



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Herkunftssprachen an Hochschulen

Herkunftssprachen in sprachwissenschaftlichen Studiengängen und universitären Fachsprachenkursen im Erfahrungsraum Studierender

Friederike Dobutowitsch

Abstract: Im Mittelpunkt des Beitrags steht das Spracherleben (Busch 2013) lebensweltlich mehrsprachiger Studierender (Gogolin 1988), die eine Hochschulzulassungsberechtigung in Deutschland erlangt haben und an ihrer Hochschule ihre Herkunftssprache im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Studiengangs studieren oder einen Fachsprachenkurs in ihrer Herkunftssprache besuchen. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse episodischer Interviews mit Studierenden der Sprach- und der Rechtswissenschaften wird zunächst die heterogene Ausgangslage der Studierenden deutlich. Auf der Ebene des subjektiven Erlebens ihres Sprachrepertoires erfahren einige der Probandinnen und Probanden eine Irritation ihres Selbstverständnisses eines ‚Muttersprachlers‘ bzw. einer ‚Muttersprachlerin‘. Es zeigt sich darüber hinaus, dass Studierende universitäre Sprachenangebote als Möglichkeit für die Zertifizierung und damit der Legitimierung (Bourdieu 1990) von Herkunftssprachen wahrnehmen.

The article focuses on the linguistic experience (Busch 2013) of ‘everyday’ multilingual students (Gogolin 1988), who have obtained admission to higher education in Germany and then study their heritage language within a linguistics program or attend a language course in their heritage language at a German university. Drawing on the results of episodic interviews with students of language and law, the study illustrates the heterogeneous starting position of the students. With regard to the subjective experience of their linguistic repertoire, some of the interviewees experience an irritation in their understanding of a ‘native speaker’. The study also shows that the participation in university language courses offer the possibility of certification and thus of legitimacy (Bourdieu 1990) of heritage languages for multilingual students.

Schlagworte: Lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Hochschule, Fachstudium, Sprachkurs, Fachsprache, Studierendenbefragung; ‚everyday‘ Multilingualism, higher education, academic study, language course, academic language, student survey

Dobutowitsch, Friederike (2020),
Herkunftssprachen in sprachwissenschaftlichen Studiengängen und universitären
Fachsprachenkursen im Erfahrungsraum Studierender.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1255–1274.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Einleitung

Von den im Jahr 2015 insgesamt etwa 2,8 Millionen Studierenden an Hochschulen in Deutschland kategorisiert das Statistische Bundesamt etwa 18 Prozent als „mit Migrationshintergrund“ (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration 2017: 8). Aufgrund ihres steigenden Anteils an den Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland ist anzunehmen, dass auch die Anteile an Studierenden mit Migrationshintergrund zukünftig zunehmen werden (ebd.). Es kann davon ausgegangen werden, dass in dieser Gruppe Herkunftssprachen häufig im Alltag präsent sind, auch wenn dies nicht bei allen Personen der Fall ist¹.

Die sprachliche Vielfalt, die Studierende mit Migrationshintergrund und weitere Studierendengruppen mit an die Hochschulen bringen, steht dabei im Gegensatz zu einer mehrheitlich monolingual deutsch ausgerichteten Hochschullehre in Deutschland, auch wenn das Englische im Zuge von Internationalisierungsprozessen zunehmend an Bedeutung gewinnt. So geben mehr als 95 Prozent der Studierenden einer Befragung an der Universität Hamburg an, dass Deutsch die meistgebrauchte Sprache ihres Studiums sei (vgl. Mueller/Siemund 2017: 65). Daneben halten die meisten Hochschulen ein breites Spektrum an *Fremdsprachenangeboten* bereit – für Studierende, die eine Herkunftssprache oder mehrere mit an die Hochschule bringen, stellt eine angebotene *Fremdsprache* dabei mitunter die Herkunftssprache dar. Der folgende Beitrag nimmt diese Konstellation in den Blick, indem sie diese im Erfahrungsraum Studierender betrachtet. Dafür wird eine Perspektivierung von Herkunftssprachen vorgenommen, die diese als Teil des subjektiven Spracherlebens (vgl. Busch 2013) und als Teil des sprachlichen Marktes (vgl. Bourdieu 1990) deutet (Kap. 3). Auf dieser Grundlage werden Ergebnisse einer Interviewstudie mit lebensweltlich mehrsprachigen Studierenden präsentiert, die ihre Herkunftssprache im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Studiengangs studieren oder einen Fachsprachenkurs in ihrer Herkunftssprache besuchen (Kap. 4). Aus den

¹ Da keine bundesdeutschen Daten über den Sprachgebrauch Studierender vorliegen, muss für die Konturierung der Repräsentation von Herkunftssprachen an deutschen Hochschulen auf Daten über Studierende mit Migrationshintergrund zurückgegriffen werden. Neben der unscharfen Beziehung der Kategorien ‚Migrationshintergrund‘ und ‚Herkunftssprecherin bzw. -sprecher‘ ist es zudem notwendig, sich darüber bewusst zu sein, dass die Markierung von Menschen als ‚mit Migrationshintergrund‘ weitere Gefahren birgt: Es wird eine vermeintlich homogene Gruppe konstruiert, die in sich jedoch überaus heterogen ist, sei dies hinsichtlich der sozialen Herkunft, der Migrationserfahrung oder der sprachlichen Praxen. Zudem ist der Begriff, so Scarvaglieri/Zech (2013) und Neumann (2013), häufig mit negativen Zuschreibungen verbunden. Der Begriff ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ ist im Folgenden als statistisches Konstrukt zu verstehen, das Hinweise, aber keine exakten Zahlen über die Repräsentanz von Herkunftssprachen an deutschen Hochschulen gibt. Maßgebliche Kriterien für die Erhebung des ‚Migrationshintergrundes‘ von Studierenden sind nach der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks der Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung sowie Konstellationen der eigenen Staatsangehörigkeit und der der Eltern (vgl. Middendorff/Apolinarski/Becker/Bornkessel/Brandt/Heißenberg/Poskowsky 2017).

Ergebnissen werden Empfehlungen für die Gestaltung didaktischer Arrangements im Hochschulkontext hergeleitet (Kap. 5). Der Beitrag setzt sich zu Beginn mit den Konnotationen des Terminus ‚Herkunftssprache‘ auseinander und betrachtet Spezifika eines mehrsprachigen Sprachgebrauchs im Bildungskontext (Kap. 2).

2 Herkunftssprachen und mehrsprachiger Sprachgebrauch im deutschen Bildungskontext

Der Begriff ‚Herkunftssprache‘ benennt die mitgebrachten Sprachen Eingewanderter. Brehmer & Mehlhorn (2018: 28) charakterisieren eine Herkunftssprecherin bzw. einen Herkunftssprecher als Person, die

das Herkunftsland im frühen Kindesalter (in der Regel vor der Einschulung) verlassen hat oder bereits außerhalb des Heimatlandes der Vorfahren geboren wurde oder einer autochthonen sprachlichen Minderheit angehört; die HS (Herkunftssprache, F.D.) seit der Geburt in der Familie erworben hat, wobei zumindest ein Elternteil mit ihm regelmäßig in der HS kommuniziert (hat).

Mit dem Bezug auf die ‚Herkunft‘ der Sprecherinnen und Sprecher enthält der Begriff der ‚Herkunftssprache‘ allerdings Implikationen, die mit einem Blick auf Mehrsprachigkeit als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft in Frage gestellt werden können: So ist eine bestimmte regionale Herkunft nicht automatisch mit dem Gebrauch einer bestimmten Sprache verbunden; eine Person, die aus der Türkei nach Deutschland migriert, kann die Erstsprache Türkisch oder Kurdisch oder beide dieser Sprachen gebrauchen (oder in einer gänzlich anderen Sprachkonstellation leben). Die Nachfahren der Zugewanderten erwerben die Sprachen zudem nicht im Herkunftsland – die Bezeichnung Herkunftssprache schreibt aber eine ‚andere Herkunft‘ zu (vgl. Fürstenau 2011: 31). Sie manifestiert in diesem Sinne dichotomisierende Vorstellungen über Zugehörigkeitsverhältnisse.

Der Begriff wird im Folgenden trotz dieser Problematik verwendet, um zu zeigen, aus welchem Kontext eine Sprache stammt (vgl. hierzu auch Brandt/Gogolin 2016: 38). Er verweist zudem auf spezifische Konstellationen des Sprachgebrauchs in Migrationssituationen, die – hier bezogen auf den deutschen Bildungskontext – wie folgt beschrieben werden können (vgl. Brehmer/Mehlhorn 2018; Dirim 2015; Fürstenau 2011; Gogolin 2010; Rösch 2019; Tracy 2007): (1) Die alltägliche Kommunikation ist häufig mehrsprachig. Sprachmischungen sind in vielen Alltagssituationen Normalität. Die Wahl der jeweiligen Sprache(n) ist situationsabhängig, dadurch bedingt verfügen viele lebensweltlich Mehrsprachige über einen

domänenspezifischen Wortschatz in den jeweiligen Sprachen. (2) Die soziale Konstellation von Amtssprache und durch Migration mitgebrachter Herkunftssprachen bedeutet häufig, dass letztere nicht Gegenstand der schulischen Bildung sind. Sie haben in der Regel nicht den Status einer Schulfremdsprache. Dies führt dazu, dass Kinder schriftsprachliche Kompetenzen und formelle Register in der Herkunftssprache möglicherweise nicht im gleichen Maße erwerben, wie das in der schulisch vermittelten Bildungssprache Deutsch der Fall ist. (3) Wenn die Möglichkeit des Besuchs von Unterricht in der Herkunftssprache besteht, können Herkunftssprecherinnen und -sprecher dennoch hohe Kompetenzen in dieser erwerben, die durch eingeschränkte Anwendungsmöglichkeiten aber der Gefahr unterliegen, nicht weiter ausgebaut oder sogar wieder abgebaut zu werden. (4) Der Umstand, dass sich Herkunftssprachen in der Migration weiterentwickeln, führt dazu, dass sie sich unter Umständen als eigene Varietät einer Standardsprache herausbilden. (5) Die Konstellationen des Spracherwerbs sind komplex und sie werden im Zuge zunehmender transnationaler Migrationsbewegungen noch komplexer.

Den Ausbau von lebensweltlich erworbenen Sprachen in Richtung von schriftsprachlichen Fähigkeiten bezeichnet Fürstenau (2004: 38) als „elaborierte Mehrsprachigkeit“, Riehl (2014) als „Mehrschriftlichkeit“. Schriftspracherwerb bedeutet dabei nicht nur, sich die Orthographie und das Alphabet anzueignen, sondern auch, schriftsprachlich geprägte Situationen bewältigen zu können und einen Zugang zu verschriftlichem Wissen zu erhalten (vgl. Wagner/Riehl 2013: 6). Durch die institutionelle Unterstützung der Alphabetisierung und Literalisierung in der Herkunftssprache könnte Mehrsprachigkeit auf individueller Ebene also gezielt gefördert werden.

Eine Möglichkeit für die Unterstützung der Aneignung von Mehrschriftlichkeit im schulischen Bereich könnte der Besuch des herkunftssprachlichen Schulunterrichts sein. Caprez-Krompæk (2010) legt am Beispiel des albanischen herkunftssprachlichen Unterrichts in Österreich eine der wenigen empirischen Untersuchungen über den herkunftssprachlichen Unterricht vor: Grundlage der Studie ist eine Untersuchung der Kompetenzen im Deutschen und Albanischen zu zwei Messzeitpunkten. Die Schülerinnen und Schüler, die am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen hatten, zeigten auch bei Kontrolle der individuellen Lernvoraussetzungen und des familiären Hintergrunds zwar bessere Leistungen im Albanischen als jene, die nicht daran teilgenommen hatten. Für das Deutsche konnte dieser Effekt jedoch nicht gezeigt werden. Insgesamt betrachtet, so stellen Lengyel/Neumann (2016: 12) fest, stellt der herkunftssprachliche Unterricht an Schulen in Deutschland ein randständiges Zusatzangebot dar. Schulfremdsprachen hingegen sind zwar Teil des Regelangebots; jedoch ist der Unterricht fremdsprachendidaktisch konzipiert und

nicht darauf ausgerichtet, dass Personen mit lebensweltlichen Spracherfahrungen anwesend sind (vgl. Mehlhorn 2013).

Mit Blick auf die Institution Hochschule kann zunächst festgestellt werden, dass insbesondere Hochschulen mit einer großen Anzahl Studierender häufig ein breitgefächertes Spektrum an *Fremdsprachen* anbieten. Diese Sprachen können im Rahmen von philologischen Studiengängen wie beispielsweise der Slawistik, von fachbezogenen oder von allgemeinen Sprachkursen vermittelt werden. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Sprachenangebot vieler Hochschulen von jenem schulischer Bildung. Stellt die vermittelte Sprache gleichzeitig eine Herkunftssprache für Studierende dar, ist jedoch ungeklärt, welche Rolle den hochschulischen Sprachangeboten beim Auf- bzw. Ausbau einer elaborierten Mehrsprachigkeit zukommt.

3 Perspektivierung von Mehrsprachigkeit als ‚Spracherleben‘ auf dem ‚sprachlichen Markt‘ der Hochschule

Die Perspektive des Spracherlebens (Busch 2013: 18–20) ermöglicht es, den individuellen Sprachgebrauch unter einer erfahrungsbasierten Sichtweise zu untersuchen. Bezogen auf den Hochschulkontext kann mit dieser Herangehensweise untersucht werden, wie Studierende ihr mehrsprachiges Repertoire im monolingual orientierten Bildungssystem erleben.

Busch (19) fragt danach, wie Sprecherinnen und Sprecher sich selbst und durch die Augen anderer als sprachlich Interagierende wahrnehmen. Sie schlägt vor, das Konzept des sprachlichen Repertoires nach Gumperz (1964) um die Ebene des Erlebens zu erweitern, indem ergänzend zur „Außenperspektive“ (Busch 2013: 22) des Beobachtens sprachlicher Interaktionen die Perspektive der Sprecherinnen und Sprecher auf ihre eigene Sprachigkeit einbezogen werden. Zur Analyse der individuellen Mehrsprachigkeit steht nun die Frage im Mittelpunkt, wie Menschen ihre Sprachen selbst erleben. Busch (19) weist darauf hin, dass dieser emotionale Aspekt des Sprachgebrauchs lange zu wenig beachtet worden sei und vertritt mit ihrer Konzeption des Spracherlebens den Anspruch, „das sprechende und erlebende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurückzuholen“ (22). Ausgehend von der Analyse sprachbiographischer Erzählungen systematisiert Busch (18–20) das Konzept des Spracherlebens entlang der folgenden Achsen:

- (1) *Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung*: Zentral ist hier die Frage, wie eine Sprecherin oder ein Sprecher anhand des sprachlichen Handelns, der Art

und Weise, zu sprechen, wahrgenommen wird – und wie sie oder er sich selbst wahrnimmt.

- (2) *Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit*: Mit dem Sprachgebrauch verbunden sind Zugehörigkeitsordnungen, denn eine ‚bestimmte‘ Art zu sprechen stellt die vermeintliche Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe her. Aus Sicht der Sprecherinnen und Sprecher kann auf diese Weise die Zugehörigkeit hörbar sein, bewusst hörbar gemacht werden – oder eine bewusste Abgrenzung darstellen. Genauso können aber Sprecherinnen und Sprecher mit einer bestimmten Gruppe in Verbindung gebracht werden, obwohl dies möglicherweise gar nicht der Fall ist. Diese Dynamik kann dazu führen, dass Personen eine „sprachliche Anpassungsleistung“ (19) vollbringen, um Teil einer sozialen Gruppe zu werden.
- (3) *Sprachliche Macht und Ohnmacht*: Sprache und Sprechen kann ferner zum Reproduzieren von Machtverhältnissen beitragen und gleichzeitig minorisierte sprachliche Praxen abwerten. Personen in der dominanten Position können ihre Sprache gezielt als Distinktionsmerkmal einsetzen und damit ihre machtvolle Position stärken, Personen in der nichtdominanten Position sind herausgefordert, darauf zu reagieren. Dies kann nach Busch (ebd.) durch eine Anpassung an die sprachlichen Machtverhältnisse geschehen, durch die Entwicklung von widerständigem Verhalten oder sich in einem Erleben von sprachlicher Ohnmacht ausdrücken, das letztlich zum Verstummen führt.

Mit der Konstruktion der drei Achsen der Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Zugehörigkeit und Nichtzugehörigkeit und der sprachlichen Macht und Ohnmacht erweitert Busch nicht nur das Repertoirekonzept um eine erfahrungsbasierte Komponente. Sie verknüpft es auch mit der Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die sich in und durch Sprache ausdrücken.

In Anschluss an die Annahmen Bourdieus (1990) kann das Spracherleben auch als Ausdruck des ‚sprachlichen Marktes‘ verstanden werden, auf dem sprachliche Praxis einer Bewertung unterliegt. Dabei ist diese Bewertung, Bourdieu folgend, sowohl von der sozialen Position der Sprecherinnen und Sprecher (32) als auch von der tatsächlichen sprachlichen Praxis abhängig (35). Die Art und Weise des Sprechens wird auf diese Weise zu einem „sozial relevanten Unterschied“ (48): Eine „legitime Sprachkompetenz“ (32) schafft demnach einen „Distinktionsprofit“ (ebd.) zu Gunsten der Sprecherin oder des Sprechers. Mit Bezug auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse konkretisieren Dirim und Mecheril diese Annahmen:

Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Machtverhältnisse betrachtet wird deutlich, dass Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht miteinander gleichzusetzen sind, dass sogar Zweisprachigkeit und Zweisprachigkeit, Einsprachigkeit und Einsprachigkeit nicht gleichzusetzen sind, da es sehr

darauf ankommt, welche Sprache es ist, die im Rahmen von Ein- oder Zweisprachigkeit gesprochen wird, und welcher Wert dieser Sprache zukommt (Dirim/Mecheril 2010: 109).

Mit dem Blick auf die Mechanismen der sprachlichen Differenzmarkierung knüpfen Dirim und Mecheril hier an die Annahmen Bourdieus an und erweitern seine Perspektive, indem nicht nur das Sprechen einer Standardsprache als legitim diskutiert wird, sondern darüber hinaus verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit. Mit Bezug auf die gesellschaftliche Bewertung von Herkunftssprachen kann dieser Perspektivierung folgend angenommen werden, dass a) gesellschaftlich hoch bewertete Herkunftssprachen in der Terminologie Bourdieus eine legitime Mehrsprachigkeit begründen, während b) gesellschaftlich weniger anerkannte und migrations-spezifische Varietäten von Herkunftssprachen in einem offiziellen Bildungskontext nicht als legitim betrachtet werden.

Dieser Annahme wird im Folgenden anhand einer Analyse des Spracherlebens von Herkunftssprecherinnen und -sprechern in universitären Sprachkursen empirisch nachgegangen.

4 Herkunftssprachen in universitären Sprachkursen zwischen Disktinktionsprofit und Defizitperspektive – Ergebnisse einer qualitativen Studie

Die empirische Grundlage für die folgenden Ausführungen bildet eine qualitative Studie, die die Bedeutung eines lebensweltlich erworbenen Sprachbesitzes von Studierenden für das Studium an einer deutschen Hochschule exploriert (Dobutowitsch i.V.). Dafür wurden in den Jahren 2015 und 2016 episodische Interviews (vgl. Flick 2004) mit insgesamt 19 Studierenden geführt, die Sprach-, Erziehungs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie Medizin an derselben Hochschule in Deutschland studieren. Alle Interviewten beschreiben ihre Lebenssituation zum Zeitpunkt des Interviews selbst als mehrsprachig. Dieser subjektorientierte Zugang zu einer als mehrsprachig wahrgenommenen Lebenswelt sollte verhindern, dass potentielle Probandinnen und Probanden vorab als mehrsprachig etikettiert werden und Raum für die Selbstdeutung der mehrsprachigen Lebenswelt lassen. Diese Herangehensweise hat jedoch zur Folge, dass das Sample nicht nur hinsichtlich der Studienrichtungen, sondern auch in Bezug auf die Migrationsbiographien und die Erstsprachen heterogen zusammengesetzt ist – dies ist in der Konstruktion des Samples aber durchaus gewollt, um ein breites Spektrum an mehrsprachiger Realität im Hochschulkontext abzubilden. So sind die Erstsprachen der Probandinnen

und Probanden der Gesamtstudie breit verteilt. Die Erstsprachen, die in quantitativen Studierendenbefragungen (vgl. z.B. Middendorff/Apolinarski/Poskowsky/Kandulla/Netz 2013) regelmäßig die Spitzenplätze belegen, sind mit Deutsch, Türkisch, Russisch und Polnisch auch im Sample dieser Studie vertreten. Darüber hinaus sind mit Arabisch, Dari, Englisch, Französisch, Italienisch, Paschto, Spanisch, Tschetschenisch und Ukrainisch sowohl Sprachen vertreten, die Teil des konventionellen schulischen Sprachenkanons sind als auch solche, für die das nicht gilt. Viele der Interviewten sind zudem von Beginn an mit zwei oder mehr Sprachen aufgewachsen. Hinsichtlich ihrer Bildungsbiographien reicht das Spektrum der Probandinnen und Probanden von einem ausschließlichen Besuch deutscher Schulen über das Eintreten in das deutsche Bildungssystem als Seitensteigerinnen bzw. Seiteneinsteiger bis hin zu einem Schulbesuch außerhalb Deutschlands und einem Studiums als sogenannte internationale Studierende.

Die Datenauswertung erfolgte in einem fallübergreifenden Querschnitt themenbezogen und anhand der Untersuchung individueller Merkmalskonstellationen fallbezogen. Das Vorgehen dafür orientierte sich am „thematischen Kodieren“ nach Flick (2004: 158–166), Hopf/Rieker/Sanden-Marcus/Schmidt (1995) und Kuckartz (2010): Danach wurde durch ein deduktiv-induktives Vorgehen eine thematische Struktur entwickelt, die für alle untersuchten Fälle Gültigkeit beanspruchte. Ziel war die „kontrollierte Zusammenfassung einzelner Interpretationen“ (Hopf et al. 1995: 23) und das Erarbeiten inhaltlicher „Ausprägungen“ (29). Dafür wurde ergänzend zum Vorgehen nach dem thematischen Kodieren auf Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) zurückgegriffen, um die Daten zu paraphrasieren, zu abstrahieren und zu generalisieren. Die auf diese Weise erarbeitete thematische Struktur diente zugleich als Grundlage für die themenspezifische Analyse und den Vergleich der Fälle.

Im Folgenden werden Teilergebnisse der Studie vorgestellt, indem eine spezifische Fallkonstellation unter dem Gesichtspunkt des Spracherlebens untersucht wird: Studierende, die eine Hochschulzulassungsberechtigung in Deutschland erlangt haben und an ihrer Hochschule ihre Herkunftssprache im Rahmen eines sprachwissenschaftlichen Studiengangs studieren oder einen Fachsprachenkurs in ihrer Herkunftssprache besuchen.

4.1 Fallkonstellation: Die Herkunftssprachen Russisch und Polnisch im Slawistikstudium

Einige Probandinnen und Probanden wählten bereits zu Beginn ihres Studiums ihre nichtdeutsche Herkunftssprache als Studienfach. In dieser Gruppe der Befragten

hat Frau Ivanova² ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland absolviert; sie berichtet von einem häuslichen Unterricht der russischen Schriftsprache durch ihre Eltern. Frau Grün und Herr Nowak sind in der Sekundarstufe I in das deutsche Schulsystem eingetreten und haben die nun studierte Herkunftssprache als Unterrichtssprache in Polen beziehungsweise Russland erlebt. Alle Personen dieser Gruppe können also zu Beginn des Studiums bereits auf schriftsprachliches Können in ihren Herkunftssprachen zurückgreifen – im Fall von Frau Grün und Herrn Nowak kann zudem diskutiert werden, ob diese überhaupt als Herkunftssprecherinnen und -sprecher gelten, da sie einen Teil ihrer Schullaufbahn im Herkunftsland verbracht haben.

Mit der Wahl der Herkunftssprache als Studienfach einher geht der Gebrauch der Sprache in formalen Situationen des Hochschulstudiums: Für Prüfungsleistungen, in (Sprach-)Lehrveranstaltungen und bei Sprechstundenterminen mit Lehrenden wird die Herkunftssprache verwendet, so einige Probandinnen und Probanden. Dies ist jedoch nicht ausschließlich und unter allen Befragten der Fall. So berichtet Herr Nowak von seinem Sprachgebrauch im Slawistikstudium:

Im Bachelor (Slawistik, F.D.) war das untereinander sehr viel Polnisch auch, weil da viele Studierende auch waren, die später aus Polen kamen, also, die eigentlich besser auch Polnisch sprechen konnten als Deutsch. Ich weiß jetzt momentan nicht, was ich davon halten soll, dass eben zum Beispiel im Slawistikstudium Deutsch dominiert (Tr. 01, Z. 412-416).³

Da seine Mitstudierenden ebenfalls Kenntnisse in der polnischen Sprache haben, so Herr Nowak, verwende er diese häufig in informellen Situationen. Für den Bereich des Studiums nimmt er jedoch das Deutsche als bestimmende Sprache wahr.

Neben der Schilderung ihres Sprachgebrauchs beschreiben die Interviewten das Erleben ihres Sprachrepertoires als bedeutsames Element ihres Studiums der Herkunftssprache. Dies spielt für Frau Grün schon während der Studienfachwahl eine Rolle, denn sie empfindet eine Nichtpassung ihrer Sprachbiographie im Zusammenhang mit den sprachlichen Maßstäben des Studiums:

Ich wusste natürlich, dass mit Englisch ich mehr Erfolg haben werde (...) und das hätte auch mehr Sinn gemacht, in dem Sinne, dass ich die Fremdsprache noch ausbauen könnte, die Fremdsprache wirklich ist. Beim Russischen war das ja eine Erstsprache, die nicht richtig ausgebaut war, und dann

² Die verwendeten Eigennamen sind pseudonymisiert.

³ Die Informationen in der Klammer sind folgendermaßen zu verstehen: Es handelt sich um das Transkript (Tr) 01, aus diesem werden die Zeilen (Z.) 412 bis 416 zitiert. Analog dazu sind auch die weiteren Verweise auf Interviewausschnitte zu verstehen. Die Interviewdaten sind nach den Transkriptionsregeln von Dresing/Pehl (2011) verschriftlicht.

durch das Studium eben dieses Akademische noch dazukam und die Bildungssprache und auf dem höheren Niveau (Tr. 02, Z. 276-281).

Das Studium der englischen Sprache bewertet Frau Grün in dieser Interviewpassage als deutlich erfolgsversprechender als das Studium des Russischen. Sie begründet dies damit, dass sie beim Studium des Englischen den Standards als Fremdsprachenlernerin entsprochen hätte, die sich die Sprache sukzessive im formalen Rahmen des Unterrichts aneigne. Ihre Herkunftssprache Russisch erlebt Frau Grün hingegen zu Beginn ihres Studiums als defizitär, als eine Sprache, die sie nicht ‚richtig‘ beherrsche. Dass sich Frau Grün letztlich für ein Slawistikstudium entscheidet, erklärt sie mit sozial-privaten Gründen.

Im Verlauf ihres Studiums, so berichtet Frau Grün, erweitert sie den Grad ihrer Russischkenntnisse in Richtung von Bildungs- bzw. Wissenschaftssprache:

Weil, ich hatte diese Kenntnisse bis zur siebten Klasse und war auf diesem Level/ Die Bildungssprache hat mir gefehlt, und dann habe ich einen Austausch dann mit (Name einer Hochschule in Russland) gemacht und habe dann dort so einen dreimonatigen Kurs gemacht, dass ich mein akademisches Russisch verbessern konnte (...). Habe dann ein bisschen gejobbt, nebenbei, habe mir Geld angespart und konnte dann damit diesen Intensivkurs machen, was mir auch eigentlich viel genutzt hat, dass ich dann auch die Bildungssprache im Russischen auch, ja, lernen konnte. Ne, davor, wenn ich Nachrichten im Fernsehen auf Russisch angeschaut habe, habe ich 20 Prozent gar nicht verstanden, und ja, dann nach dem Kurs, und dann intensives Lesen von Dostojewski, Tolstoi und dann durch diese Literatur, ja, dann diese Begriffe auch gelernt, die wichtig sind, auch im akademischen Alltag (Tr. 02, Z. 195-210).

Durch einen selbstorganisierten und -finanzierten Sprachkurs an einer russischen Hochschule erweitert Frau Grün im Rahmen ihres Slawistikstudiums ihr Russisch. Sie bewertet diesen Kurs als gelungen, denn er habe dazu beigetragen, auch eine komplexe, situationsentbundene Sprachverwendung auf Russisch zu verstehen. Diese Form der Sprachverwendung ordnet sie als bedeutsam für ihr Fortkommen im Slawistikstudium ein. Obwohl Frau Grün also auf schriftsprachliches Wissen im Russischen zurückgreifen kann und ihre Schullaufbahn bis zur siebten Klasse in Russland absolviert, erlebt sie während des Studiums die Erfordernis, ihr Russisch weiter in Richtung des studienrelevanten fach- beziehungsweise wissenschaftssprachlichen Registers auszubauen.

Es wird deutlich, dass Frau Grün eine Diskrepanz zwischen ihrem Gebrauch ihrer Herkunftssprache Russisch und den sprachlichen Anforderungen des Slawistikstudiums wahrnimmt. Diese Wahrnehmung teilt sie mit Herrn Nowak. Er spricht

Polnisch als Herkunftssprache und berichtet über ein Sprechstundengespräch auf Polnisch im Rahmen seines Slawistikstudiums:

Also, am Anfang, wo ich die ersten Kontakte zum Beispiel mit der deutschen Professorin/ Dozentin hatte, habe ich mich danach geschämt, ‚Oh nein! Was für eine Wortwahl habe ich da!‘ Oder: ‚Oh nein, ich habe deutsche Wörter genutzt, ich hätte ja polnische nehmen können‘, wo ich gesehen habe, dass ich, wenn ich unter Druck bin, ich weiß, ich kann es eigentlich, aber wenn ich das länger nicht gebrauche, dass ich da ein bisschen vielleicht nicht so gut zurechtkomme wie im Deutschen erstmal (Tr. 01, Z. 426-432).

Herr Nowak berichtet in diesem Interviewausschnitt aus der Anfangsphase seines Slawistikstudiums, dass er Scham verspürt habe, da er migrationsspezifische Elemente, wie das Mischen der deutschen und polnischen Sprache, im Gespräch mit einer Dozentin verwendet habe. In seiner Erzählung schwingt implizit eine angenommene Anforderung der Dozentin mit, für die Konversation ausschließlich die polnische Sprache und das bildungssprachliche Register zu verwenden. Ob dies tatsächlich der Fall war, lässt sich aus dieser Passage nicht rekonstruieren, es wird jedoch deutlich, dass Herr Nowak neben der explizit geäußerten Scham und dem empfundenen Druck unsicher bezüglich der sprachlichen Erwartungen der Dozentin ist. Herr Nowak erwähnt auch, dass es sich um eine deutsche Dozentin gehandelt habe. Er, der Polnisch als erste Sprache erworben hat und sich als „Muttersprachler“ bezeichnet, wird hier sprachlich von einer deutschen Dozentin, die demnach nicht als Muttersprachlerin kategorisiert wird, verunsichert. Ähnliches erlebt Frau Grün. Sie schildert dies für ihre Erstsprache Russisch:

Ich hatte zwei Professoren, einen für Sprachwissenschaften und einen für Literaturwissenschaften, und der Literaturwissenschaftler, das war ein Amerikaner (...), der Russisch viel, viel besser gesprochen hat als ich. Das hat mich so was von verwirrt. Ich dachte mir, ‚okay, der ist gar kein (lachend) Muttersprachler‘. Also, er hat auch mit einem Akzent gesprochen, aber sein Russisch ist so literarisch, war ja auch Literaturwissenschaftler, und auf einem hohen Niveau, und das hat mich sehr verwirrt (...) (Tr. 02, Z. 298-305).

Auch Frau Grün markiert ihren Dozenten als Nichtmuttersprachler, der „mit einem Akzent“ Russisch spreche. Dieser gebraucht offenbar ein Register des Russischen, das akademischen Konventionen entspricht. Den Gebrauch der Wissenschaftssprache bewertet Frau Grün als „viel, viel besser“ als ihr eigenes Russisch und reagiert darauf „verwirrt“.

Sowohl Herr Nowak als auch Frau Grün konstruieren in ihren Erzählungen eine Dichotomisierung zwischen Muttersprachlerin und Nichtmuttersprachler, das bei ihnen nicht nur Unsicherheit bezüglich der sprachlichen Erwartungen, die an sie

gestellt werden, auslöst, sondern auch eine Irritation ihrer Vorstellungen von den Sprachkompetenzen eines Muttersprachlers oder einer Muttersprachlerin. Frau Grün spricht im Zusammenhang mit dieser Verunsicherung von einem „Identitätskampf“:

Also, ich habe dann auch schon sehr lange dann mit mir auch gekämpft, weil ich dann/ Ist dann so ein Identitätskampf, ne, weil ich dachte, dann okay, bist du jetzt wirklich Deutsche geworden, dass du jetzt nur dich mit dem Deutschen besser auskennst (Tr. 02, Z. 307-310).

Frau Grün macht ihren „Identitätskampf“ an ihrer Zugehörigkeit zu Deutschland gegenüber ihrer Zugehörigkeit zu Russland fest und fragt sich, ob ihre Sicherheit in der deutschen Bildungssprache gleichzusetzen sei mit einem Deutsch-Gewordensein. Mit der Metapher des Kampfes entwirft sie zwei Perspektiven, die sich unversöhnlich gegenüberstehen.

Frau Ivanova bezieht eine Verunsicherung im Slawistikstudium hingegen nicht auf den Sprachgebrauch, sondern auf das geforderte sprachstrukturelle Wissen:

(...) also die Grammatik kann ich nicht so gut, die ganzen Regeln und alles, meine Eltern haben mir das nie so intensiv beigebracht, ein paar Regeln kenne ich schon von früher noch, aber die andern habe ich dann an der Uni gelernt, ja. Und mir fiel es leicht, die Aufgaben zu machen, jedoch fiel es mir schwerer, die Regeln zu lernen, sie einzuprägen, weil ich das alles intuitiv mache, und das auch meistens richtig ist, und ich mir dann denke, wozu brauche ich die Regeln zu lernen, wenn ich das auch so kann, aber das muss man natürlich lernen, und das fiel mir halt so ein bisschen schwieriger. Ich habe auch eine Freundin, die kann nicht so gut auf Russisch sprechen und schreiben, und bei ihr war es genau andersrum. Ihr fiel es ganz einfach, die Regeln auswendig zu lernen, aber das anzuwenden, das fiel ihr dann wiederum schwieriger (Tr. 11, Z. 393-404).

In der Auseinandersetzung mit der sprachsystematischen Betrachtung des Russischen stellt Frau Ivanova fest, dass sie zwar über implizites Grammatikwissen verfüge, dieses jedoch in das geforderte explizite Wissen übertragen müsse. Dies bewertet sie für sich als „schwierig“. Sie vergleicht sich auch mit einer Kommilitonin, der es offenbar leichter falle, sich das sprachstrukturelle Wissen anzueignen, die aber im Bereich des Sprachgebrauchs Schwierigkeiten habe. Frau Ivanova reflektiert hier also nicht nur über ihr eigenes Sprachkönnen, sondern sie nimmt auch die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen ihrer Mitstudierenden im Slawistikstudium wahr.

Darüber hinaus erlebt Frau Ivanova eine weitere Facette des Studiums ihrer Herkunftssprache, denn sie erfährt eine Aufwertung ihrer Erstsprache Russisch durch das Slawistikstudium:

(...) ich muss sagen, dadurch, dass ich jetzt Russisch studiere, ist mir Russisch sehr wichtig geworden, früher habe ich das nicht so richtig wahrgenommen, dass ich Russisch kann, dass das gut ist und dass es einfach sehr viele Vorteile hat (Tr. 11, Z. 457-460).

Dass die eigene Mehrsprachigkeit Teil des offiziellen Studiums ist, trägt offenbar zu einem positiven Erleben der Sprache bei. Dieses Erleben setzt sich bei Frau Ivanova auch für ihre Zukunftsaspirationen fort, denn sie stellt einen Bezug zwischen ihren beiden Studienfächern Slawistik und Anglistik her:

Aber ich denke schon, dass es von Bedeutung ist, und dass es auch wichtig für einige Arbeitgeber ist, dass man mehrere Sprachen beherrscht und nicht nur beherrscht, sondern richtig studiert hat (Tr. 11, Z. 702-705).

Frau Ivanova vermutet, dass ihr Studium der englischen und russischen Sprache von zukünftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern geschätzt werden könnte. Sie betont in dieser Passage die Unterscheidung zwischen einem ‚Beherrschen‘ und einem ‚Studieren‘ der Sprachen. Dies könnte – bezogen auf das Russische – auf die Bedeutung der Zertifizierung der Sprache im Rahmen des Studiums hindeuten, denn Frau Ivanova hat Russisch bis zum Zeitpunkt des Studiums ausschließlich im häuslichen Bereich verwendet.

4.2 Fallkonstellation: Juristische Fachsprachenkurse in Polnisch und Türkisch

Eine weitere Gelegenheit für den Gebrauch von Herkunftssprachen an der Hochschule ist in der vorgestellten Studie im Bereich von Fachsprachenkursen zu finden. In dieser Hinsicht werden im Folgenden Kurse in den Blick genommen, die juristische Fachsprache in Polnisch und Türkisch vermitteln sowie das nationale Recht in Polen und der Türkei zum Gegenstand haben. Die Lehrveranstaltungen, von denen die Interviewten berichten, sind Wahlpflichtveranstaltungen – sie tragen also zur Gesamtnote des Jurastudiums bei. Anders als die Studierenden, die ihre Herkunftssprache schon zu Beginn ihres Studiums als Studienfach in ihrem philologischen Studium wählen, werden die Studierenden dieser zweiten Fallkonstellation erst während ihres Studiums auf die Möglichkeit der Aneignung von fachsprachlichen Registern in ihrer Herkunftssprache aufmerksam. Frau Kowalska, Jurastudentin mit der Herkunftssprache Polnisch, erzählt, wie sie auf den Kurs über polnisches Recht aufmerksam geworden ist:

(...) ich wollte einfach den Fremdsprachenschein machen, der ist Pflicht bei uns, und ja, da habe ich gesehen, dass halt auch polnisches Recht angeboten wird, und da habe ich mich direkt dann dafür entschieden. Englisches/ also amerikanisches Recht gab es auch, aber ich dachte mir, ja, wenn schon polnisches Recht angeboten wird, was wahrscheinlich eine Seltenheit ist, mache ich das, ja (Tr. 15, Z. 457-462).

Zu Beginn von Frau Kowalskas Auswahlprozess stand das Erfordernis, einen Fremdsprachenschein im Rahmen ihres Studiums erwerben zu müssen. Als sie auf die Gelegenheit aufmerksam wird, diesen auch anhand von Polnisch zu erhalten, habe sie direkt diesen Kurs gewählt. Frau Kowalska bekräftigt ihre Aussage mit einer Abgrenzung von der Möglichkeit, diesen Sprachenschein auf Englisch zu erwerben und ordnet den Kurs in polnischer Sprache als „eine Seltenheit“ ein. Sie zeigt damit zum einen ein Bewusstsein für ihre sprachlichen Spielräume: Offenbar bietet sich nicht so häufig die Gelegenheit, an der Hochschule in polnischer Sprache zu arbeiten, wohingegen Frau Kowalska ein Angebot auf Englisch ausschlägt. Zudem wird in dieser Sequenz offenbar, dass sich diese Gelegenheit eher zufällig ergibt, indem der Fachsprachenkurs im Vorlesungsverzeichnis unter den möglichen Seminaren aufgeführt ist.

Polnisch stellt für Frau Kowalska die Sprache dar, die sie – neben dem Deutschen – im sozial-privaten Bereich verwendet. Dass jedoch der Sprachgebrauch in juristischen Lehrveranstaltungen zum polnischen Recht eine Herausforderung für sie darstellt, reflektiert sie folgendermaßen:

(...) also weil wir mussten halt auch auf Polnisch schreiben und lesen, und das waren auch keine einfachen Texte, das waren polnische Gesetze, und da kommt man nicht weit, wenn man nur so ab und zu im Alltag Polnisch spricht, sondern das sind dann halt auch schwerere Texte gewesen, und ja, da hat mir das sehr viel gebracht, dass ich Polnischunterricht hatte (Tr. 15, Z. 439-443).

Frau Kowalska erwähnt hier nicht nur, dass sie den Gebrauch der juristischen Fachsprache auf Polnisch als anspruchsvolle Aufgabe wahrnimmt, sondern auch, dass sie den herkunftssprachlichen Unterricht während ihrer Schulzeit besucht hat. Sie nimmt an, dass ihr dies für das Lesen und Schreiben von Fachtexten auf Polnisch eine gute Grundlage gegeben habe. Sie macht damit deutlich, dass an den Besuch von Fachlehrveranstaltungen sprachliche Erwartungen geknüpft sind, die durch einen alltagssprachlichen Gebrauch der Sprache nicht ohne Vorbereitung erfüllt werden könnten. Sie untermauert ihre Wahrnehmung im weiteren Verlauf des Interviews durch die Beobachtung, dass andere Kommilitoninnen und Kommilitonen sprachliche Schwierigkeiten gehabt hätten.

Ihre Wahrnehmung der sprachlichen Herausforderungen eines juristischen Fachsprachenkurses in Türkisch schildert Frau Demir, die Türkisch und Deutsch als Erstsprachen spricht:

Anfangs sehr schwierig, also einiges weiß man einfach nicht oder fällt einem nicht sofort ein, aber mit der Zeit, also es ist halt immer eine Gewöhnungsache, mit der Zeit kommt man dann einfach rein, wenn man dann auch so einen Text auf Türkisch liest und vieles nachguckt, dann erschließt man sich das oder man weiß das dann mit der Zeit (Tr. 16, Z. 378-382).

Frau Demir bewertet die sprachlichen Anforderungen des Fachsprachenkurses in dieser Passage nicht nur als herausfordernd, sondern sie beschreibt auch Strategien, um die Anforderungen bewältigen zu können. Sie betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Lesens in der Herkunftssprache und der Aneignung der Fachlexik. Diese Strategien wendet Frau Demir jedoch nicht nur im Rahmen des Fachsprachenkurses an, sondern verfolgt sie während ihrer gesamten Bildungsbiographie. Auf diese Weise hat sie sich überhaupt einen Zugang zur türkischen Schriftsprache verschafft. In der folgenden Passage bezieht sich Frau Demir zunächst auf den herkunftssprachlichen Unterricht in ihrer Schulzeit.

B: Es gab Angebote, ich weiß von einer Klassenkameradin, dass die dann immer nach dem regulären Unterricht halt dann auch zu dem Unterricht gegangen ist, aber meine Eltern haben nie daran gedacht, also das haben sie auch nie gemacht, und ich selbst habe auch nie den Wunsch geäußert, also ich war damals acht, neun, und da denkt man nicht so daran, wie wichtig das vielleicht sein könnte, deswegen hatte ich so etwas nicht.

I: Aber du liest Bücher auf Türkisch, hast du erzählt?

B: Ja, man erschließt sich das irgendwann mal, man hat ja das Verständnis, man redet ja, und man weiß, wie das ausgesprochen wird und dann fängt das so halt peu à peu an, (lacht) dass man da dann mal Texte dann so in die Hand nimmt, eine türkische Zeitschrift, Zeitung, das hatten wir damals zu Hause, und dann ging das halt so, hat es seinen Lauf genommen einfach. (lacht) Klar, gibt es immer noch Begriffe, die ich teilweise nicht verstehe, dann guckt man einfach nach, aber ansonsten geht das schon (Tr. 16, Z. 262-277).

Auch wenn Frau Demir selbst nie den herkunftssprachlichen Unterricht besucht hat, so bewertet sie ihn in dieser Passage zunächst als „wichtig“; jedoch sei ihr zu ihrer Schulzeit nicht bewusst gewesen, dass der Unterricht bedeutsam sein könnte und auch ihre Eltern seien diesbezüglich nicht initiativ gewesen. Frau Demir erschließt sich dennoch die türkische Schriftsprache: Sie habe begonnen, die türkischen

Zeitschriften und Zeitungen, zu denen sie einen Zugang hatte, zu lesen. Unbekannte Wörter schaue sie bis zur Gegenwart im Wörterbuch nach.

5 Fazit und hochschuldidaktischer Ausblick

Alle Studierenden der vorliegenden Studie, die ihre Sprachen im formalen Bereich des Studiums einsetzen, greifen auf ein schriftsprachliches Können zurück, das durch unterschiedliche Arrangements angebahnt wurde: Dieses reicht von einem partiellen Schulbesuch im Herkunftsland über den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts bis hin zu häuslichem Unterricht durch die Eltern und selbstgesteuerte Strategien.

Bezugnehmend auf die Konzeptualisierung des Spracherlebens nach Busch (2013) kann die Selbstwahrnehmung der Probandinnen und Probanden in philologischen Studiengängen und Fachsprachenkursen als ambivalent beschrieben werden: Es tritt einerseits deutlich die Wirkmächtigkeit von normativen Vorstellungen hervor, die den Gebrauch einer Standardvariante der betreffenden Sprache, die Vorstellung eines gesteuerten Sprachenlernens im Sinne des Fremdsprachenunterrichts und die Konventionen des Sprachgebrauchs im Wissenschaftskontext tangieren. Insbesondere Letzteres irritiert einige Probandinnen und Probanden in ihrem Selbstverständnis als ‚Muttersprachler‘ bzw. ‚Muttersprachlerin‘ und hat letztlich Auswirkungen auf das Zugehörigkeitserleben zur jeweiligen Fachcommunity.

Andererseits nehmen alle Befragten im Zuge des Besuchs von universitären Sprachangeboten einen Ausbau ihres Grades der Sprachbeherrschung im pragmatischen und sprachsystematischen Bereich wahr. Es zeigt sich zudem, dass das Studium die Möglichkeit einer Zertifizierung und damit einer Legitimierung der Herkunftssprachen im Sinne Bourdieus bietet.

Die empirischen Einblicke in das Spracherleben lebensweltlich mehrsprachiger Studierender legen schließlich die heterogenen Voraussetzungen offen, mit denen sie hochschulische Sprachangebote wahrnehmen – und dass sowohl das eigene Sprachrepertoire als auch das der Mitstudierenden Gegenstand von Reflexionen über die Herausforderungen sind. Es zeigt sich auf diese Weise die große Bedeutung, die einem Anknüpfen an ebenjene sprachlichen Voraussetzungen und Erfahrungen für die Hochschuldidaktik zukommt. Ein differenziertes Arbeiten mit individuellen Sprachbiographien (vgl. Panagiotopoulou/Rosen 2016) könnte zugleich einen Austausch innerhalb einer Lerngruppe ermöglichen und den Lehrenden Informationen über Spracherfahrungen geben. Die auf diese Weise offengelegten Ressourcen könnten dann im Sinne einer inneren Differenzierung in didaktische Arrangements einbezogen werden.

Die Daten zeigen zudem, dass Studierende mitunter eine Unsicherheit darüber erleben, ob ihre sprachlichen Leistungen den Anforderungen einer spezifischen Kommunikationssituation entsprechen. Ein Offenlegen der hochschulischen ‚Spielregeln‘ in Form des Explizitmachens der sprachlichen Anforderungen und einer Rückmeldung zu fachlichen und sprachlichen Leistungen könnte eine Konsequenz aus diesem Ergebnis sein. Es könnte hierfür geprüft werden, ob eine Adaption von Prinzipien eines „sprachsensiblen Fachunterrichts“ (vgl. z.B. Brandt/Gogolin 2016), so wie sie für den schulischen Kontext diskutiert werden, für den Hochschulbereich gewinnbringend sein könnten.

Nicht zuletzt könnte insbesondere im Fall von Fachsprachenkursen abgewogen werden, ob die Aneignung einer Fachsprache, orientiert an Konventionen der Wissenschaftssprache, im Vordergrund steht, oder ob ein flexibles Agieren in einem spezifischen Feld der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft Gegenstand eines Kurses sein soll.

Abschließend ist anzumerken, dass die Einbeziehung von migrationsgesellschaftlich relevanten Sprachen in die Förderung von akademischer Mehrsprachigkeit bisher nur an wenigen Hochschulen Realität und nur selten Teil der hochschulinternen Sprachenpolitik ist (vgl. Karakaşoğlu 2016: 392). Die zeigt sich auch in der vorliegenden Studie, denn es werden zwar die Sprachen Russisch, Türkisch und Polnisch in hochschulischen Sprachangeboten relevant. Die Sprachen Aserbaidshanisch, Tschetschenisch, Dari und Paschto, die ebenfalls als Erstsprachen im Sample der Gesamtstudie angegeben werden, finden für diesen Bereich keine Erwähnung.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

Brandt, Hanne & Gogolin, Ingrid (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster u.a.: Waxmann.

Brehmer, Bernhard & Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr/Francke/Attempo.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.

Caprez-Krompæk, Edina (2010): *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann.

- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, 25–48.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 99–120.
- Dobutowitsch, Friederike (i.V.): *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit an der Hochschule. Eine qualitative Studie über die sprachlichen Spielräume Studierender*. Münster u.a.: Waxmann (=Reihe: Interkulturelle Bildungsforschung).
- Dresing, Thomas, & Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag.
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fürstenau, Sara (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Münster u.a.: Waxmann.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann+Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2010): Stichwort. Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13: 4, 529–547 [<http://doi.org/10.1007/s11618-010-0162-3>].
- Gumperz, John J. (1964): Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist* 66: 6, 137–153 [http://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00100].
- Hopf, Christel; Rieker, Peter; Sanden-Marcus, Martina & Schmidt, Christiane (1995): *Familie und Rechtsextremismus. Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim und München: Juventa.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2016): Hochschule. In: Mecheril, Paul; Kourabas, Veronika & Rangger, Matthias (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 386–402.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2016): *Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg - Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). Projektbericht*. Hamburg. Universität Hamburg.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2013): Identitätsangebote und Bedrohung der Identität russischsprachiger Lernender durch den schulischen Russischunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen; Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, 183–193.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Brandt, Tasso; Heißenberg, Sonja & Poskowsky, Jonas (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bonn, Berlin.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren & Netz, Nicolai (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin.
- Mueller, Jessica Terese & Siemund, Peter (2017): Die Sprachen der Lehre: English in the Multilingual University. In: Gogolin, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis; Bührig, Kristin; Giannoutsou, Margarita; Lengyel, Drorit; Maggu, Juliette; Mösko, Mike; Jessica, Mueller, Terese; Oeter, Stefan; Schmitt, Claudia; Schroedler, Tobias; Schulz, Holger & Siemund, Peter (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht*. Hamburg, 49–73.
- Neumann, Ursula (2013): Zur Adressierung von mehrsprachigen Studierenden. In: Lenzen, Dieter & Fischer, Holger (Hrsg.): *Wege zur Bildung durch Wissenschaft – heute. Institutionelle und curriculare Perspektiven*. Hamburg, 59–70.
- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2016): Professionalisierung durch (familiäre) Migrationserfahrung und Mehrsprachigkeit? Von biographischen Ressourcen zur biographisch gestützten Reflexion pädagogischer Praxis. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 241–259.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG - Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rösch, Heidi (2019): Linguizismus(kritik) in der Lehrkräftebildung. In: Schmölder-Eibinger, Sabine; Akbulut, Muhammad & Bushati, Bora (Hrsg.): *Mit Sprachen Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. Münster u.a.: Waxmann, 179–194.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration (2017): *Allein durch den Hochschulschub. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin.

Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 58: 1, 201–227 .

Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.

Wagner, Katarina & Riehl, Claudia-Maria (2013): Mehrsprachigkeit: Gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potentiale. In: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Universität Bielefeld, 1–8.

Kurzbio: Dr. Friederike Dobutowitsch, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung; Kooperation und Netzwerkarbeit im Kontext sprachlicher Bildung; gesellschaftliche Diversität und Intersektionalität.

Anschrift:
Leuphana Universität Lüneburg
Universitätsallee 1
21335 Lüneburg
Email: dobutowi@leuphana.de
04131 677-1656