Form der pragmatischen Realisierung eines Sachverhalts negativer besetzt, so führe dies in der Tendenz zu deren Verdrängung durch positiver besetzte Varianten. Sprachgebrauch und Sprachbewertung stehen also in einem engen Zusammenhang, sodass niedriges Sprachprestige ggf. nicht nur Unterdrückung, sondern auch völlige Verdrängung von Sprachen oder Sprachvarietäten bewirken kann (vgl. Schenk 2021).

Bis hierhin wurde gezeigt, dass Zuschreibungen von Sprachprestige analysiert werden können als Indexikalisierungen unterschiedlichen Grades, die Sprechende in einem Sozialgefüge positionieren und die in Abhängigkeit von ihrer hierarchischen Einordnung auf Dauer gestärkt oder geschwächt werden können. An diesem Punkt finden sich Parallelen zum Linguizismus, der nun erläutert und in das Vorhergegangene eingebettet werden soll.

2.2 (Neo-)Linguizismus

Der Begriff Linguizismus bzw. *linguicism* wurde ursprünglich unter anderem von Skutnabb-Kangas (1988) eingeführt. Für sie ist dieser eng verwandt mit

other negative isms: racism, classism, sexism, ageism. Linguicism can be defined as ideologies and structures which are used to legitimate, effectuate and reproduce an unequal division of power and resources (both material and non material) between groups which are defined on the basis of language (on the basis of their mother tongues). (Skutnabb-Kangas 1988: 13)

Es handelt sich ihr zufolge also um eine Form der Diskriminierung, die sich über die Bewertung von Einzelsprachen definiert. Zieht man zum Vergleich nochmals

die im vorherigen Abschnitt erläuterten Mechanismen von Sprachprestige und Sprachideologie heran, so lässt sich Linguizismus – neutral formuliert – als Differenzierung zwischen stärker und weniger stark legitimierten Graden von indexikalisierten sprachlichen Ausdrücken und damit als Form der Zuschreibung von Sprachprestige beschreiben, die mit einer Diskriminierung einhergeht.

Skuttnab-Kangas sieht auch einen Zusammenhang zwischen Linguizismus und Monolingualismus, denn sowohl gesellschaftlicher als auch individueller Monolingualismus seien keine ‚natürlichen‘, aus der Sprache selbst herleitbaren Phänomene, sondern vielmehr gehe das eine mit dem anderen einher: Beides sei gemeinsam aus der Idee des monolingualen (europäischen) Nationalstaats sowie im Zuge der Kolonialisierung erwachsen und würde durch politische Machtstrukturen aufrechterhalten (vgl. ebd.). Dieser Argumentation folgt z.B. auch Natarajan (2016), die sowohl den *Native Speaker* als auch die gesellschaftliche wie individuelle Einsprachigkeit auf Basis historischer wie soziopolitischer und linguistischer Analysen als historisch gewachsene und machtpolitisch motivierte Erfindungen dekonstruiert.

Hier finden sich erneut Parallelen zu dem von Silverstein skizzierten Zusammenhang zwischen Sprachideologie und Sprachwandel, denn eine durch Linguizismus bedrohte, also graduell niedriger indexikalisierte und schwächer legitimierte Sprache ist in größerem Maße davon bedroht, marginalisiert bzw. verdrängt zu werden. Auch von Skuttnab-Kangas/Phillipson (1996) werden diese Mechanismen als drastische Konsequenzen von Linguizismus beschrieben: Sie benennen zum einen die Ausrottung von Sprachen (*linguicide*), zum anderen ihr Verkümmern und infolgedessen Aussterben (*language death*) durch Assimilation der Sprecher*innen in den sprachlichen Habitus der Mehrheitsgesellschaft.

Dirim (2010) wiederum bezieht das Konzept speziell auf den schulischen Kontext: Sie versteht unter Linguizismus „eine spezielle Form des Rassismus [...], die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (91). Dabei werden nicht nur auf Basis unterschiedlicher Bewertungen von Sprachen Machtverhältnisse geregelt, sondern negative Konnotationen werden auch auf ihre Sprecher*innen übertragen, sodass auf den Gebrauch bestimmter Herkunftssprachen ggf. abwertend reagiert wird.

Als subtilere und schwer zu bewältigende Variante des klassischen Linguizismus beschreibt Dirim (2010) außerdem den Neo-Linguizismus, welcher im Vergleich indirekter wirkt. So werden unter dem Terminus eher strukturelle Formen der Diskriminierung zusammengefasst; z.B. die Annahme, dass erstrebenswerte Güter wie schulischer Bildungserfolg oder gesellschaftliche Teilhabe in großem Maße an

sprachliche Assimilation geknüpft sind. Umgekehrt wirkt eine unzureichende Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft nachteilig und zieht Ausgrenzung nach sich. Daraus entwickelt sich eine Eigendynamik, in deren Resultat die Sprache(n) der Mehrheitsgesellschaft gestärkt und gleichzeitig andere Sprachen unterdrückt werden (vgl. 96). Auch hier zeigt sich deutlich der von Silverstein (1979) beschriebene Zusammenhang von Sprachideologie und Sprachwandelprozessen.

In welcher Form Bewertungen von Sprachen in der Schule zur moralisierenden Legitimation von Sprachgeboten und -verboten genutzt werden, zeichnen Heinemann/Dirim (2016) nach: Sprecher*innen von ‚Migrationssprachen‘ werde suggeriert, der Gebrauch ‚ihrer Sprachen‘ sei – anders als der Gebrauch des Deutschen oder von Formen des ‚Elitebilingualismus‘ (Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose/Löser/Sievers 2008: 13) – unangebracht, da Außenstehende sie nicht verstehen könnten und u.a. befürchteten, man würde schlecht über sie sprechen. Auch in dieser Suggestion der Unangemessenheit einer Sprache zeigt sich eine Variante eines scheinbar inkompatiblen Zusammentreffens eines Sprachgebrauchs mit einem bestimmten Sprachmarkt bzw. der sprachideologischen Indexikalisierung mit geringer Legitimation. ‚Migrationssprachen‘ verfügen metapragmatisch betrachtet über einen niedrigen hierarchischen Grad der Indexikalität und sind somit keine Prestigevarietäten, über die sich ein gesellschaftlich hoher Status ableiten ließe. Gleichzeitig zeigt sich in der pauschalen Unterstellung des Negativen auch die Angst vor dem Fremden (vgl. Bhabha 1994), das von dem vertrauten ‚Wir‘, das sich u.a. in der ‚eigenen Sprache Deutsch‘ widerspiegelt, abgegrenzt werden muss.

Als weitere Facette der Bewertung von Sprachen in der Schule sehen Heinemann/Dirim (2016) in Anlehnung an Preisinger/Dorostkar (2012) eine Nähe des Linguizismus zum linguistischen Paternalismus, nach welchem andere Sprachen der jeweils vorherrschenden Mehrheitsprache oder ‚Amtssprache‘ hierarchisch untergeordnet werden, verbunden mit der Forderung an Personen ‚mit Migrationshintergrund‘, in ihrem eigenen Interesse möglichst schnell die Mehrheitsprache zu lernen. Diese Forderung wird von Heinemann/Dirim (2016) nicht grundsätzlich abgelehnt. Allerdings kritisieren sie, dass ein undifferenzierter Umgang mit der Vielsprachigkeit von Lernenden, welcher den Herkunftssprachen ihre Berechtigung im Klassenzimmer abspricht, Schüler*innen benachteiligt und sie darin einschränkt, ihre individuellen Ressourcen miteinzubringen. Dies beschränkt wiederum Lernprozesse (vgl. 205). Mit Rückgriff auf Bourdieu wird Schule somit zu einem Raum bzw. sprachlichen Feld, welches den Sprachgebrauch der Schüler*innen nur unzureichend würdigt und dadurch gleichzeitig die Formung eines bildungssprachlichen Habitus erschwert. Auf diese Weise ist sie gleich in doppelter Hinsicht ein Ort, der Sprachlosigkeit hervorbringt (vgl. Dirim/Mecheril 2010).

Kritisiert werden im Diskurs weiterhin die unreflektierte, normativ anmutende Forderung nach Angleichung in Form des möglichst schnellen Deutscherwerbs unter gleichzeitigem Ausschluss anderer Erstsprachen, wodurch „Bildungsräume, [...] in denen es möglich wird, sich ein respektables Deutsch anzueignen“ (Mecheril/Quehl 2015: 170), verschlossen bleiben. Ebenso beschrieben und als Form von Bildungsbenachteiligung analysiert wurde diese Haltung von Gogolin (2008b), die sie als monolingualen Habitus der multilingualen Schule bezeichnet.

Insgesamt wurde gezeigt, dass Sprachideologien eine theoretische Grundlage für Sprachprestige wie auch Linguizismus bilden, denn positive wie negative Bewertungen von Sprachen und die daraus resultierenden Formen von Ausgrenzung und Benachteiligung der Sprecherinnen und Sprecher auf der einen Seite und der Festigung von Machtverhältnissen zum Vorteil der Mehrheitsgesellschaft auf der anderen Seite basieren auf Vorurteilen und Zuschreibungen, die wiederum ihre Wurzel in Ideologien haben bzw. selbst Formen von Ideologie sind. Ihre Auswirkungen zeigen sich nicht nur, aber in einer besonders gravierenden Form im Kontext von Schule. In welcher Weise die mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen aus unserer Interviewstudie diese Facetten von Sprachprestige, Sprachideologie und (Neo-)Linguizismus wahrnehmen, erfahren oder ggf. selbst reproduzieren, wird in Kap. 4 dargestellt.

3 Methodik und Forschungsdesign

Die Ergebnisse, die wir im vorliegenden Beitrag vorstellen und diskutieren, wurden im Rahmen des Projekts „mehr^{sprachig} Lernen“ an der Universität zu Köln gewonnen. Es handelt sich dabei um eine Interviewstudie, die das Ziel verfolgt, Erfahrungen und Sprachbewertungen mehrsprachig aufgewachsener bildungserfolgreicher Jugendlicher anhand von teilstrukturierten Interviews zu rekonstruieren.⁴ Damit soll eine neue Perspektive auf die im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs geführte Debatte über Mehrsprachigkeit im Schulalltag ermöglicht werden. Ausgangspunkt bilden nicht die Nachholbedarfe von mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen, sondern ihre Bildungserfolge. Zudem wird nicht *über* die Zielgruppe gesprochen und dabei Zuwanderungsgeschichte implizit oder explizit mit Mehrsprachigkeit gleichgesetzt, sondern die Lernenden kommen selbst zu Wort, um von ihren (sprach-)biografischen Erfahrungen zu berichten.

Dieser Beitrag fokussiert auf eine Teilstudie des Projektes, die Sprachideologien in den Mittelpunkt stellt. Ziel ist es herauszufinden, wie mehrsprachig aufgewachsene

⁴ Für die Mitarbeit und Unterstützung bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung bedanken wir uns herzlich bei Caroline Ambrosini, Robin Peters und Patricia Oelrich.

Jugendliche unterschiedliche Sprachprestiges wahrnehmen und wie sich dies in ihrem schulischen Alltag manifestiert. Zur Operationalisierung wurden folgende Fragestellungen formuliert:

- 1) Wie bewerten die Jugendlichen a) ihre eigene Mehrsprachigkeit und b) sprachliche Hierarchisierungen?
- 2) Welche Erfahrungen mit Bewertungen von Mehrsprachigkeit bzw. bestimmten Sprachen durch Dritte haben die Jugendlichen selbst gemacht oder beobachtet?
- 3) Welche Ratschläge formulieren die Jugendlichen auf der Peer-Ebene für andere mehrsprachige Lerner*innen im deutschen Schulsystem?

Es wurden dazu 14 Interviews mit Schüler*innen geführt (Reinders 2016), die zwei- oder mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen sind, ihre gesamte Schullaufbahn (Auslandsjahre ausgeschlossen) in Deutschland verbracht und zum Zeitpunkt des Interviews die Oberstufe einer Gesamtschule, eines Gymnasiums oder einer Höheren Handelsschule in Nordrhein-Westfalen besucht haben. Bildungserfolg wurde dabei über den Besuch der Oberstufe operationalisiert: Ein Mittlerer Schulabschluss wurde bereits erworben und alle Teilnehmer*innen planen, das Abitur in naher Zukunft zu absolvieren.⁵ Sprachliche Kompetenzen – unabhängig vom Erwerbskontext – liegen in der Befragungsgruppe sortiert nach Häufigkeiten in Deutsch (14), Englisch (14), Französisch (7), Spanisch (6), Türkisch (5), Albanisch (2), Griechisch (2), Italienisch (2), Serbisch (2), Farsi (1), Kurdisch (1), Latein (1), Mazedonisch (1), Russisch (1) vor. Als Schulfremdsprachen werden Englisch, Französisch und Spanisch benannt, wobei eine Schülerin zweisprachig Englisch-Deutsch aufwächst und eine weitere ein Auslandsjahr in den USA verbracht hat. Einige Schüler*innen thematisieren in den Interviews auch Sprachen, die sie selbst nicht sprechen, z.B. wenn sie ihre Beobachtungen oder Erfahrungen von Mitschüler*innen schildern.

Die Interviews wurden anfangs persönlich sowie im weiteren Verlauf aufgrund der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie via Zoom als Videotelefonat geführt. Alle Schüler*innen waren mit dem digitalen Format bereits durch ihre Schulerfahrung vertraut, sodass sich daraus keine Schwierigkeiten für die Interviews ergaben und die Qualität als nicht oder nur geringfügig eingeschränkt betrachtet werden kann. Die Dauer der im Audioformat aufgezeichneten Gespräche lag zwischen ca. 30 bis 70 Minuten und die Gesprächsführung orientierte sich an einem Leitfaden, der eine Teilstrukturierung herstellt. Im Anschluss an die Interviews wurde jeweils ein Gedankenprotokoll mit Informationen zur Gesprächssituation etc. erstellt. Alle

⁵ Vgl. zur Messung von Bildung Schneider (2016).

Interviews wurden für die Auswertung transkribiert (vgl. Dresing/Pehl 2013), pseudonymisiert und mit einer ID versehen. Die Analyse erfolgte über eine inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018; Schreier 2014), wobei ein erstes Kategoriensystem von Ober- und Unterkategorien inkl. Kodierplan nach Sichtung aller Interviews sowie Auswertung der ersten drei Interviews im Projektteam gemeinsam erstellt wurde. Auch legt der Leitfaden bereits bestimmte Oberkategorien nahe. Das Kodierschema wurde nach dem ersten kompletten Durchgang erneut überarbeitet, die Subkategorien wurden angepasst, die Kodierregeln präzisiert und das Schema um Ankerbeispiele ergänzt. In den weiteren Durchgängen ergaben sich lediglich kleinere Anpassungen in den Feinkategorien. Alle Interviews wurden von mindestens zwei Personen unabhängig kodiert, um die Reliabilität sicherzustellen. Alle Stellen mit abweichenden Kodierungen wurden gemeinsam im Projektteam besprochen und entschieden.

4 Ergebnisse: Sprachliche Bewertungen und Empfehlungen

4.1 Bewertung der eigenen Mehrsprachigkeit

In den Interviews überwiegt deutlich eine positive Haltung der Jugendlichen gegenüber ihrer eigenen Mehrsprachigkeit. Während sich 66 Token in den Interviews auf positive Aspekte beziehen, sind es nur 14, die negative Aspekte benennen. Als Sprache wird dabei Englisch besonders häufig hervorgehoben, die Jugendlichen beziehen sich jedoch auch auf Kompetenzen in Türkisch, Italienisch, Spanisch, Griechisch, Russisch, Albanisch und Mazedonisch. Die Schüler*innen erläutern ihre Bewertungen auf unterschiedliche Weise, wobei sich grob unterscheiden lässt zwischen identitätsstiftenden und eher nutzenorientierten Argumenten, die sich auf konkrete Vorteile durch Mehrsprachigkeit beziehen.

Die meisten Jugendlichen wählen allgemeine positive Begriffe wie „schön“ oder „cool“, um ihre Mehrsprachigkeit zu bewerten. Es lassen sich aber auch verschiedene Aspekte ausmachen, die für die eigene Identität eine Rolle spielen. Zum einen wird von den Jugendlichen die Verbindung zu einer bestimmten Kultur beschrieben, zu der sie sich durch die Sprache zugehörig fühlen oder die sie über die Sprache kennengelernt haben: „Einfach, weil es halt auch nicht nur mit der Sprache. Es ist halt auch die Kultur. [...] //Man lernt// halt so andere Kulturen kennen und das find ich richtig toll beim Sprachenlernen“ (1TNA). Die persönlichen Sprachkompetenzen sind für viele der Jugendlichen etwas Wertvolles, das mit einer Wertschätzung der Sprachen selbst einhergeht: „Ähm ja, ne ich mag unsere Sprache und ich find sie auch sehr schön und deshalb sprech ich sie auch gerne“ (2TNA). Das eigene

Sprachniveau spielt für den Gebrauch ebenfalls eine Rolle: „Also// Englisch sprech ich sehr gerne und weil ich halt auch die Sprache gut kann“ (1TNA).

Mit der Herkunfts- oder Familiensprache verbinden einige der Jugendlichen sogar eine Art Heimatgefühl: „Ähm ich fand’s auch immer sehr schön, wenn ich Freunde gefunden habe, die meine Sprache sprechen. Dann konnte ich mit denen [...] die Sprache sprechen. Und man hat sich sofort wieder heimisch gefühlt“ (2TNA). Auf diese Weise kann die Sprachkompetenz auch als verbindendes Element zwischen Personen dienen, die sich nicht besonders gut kennen. Besondere Relevanz hat aber die Verbindung zur eigenen Familie: „Ähmm// (.) auch in der Familie selber ist es halt/ Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll, aber es ist einfach ein anderes Gefühl (.) //als// äh wenn man jetzt nur eine Sprache spricht“ (6TNA). Hinzu kommt der Nutzen, den sie in einem flexibleren Sprachgebrauch sehen: „An sich find ich’s toll so. Kann ich halt flexen, sag ich mal, mit meinen ganzen Sprachkenntnissen“ (11TNA). Das umfasst z.T. auch das Lernen neuer Sprachen: „Also ich weiß nicht, ob es daran liegt, aber ich würde schon sagen, dass ich eigentlich n recht gutes Gefühl für Sprachen habe und mich da auch sehr leicht zurechtfinde“ (5TNB).

Ebenso sehen die Schüler*innen Vorteile darin, sich Informationen zu beschaffen, die auf Deutsch nicht zugänglich sind, sowie sich der Gesamtheit ihrer Ausdrucksmöglichkeiten zu bedienen. So fällt es einer Schülerin „einfacher, so in Bildern zu sprechen. So Metaphern zu nutzen. So auf Deutsch wär das so extra und voll komisch. Wenn man zum Beispiel sagt: ‚Mein Auge hungert‘. So auf Englisch kann man / auf Griechisch kann man das voll einfach sagen“ (4TNA). In einigen Situationen kann es zudem ein Vorteil sein, nicht verstanden zu werden, d.h. die Jugendlichen nutzen ihre Sprachen zum Teil auch, „wenn andere Leute uns nicht verstehen sollen, weil wir //Privatgespräche haben“ (1TNA).

Praktisch lassen sich die Sprachkenntnisse z.B. bei Auslandsaufenthalten einsetzen: „Äh ich find’s eigentlich ganz schön, [...] dann kannst du auch in anderen Ländern mit den Menschen kommunizieren. Ich kann jetzt auch in der Türkei auf Türkisch reden“ (11TNA). So kann Mehrsprachigkeit auch bei der Planung von Auslandssemestern oder beruflichen Perspektiven eine positive Rolle spielen. Ebenfalls können Sprachkenntnisse oder herkunftssprachlicher Unterricht in der Schule mitunter als Ersatz für eine Fremdsprache herangezogen werden. In anderen Fällen wird eine solche Anerkennung jedoch abgelehnt, sodass dieses Argument nicht grundsätzlich von Bedeutung ist.

Aller positiven Aspekte zum Trotz werden jedoch auch negative Facetten der eigenen Mehrsprachigkeit thematisiert: Schwerpunktmäßig werden eine Vernachlässigung der deutschen Sprache, Interferenzen zwischen mehreren Sprachen und nega-

tive Erfahrungen durch Reaktionen anderer benannt. Einige der befragten Jugendlichen sind der Auffassung, sich aufgrund der eigenen Mehrsprachigkeit zu wenig mit der deutschen Sprache zu beschäftigen und daher Schwierigkeiten in der Schule zu haben: „Also wegen der schulischen Leistung jetzt. Ähm. Ist halt, Grammatik ist mal bei mir ’n bisschen mehr betroffen damit. [...] Und daher hätte ich auch manchmal so gesagt, so, wär’s vielleicht anders, wenn ich nur Deutsch gelernt hätte“ (11TNA). Zudem werden mehrfach Interferenzen zwischen den verschiedenen Sprachen beschrieben, die kurzfristig zu Verwirrungen führen können: „Aber natürlich gibt’s immer diese Momente, wo ich irgendwie alle Sprachen durcheinanderbringe. Und dann hab ich so ein Kurzschluss und weiß nicht was ich sagen soll“ (11TNA).

Dabei spielt auch die Scham über mögliche sprachliche Fehler bzw. Sprachmischungen eine Rolle, die einige Schüler*innen bei ihrer Teilnahme am Unterricht hemmt:

Ich weiß nicht, was ich sagen soll. Und das passiert sehr oft. Und dann schäm ich mich ein bisschen. Und manchmal stresst mich das sehr. [...] Aber vielleicht in diesem Moment, wenn’s passiert, hält / halte ich mich dann mehr zurück und versuch dann halt, in der Stunde nichts zu //machen.// Weil ich mich dann so runter mache. (11TNA)

Außerdem bringt die Mehrsprachigkeit für die Jugendlichen oft konkrete negative Erfahrungen durch die Reaktionen von anderen mit sich. Darauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

4.2 Bewertungen der eigenen Mehrsprachigkeit von außen

Während in den eigenen Bewertungen der Jugendlichen die positiven Urteile zu ihrer Mehrsprachigkeit überwiegen, ist es bei den Bewertungen, die von außen an sie herangetragen werden, umgekehrt. Im Vergleich gibt es 48 als negativ und nur 24 als positiv eingestufte Kodierungen. Hinzu kommen weitere 28 Stellen, die als neutral kodiert wurden.

Die Sprachen, mit denen die Jugendlichen solche Bewertungen erfahren, werden häufig nicht explizit benannt, sondern es werden allgemeine Aussagen getroffen. Lediglich das Türkische wird mit 21 negativen, 6 neutralen und 4 positiven Bewertungen häufig erwähnt, wobei der hohe Wert an negativen Wertungen besonders auffällt.

Die Erfahrungen negativer Fremdbewertung finden in der Schule, durch Mitschüler*innen oder Lehrkräfte, zum Teil aber auch in der Öffentlichkeit statt. Bei Letzterem sind v.a. Vorfälle gemeint, bei denen Personen aufgrund der Verwendung

einer anderen Sprache als Deutsch mit Misstrauen begegnet wird oder sie aufgefordert werden, Deutsch zu sprechen: „Dann gucken uns manchmal auch so Leute so an, so (...): ‚Was redet ihr da?‘ Und all das. Manche sind auch nur neugierig und wollen vielleicht erfahren, was es für ne Sprache ist. Aber manche gucken dann auch so richtig böse. Ja“ (9TNA). Die Jugendlichen reflektieren dabei, dass derartige Reaktionen in Abhängigkeit von der jeweils benutzen Sprache und ihres Prestiges unterschiedlich ausfallen. Eine Teilnehmerin beschreibt explizit ihre diesbezüglichen Beobachtungen von Diskriminierung: „...ich hab noch nie jemanden ähm zu meiner Freundin, die Französisch spricht, sagen hören von wegen: ‚Red Deutsch!‘ Oder ähm von Freunden von mir, die Eltern [unv.] / Persisch sprechen, dann doch sehr wohl“ (8TNB).

Eine solche Erwartungshaltung, ausschließlich Deutsch zu sprechen, spiegelt sich in der Schule zum Teil in expliziten Sprachregelungen wider. Der Unterrichtsdiskurs wird im Gegensatz zu Randgesprächen oder Pausen von den befragten Schüler*innen als weitgehend einsprachig deutsch wahrgenommen: „Ähm aber eigentlich wurde bei uns im Unterricht dann doch immer Wert drauf gelegt, dass man Deutsch spricht“ (8TNB). Eine Schülerin berichtet davon, „dass man eher meine Zweitsprache ’n bisschen (.) ja zurückdrängen wollte“ (11TNA), um das Deutsche zu fokussieren. Andere Begründungen, die die Jugendlichen für das Verbot ihrer Herkunftssprachen im Unterricht geben, beziehen sich auf die Tatsache, dass sie in Deutschland zur Schule gehen, oder darauf, dass die Lehrkraft und/oder Mitschüler*innen das Gesprochene nicht verstehen und so ausgeschlossen würden. Diese Begründungen würden teilweise von Lehrkräften formuliert, teilweise aber auch von den Schüler*innen selbst als mögliche Erklärung und Legitimation gegeben.

Zu solchen Erfahrungen, in denen Sprachen direkt benannt werden, kommt eine ganze Reihe von Schilderungen dazu, in denen der Sprachgebrauch selbst eine untergeordnete Rolle spielt und eher als Merkmal der Zugehörigkeit zu einer Gruppe gewertet werden kann. Dabei handelt es sich um Erfahrungen, die als diskriminierend, teilweise aber auch als offen rassistisch bewertet werden können. Die beschriebene Diskriminierung geht dabei sowohl von Mitschüler*innen aus, die „immer so rassistische Witze gebracht haben“ (1TNA), als auch von Lehrkräften selbst. So berichtet eine Schülerin von der Veralberung ihres Vornamens, die dazu führte, dass sie diesen eine Zeit lang selbst ablehnte:

Und des / deswegen hab ich auch meinen Namen irgendwann mal gehasst, weil alle sich darüber lustig gemacht haben. [...] Es kamen Namen wie ‚Cafeteria‘ oder ‚Elefanteria‘. Und das war von ner Lehrerin, was ich nicht verstehen kann, weil (...) mein Name ist jetzt auch nicht soo schwierig. (4TNA)

In der folgenden Schilderung wird deutlich, dass die Diskriminierung durch eine Lehrkraft vor der gesamten Klasse zusätzlich eine Reaktion der übrigen Kinder evoziert:

Und// es hieß dann auch immer / Also weil meine Eltern selbstständig sind / hieß es auch immer ‚Ja, denkst du wieder an deine Frittenbude?‘, und so. Und das hat einen ziemlich halt als Kind gepiesackt. Also, dass man von so ner Lehrerin so was hört. [...] Und dass dann so andere Kinder lachen. Und dich dann auch angucken und alles. (14TNC)

Andere Interviewpartner*innen benennen die Konfrontation mit diskriminierenden oder rassistischen Erfahrungen in ihrer Schulzeit, ohne diese im Detail wiederzugeben. Die genannte Schülerin zieht das Fazit: „Vor allem in der Grundschule von Lehrern fertig gemacht zu werden, prägt einen“ (14TNC).

Die als neutral eingestuften Aussagen beziehen sich weitestgehend auf die Abwesenheit negativer Erfahrungen, beinhalten aber auch Gleichgültigkeit der Lehrkräfte gegenüber den Hintergründen bzw. sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen, sodass auch eine negative Interpretation möglich ist. Eine Schülerin sagt, dass ihre familiär erworbenen Sprachkenntnisse in der Schule kaum bekannt sind und dementsprechend „nicht so wirklich beachtet“ (5TNB) werden. Eine weitere Person ergänzt, sie hätte „zumindest halt nie irgendwie jetzt was mitbekommen, was negativ auffallen würde in dem Sinne“ (13TNA). Zwei Befragte verweisen darauf, dass ihre Generation damit aufwachse und Vielfalt somit als Normalität wahrnehme.

Positiv werden Erlebnisse wahrgenommen, in denen andere Menschen Interesse an den Sprachen zeigen oder sie positiv bewerten, z.B. die Empfindung des Klangs der italienischen Sprache als schön oder Interesse daran, einige Wörter einer Sprache zu lernen. Auch Lehrkräfte, die nach Herkunft oder (sprachlicher) Situation im Herkunftsland fragen, werden von den Befragten positiv eingeordnet. In diesem Zusammenhang wird von vier Personen erwähnt, dass die Sprachen, Kulturen etc. „interessant“ (u.a. 5TNB) für ihre Umgebung seien.

4.3 Bewertungen von Einzelsprachen und sprachliche Hierarchisierungen

Neben Bewertungen der eigenen Mehrsprachigkeit und Darstellungen der Fremdpositionierungen finden sich in den Interviews auch Passagen, in denen die Jugendlichen selbst Stellung zu unterschiedlichen Wertungen von Sprachen innerhalb der Gesellschaft nehmen. Insgesamt treten auch bei der Bewertung von Einzelsprachen sehr viel mehr positive Benennungen (27 Token) als negative (6 Token) auf. Am häufigsten wird eine positive Einstellung gegenüber Englisch benannt, gefolgt von Spanisch. Die Jugendlichen benennen jedoch als Sprachen, die sie gerne mögen,

auch Albanisch, Arabisch, Französisch, Griechisch, Japanisch, Persisch und Russisch. Dabei zeigt sich, dass die Jugendlichen die gesellschaftliche Hierarchisierung von Sprachen für sich reflektieren und sich teilweise auch explizit davon abgrenzen. So sagt eine Person: „Ich find, dass jede Sprache was Schönes hat. Und jede Sprache ist eigentlich ähm sollte gleichberechtigt sein und gleichgestellt sein“ (9TNA). Eine andere formuliert: „An sich wichtiger find ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach/ (..) Ähm. (..) [...] Ja die sind einfach nützlich/ ja nützlicher. Also nicht direkt wichtiger. //Also// Dass manche halt wichtiger sind als andere, das find ich jetzt eigentlich nicht“ (13TNA).

Als Sprache, der die Jugendlichen selbst ein hohes Sprachprestige zuschreiben, dominiert Englisch als „Weltsprache“ (6TNA), deren Beherrschung aus ihrer Perspektive heraus einen besonders großen Nutzen bringt: „Also natürlich wenn man jetzt irgendwie über Englisch nachdenkt, so als Lingua franca oder sowas, ist das natürlich für vor allem geschäftliche Beziehungen und sowas hat das halt natürlich ne ganz andere Bedeutung als Deutsch“ (5TNB). Dementsprechend verbinden die Jugendlichen das Englische mit Vorteilen im späteren Studium oder besseren Berufschancen. Sie führen jedoch auch Argumente für Altgriechisch, Arabisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch auf, wobei nach den jeweiligen Kontexten und Zielen differenziert wird. Für Deutschland bedeutet das, „dass Englisch und Deutsch ein besseres Ansehen haben“ (3TNA).

Als Sprachen mit niedrigem Sprachprestige werden von den befragten Schüler*innen Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Griechisch, Persisch, Portugiesisch, Türkisch und Ungarisch aufgeführt. Begründet wird dies z.B. mit Vorurteilen, wie „dem falschen Bild, was die [die Leute] haben über Türken“ (1TNA) oder weil man es aus Sicht der Schüler*innen für Erfolg in der Schule oder im Beruf nicht braucht: „Und ähm (.) ich äh kenne jetzt auch keine Schule in meiner Nähe, die Türkisch unterrichtet“ (10TNA).

Neben diesen Einordnungen der Schüler*innen, die sich auf die gesellschaftliche Stellung der Sprachen bezieht, gibt es auch Bewertungen, die eher aus den persönlichen Präferenzen der Befragten begründet werden. So möchte eine Schülerin Japanisch lernen, da sie die japanische Kultur „sehr spannend“ (9TNA) findet und das Land gerne besuchen will, während eine andere Gesprächspartnerin unfreiwillig Französisch in der Schule belegen musste und ausführt: „Ich bin einfach nur froh, dass ich die zweite Fremdsprache fertig hab“ (1TNA). Weitere Urteile beziehen sich meist auf den Klang, dessen Beschreibung von „wunderschön“ (für Spanisch, 12TNA) bis „nicht so schön“ (für Chinesisch, 12TNA) reichen kann. Trotz der oben genannten Distanzierung von sprachlichen Hierarchisierungen stehen auch diese Einschätzungen im Einklang mit dem jeweiligen Sprachprestige.

4.4 Empfehlungen für Peers: Umgang mit Mehrsprachigkeit im Schulalltag

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen als mehrsprachig aufgewachsene Lerner*innen im deutschen Schulsystem haben die Jugendlichen nicht nur individuelle Haltungen zu eigenen Sprachen, sprachlichen Bewertungen oder Sprachhierarchien entwickelt, sondern auch Strategien, um die verschiedenen sprachlichen Kompetenzen zu nutzen und mit bestimmten Merkmalszuschreibungen von außen umzugehen. Handlungen und Verhaltensweisen dieser Art werden von den befragten Jugendlichen insbesondere bei der Frage nach möglichen Empfehlungen und Ratschlägen an andere mehrsprachige Lernende expliziert. Diese Peer-Ratschläge drücken sehr anschaulich aus, welche Konsequenzen die Schüler*innen, die selbst bereits den größten Teil ihrer Schulzeit erfolgreich absolviert haben, aus ihren eigenen Erfahrungen ziehen.

Zugespitzt lassen sich diese in drei zentrale Strategien bzw. Tipps zusammenfassen. Die erste könnte man als Assimilierungsstrategie bezeichnen und meint ein Anpassungsverhalten an das deutsche Schulsystem:

Und dann auch wirklich auf die Sprachen aufpassen. Wirklich halt auch (.) dann halt wo man ist, auch nicht extra die Sprache, ich sag mal, reden oder so. //Wenn es grad// vielleicht nicht hören will. Oder vielleicht Lehrer provozieren mit den Sprachen oder so. [...] Auch sich ein bisschen anpassen. (14TNC)

Hier geht es vor allem darum, nicht aufzufallen und insbesondere schnell und gut Deutsch zu lernen: „Weil wir leben in Deutschland und äh/ äh/ also ich würde, wenn ich in Vergangenheit zurück denken könn/ also zurück äh. [...]. Äh. Ich würde einiges ändern und äh die deutsche Sprache vorziehen/be/vorziehen“ (10TNA). Konkret bedeutet das eine bewusst gewählte Dominanz der deutschen Sprache auch in der Pause: „Also nein. Also wir sprechen nur Deutsch. Auch auf dem / in den Pausen oder im Unterricht“ (4TNA) und im Freizeitbereich: „Also ich hab/ Und ich muss so halt wirklich versuchen, keine türkischen Bücher mehr zu sehen. Äh zu äh lesen. Äh kein keine türkischen Serien mehr zu gucken. Also ich hab mich ungewollt/ Also äh ich wusste /ich wusste, ich muss das machen und hab dann auch äh auf Deutsch umgestellt alles“ (10TNA). Die Auswahl dieser Strategie hängt auch damit zusammen, dass ‚migrationssprachliche‘ Kompetenzen im schulischen Kontext nicht als bedeutsam erachtet werden, sondern der deutschen Sprache der Vorrang eingeräumt wird: „Wir sind hier in Deutschland, es ist ne deutsche Schule und wir lernen ja eigentlich alles für’s spätere Arbeitsleben. Und da ist halt Deutsch

wichtig, wenn wir schon in Deutschland leben“ (2TNA). Bestätigt wird das an vielen Stellen durch die Erfahrungen der Schüler*innen und die Sprachregelungen an den Schulen.

Erneut findet sich in den Argumentationen eine Nutzenorientierung mit Perspektive auf die persönliche wie berufliche Zukunft in einer globalisierten Welt. Daher könnte man die zweite Strategie als Pragmatismusstrategie bezeichnen. Wie schon in Kap. 4.3 deutlich wurde, schreiben die Jugendlichen sogenannten Weltsprachen eine größere Bedeutung zu, weil Kompetenzen in diesen Sprachen einen pragmatischen Nutzen im Alltag wie auch in Studium und Beruf versprechen. Dabei wird insbesondere Englisch immer wieder hervorgehoben: „Ja, also das muss ja eigentlich für unsern/ für unsere Bildung muss das ja was nützen. Und äh wenn man dann später ein Beruf/ ähm ein äh eine Arbeit sucht, dann äh wird natürlich eher der Englischsprachler gewählt als der Türkischsprachler“ (10TNA). Entsprechend fokussiert sind viele der befragten Schüler*innen auf das Erwerben englischer Sprachkompetenzen. Strategisch nutzen sie dabei ihre gesamte Lebensumwelt (Musik, Social Media, Videos etc.):

Englisch natürlich. //Ähm// merkt man ja auch viel jetzt im ah (.) durch äh soziale Netzwerke, dass die dort auch eine große Rolle spielen. Natürlich auch dann für uns selbst ähm (.), weil es da Wörter gibt äh (.) oder jetzt beispielsweise auf Instagram, dass da Videos gepostet werden, wo die englisch reden //oder// Fotos auf Englisch, mit englischer Schrift [...]. (6TNA)

Besonders häufig als Lernstrategie formuliert wird das Gucken von englischen Serien und Filmen:

Und generell stammt fast alles aus Amerika, die ganzen Filme, Serien und natürlich klingt das dann be/ besser auf Englisch als die deutsche Synchronstimme. //(Lachen)// Und dann guck ich das halt auch gerne auf Englisch, anstatt auf //Deutsch.// Und dadurch verbessert sich natürlich auch die Sprache oder die Aussprache. (2TNA)

Die dritte vorgeschlagene Strategie steht in gewisser Weise im Gegensatz zur ersten und bezieht sich auf die Kompetenzen in den Familien- oder Herkunftssprachen, die die mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen aus dem familiären Kontext mitbringen. Sie lässt sich als Spracherhaltsstrategie bezeichnen und appelliert daran, auch diese Kompetenzen trotz der Dominanz von Deutsch und Englisch im schulischen Alltag weiter präsent zu halten. Viele der befragten Jugendlichen mussten für sich selbst mit der Zeit feststellen, dass sie bestimmte Kompetenzen in der Herkunfts- oder Familiensprache verlernen oder sich unsicherer im Sprachgebrauch fühlen. Sie reagieren darauf mit eigenen Maßnahmen und Lernstrategien: „Also (.) Ich hab jetzt zum Beispiel ein Buch auf Kurdisch geholt, aber nur damit ich es halt

/ damit ich mein //Kurdisch verbessern// kann“ (14TNC). Neben Medienkonsum wird dabei besonders häufig die bewusste Sprachwahl für die Kommunikation in der Familie benannt: „Ich versuche, eher mehr Griechisch mit meinen Eltern zu reden, damit ich die Sprache auch behalte und //nicht// vergesse“ (9TNA). Häufig agieren die Jugendlichen nicht nur aus eigener Motivation heraus, sondern auch völlig selbstständig, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern:

Also die kyrillische// Schrift, die hab ich mir vor vier Jahren selbst beigebracht. [...] Man muss sich halt in Mazedonien anmelden, wenn man da irgendwo/ irgendwo zu Besuch ist. [...] Und, da muss man immer so 'n Formular ausfüllen. [...] Und seitdem hab ich mir das so als Ziel genommen, Kyrillisch zu lernen. Hab ich das auch selbst gelernt dann in Mazedonien, als ich da war. (12TNA)

Andere mehrsprachige Schüler*innen möchten sie daher auch in ihrem Selbstbewusstsein mit ihren Sprachen und ihrer Identität bestärken, damit sie gar nicht erst in die Situation kommen, ihre Sprachen zu vernachlässigen. Eine Interviewpartnerin formuliert es so:

Und die [mehrsprachigen Lernenden] sollen sich auch nicht von anderen Leuten runtermachen, die / die die vielleicht wegen der Sprache irgendwie komisch anmachen. Die sollten einfach weitermachen und einfach stolz sein, dass sie mehrere Sprachen sprechen können. (9TNA)

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen sehr anschaulich, wie sprachliche Hierarchisierungen die schulischen Erfahrungen, aber auch Erwartungen und Perspektiven der befragten Jugendlichen maßgeblich prägen. Im Wesentlichen lassen sich in den Ergebnissen die folgenden Stränge ausmachen: 1) Die dominante Rolle des Deutschen im Sinne eines nach wie vor bestehenden monolingualen Habitus in der Schule sowie die je nach Prestige der Erstsprache unterschiedlichen Erfahrungen, die die Jugendlichen in der Schule machen, 2) die zentrale Rolle des Englischen als globales Kommunikationsmittel und 3) der Widerstand, den die Jugendlichen der Abwertung ihrer Sprachen, Personen und Zugehörigkeiten entgegensetzen.

Die Erfahrungen, die die Jugendlichen berichten, spiegeln die oben dargestellten Unterschiede je nach Herkunftssprache wider und gehen noch darüber hinaus. Es finden sich sowohl Beispiele für Linguizismus, wenn beispielsweise die Sprachen der Schüler*innen im Unterricht ausgeschlossen werden, als auch für Neolinguizismen, wenn z.B. auf struktureller Ebene keine Anschlussmöglichkeiten geschaffen werden, Sprachkenntnisse schulisch nicht anerkannt oder Sprachen nicht angeboten

werden. Entsprechend des jeweiligen Prestiges ihrer Sprachen nehmen die meisten Befragten ihre Möglichkeiten, die Sprachen in der Schule und besonders für das fachliche Lernen zu nutzen, als sehr begrenzt wahr. Eine prinzipiell positive Einstellung von Lehrkräften gegenüber den Sprachen der Schüler*innen, wie sie in Befragungen von Lehrkräften oft geäußert wird (z.B. Bredthauer/Engfer 2018), sich aber auch in einer Fragebogenstudie mit Schüler*innen zeigt (Binanzer/Jessen 2020), wird zwar ebenfalls teilweise formuliert, oft aber mit einer eher passiven Akzeptanz des Sprachgebrauchs oder sehr punktuellen Einbezügen seitens der Lehrkräfte in Verbindung gebracht. Dagegen schildern einige Jugendliche Erfahrungen, die über linguizistische Diskriminierung allein hinausgehen und als klassistisch und/oder rassistisch einzuordnen sind. Als besonders großes Hemmnis für den schulischen Erfolg der Jugendlichen ist dabei die Tatsache einzustufen, dass Diskriminierungen von Lehrkräften nicht nur toleriert oder ignoriert werden, sondern sie selbst häufig als Akteur*innen auftreten. Hier wird ein äußerst dringlicher Professionalisierungsbedarf sichtbar, wie er auch an anderer Stelle u.a. mit Blick auf einen rassismuskritischen Zugang zu Schule attestiert wird (z.B. Fereidooni/Massumi 2015; Heinemann/Dirim 2016).

Wenig überraschend ist, dass der prestigehohen Sprache Englisch auch von den befragten Schüler*innen ein hoher Stellenwert zugesprochen wird. Dazu trägt u.a. bei, dass das Englische bei den meisten Jugendlichen bereits einen festen Platz im Leben und Sprachgebrauch hat (vgl. von Dewitz/Maahs/Wamhoff in Vorb.). Es ist jedoch auffällig, welche zentrale Rolle das Englische auch für die Jugendlichen, die es als Fremdsprache erlernt haben, spielt und wie es für alle Befragten bei der Frage nach ihrer Mehrsprachigkeit als inhärenter Teil thematisiert wird (vgl. Fuller 2019). Aus einer zukunfts- und nutzenorientierten Perspektive beurteilen die Schüler*innen gerade das Englische mit Blick auf ihre Mobilität (on- und offline), zukünftige Studienpläne oder berufliche Perspektiven (vgl. Krüger-Potratz 2013) als wertvoll.

Angesichts dieser dargestellten Dominanz des Deutschen und Englischen im Schulkontext ist es bemerkenswert, wie positiv die Schüler*innen auf ihre eigene Mehrsprachigkeit blicken. Zwar gibt es einige nachdenkliche Bemerkungen, die ihren Peers zu einer (stärkeren) Assimilation raten, um weniger Schwierigkeiten begegnen zu müssen, jedoch bewerten alle Jugendlichen ihre eigene Mehrsprachigkeit grundsätzlich positiv. Häufig wird ein gewisser Stolz auf die Sprachkompetenzen verknüpft mit einem Verbundenheitsgefühl mit bestimmten Traditionen und/oder Menschen. Auch sehen die Jugendlichen Möglichkeiten, ihre Sprachen im Ausland, für das Studium oder in zukünftigen beruflichen Umgebungen einzusetzen.

6 Fazit und Ausblick

Abschließend lässt sich festhalten, dass sprachliche Ideologien in der Schule nach wie vor ihre Wirkung entfalten. Die Unterscheidung nach Sprachprestige in ‚gute‘ und ‚schlechte Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Knappik/Ayten 2020), wie sie schon seit Jahrzehnten beschrieben wird, scheint sich nicht durch einzelne Projekte oder Professionalisierungsmaßnahmen beseitigen zu lassen. Vielmehr handelt sich um einen langen Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung, der Ausrichtung der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie des kritischen wissenschaftlichen Diskurses. Die Stellung des Englischen und die von den Jugendlichen gelebte sprachliche Vielfalt zeigen jedoch, dass eine dichotome Aufteilung von Mehrsprachigkeit oder die Unterscheidung von Fremd- und Herkunftssprachen immer unzeitgemäßer wird und Konzepte in Richtung eines Gesamtsprachencurriculums (Reich/Krumm 2013; Ehlich 2017) verfolgt werden müssen. Hoffnung macht, dass die Jugendlichen selbst ihre Sprachen aller Widerstände zum Trotz wertschätzen und nutzen.

Literatur

- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 221–252.
<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1039/1036> (09.03.2022).
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bredthauer, Stefanie (2018): Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *Die Deutsche Schule* 110: 3, 275–286.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (01.03.2022).
- Busch, Brigitta (2019): Sprachreflexion und Diskurs: Theorien und Methoden der Sprachideologieforschung. In: Antos, Gerd; Niehr, Thomas & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 107–139.
- Council of the European Union (2014): *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Education, Youth, Culture and Sport Council meeting.
<https://www.consilium.europa.eu/media/28273/142692.pdf> (24.02.2022).

- Cummins, James (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49: 2, 222–251.
- von Dewitz, Nora; Maahs, Ina-Maria & Wamhoff, Daniela (in Vorbereitung): *Multilingual Adolescents in Germany: Language Practices and Language Awareness*.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster/München: Waxmann, 91–112.
- Dirim, İnci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.) (2008): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 9–21.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99–120.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. [5. Aufl.]. Marburg.
- Ehlich, Konrad (2017): Ein Gesamtsprachencurriculum für die deutsche Schule des frühen 21. Jahrhunderts: Erforderliche Ziele, absehbare Risiken. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, 249–272.
- Fereidooni, Karim & Massumi, Mona (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 65: 40, 38–45.
- Fuller, Janet M. (2019): English in the German-Speaking World: Immigration and Integration. In: Hickey, Raymond (Ed.): *English in the German-Speaking World*. Cambridge: Cambridge University Press, 165–184.
- Gogolin, Ingrid (2008a): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. [2., überarbeitete Aufl.]. Weinheim: Beltz, 13–24.
- Gogolin, Ingrid (2008b): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. [2. Aufl.]. Münster/New York: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M. B. & Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre & Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 199–214.

- Knappik, Magdalena & Ayten, Aslı Can (2020): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg.): *Rassismuskritische Fachdidaktik*. Wiesbaden: Springer, 233–266.
- Kresic, Marijana (2006): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Krompæk, Edina (2015): Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff im Wandel. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, 64–83.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. *Die Deutsche Schule* 105, 185–198.
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Labov, William (2006): *The Social Stratification of English in New York*. Vol. 2. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. In: Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisierendes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 151–178.
- Natarajan, Radhika (2016): Die Erfindung der Einsprachigen. Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In: Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Hrsg.): *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript, 261–274.
- Pearce, Michael (2007): *The Routledge Dictionary of English Language Studies*. London: Routledge.
- Preisinger, Alexander & Dorostkar, Niku (2012): Integration durch Leistung. *Migrazine* 1. www.migrazine.at/node/653 (21.02.2021).
- Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Reinders, Heinz (2016): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. [3., durchgesehene und erweiterte Auflage]. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Schenk, Arnfried (2021): Spricht weiter! Muttersprache. *Die Zeit* Nr. 8, 18.02.2021. <https://www.zeit.de/2021/08/muttersprache-sprechen-tradition-identitaet-rote-liste> (05.03.2021).

- Schneider, Silke L. (2016): *Die Konzeptualisierung, Erhebung und Kodierung von Bildung in nationalen und internationalen Umfragen*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. Mannheim.
https://www.gesis.org/fileadmin/upload/SDMwiki/Messung_von_Bildung_DE_Schneider_ed2_20161206.pdf (17.2.2021).
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung* 15: 1. DOI: 10.17169/fqs-15.1.2043.
- Silverstein, Michael (1979): Language Structure and Linguistic Ideology. In: Cline, Paul R.; Hanks, William F. & Hofbauer, Carol L. (Eds.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago, 193–247.
- Silverstein, Michael (2003): Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication* 23, 193–229.
- Silverstein, Michael (2005): Axes of Evals: Token versus Type Interdiscursivity. *Journal of Linguistic Anthropology* 15: 1, 6–22.
- Silverstein, Michael (2006): Old Wine, New Ethnographic Lexicography. *The Annual Review of Anthropology* 35, 481–496.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, Tove & Cummins, James (Eds.): *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–44.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert (1996): Linguicide and Linguicism. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdeněk & Wölck, Wolfgang (Hrsg.). *Kontaktlinguistik. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 667–675.
- Tankir, Mehmet (2018): Sprache und Individuum: Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. *mitSprache* 3, 5–14.

Kurzbio:

Dr. Ina-Maria Maahs ist stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin für das Weiterbildungsstudium Deutsch als Zweitsprache am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Dr. Nora von Dewitz ist Juniorprofessorin für sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an der Universität zu Köln im Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Ihre Interessen und Schwerpunkte liegen im Bereich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der Schule, Neuzuwanderung und Bildung sowie Zweitspracherwerb des Deutschen.

Daniela Wamhoff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache, Sprachbewusstheit und kontrastive Linguistik.

Anschrift:

Universität zu Köln
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln
mehrsprachig-bildung@uni-koeln.de