



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:

In Deutschland geborene DaZler*innen in der
Schule

Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher

Anja Binanzer und Sarah Jessen

Abstract: Wie erleben und empfinden migrationsbedingt mehrsprachige Schüler*innen (im Folgenden: S*S) den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule? Wie schätzen sie die Einstellungen von ihren einsprachig aufgewachsenen MitS*S und Lehrkräften gegenüber ihrer Mehrsprachigkeit ein? Inwiefern wünschen sie sich eine Berücksichtigung ihrer Erstsprachen als Schulsprache oder Unterrichtsgegenstand? Der vorliegende Beitrag geht diesen Fragen nach. Um zu ergründen, welcher schulische Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit aus der Sicht der betroffenen S*S gepflegt bzw. gewünscht wird und welche Wertschätzung bzw. Berücksichtigung sog. ‚Migrantensprachen‘ in der Schule aus ihrer Sicht erfahren, haben wir 308 S*S (Sek II) im Alter von 15–20 Jahren mittels eines standardisierten Fragebogens befragt. Neben mehrsprachig aufgewachsenen S*S (N=141) nahmen zum Vergleich auch einsprachig aufgewachsene S*S (N=167) an der Studie teil.

How do multilingual students who grew up with a heritage language and acquired German as a second language think about the handling of migration related multilingualism in German schools? How do they perceive the attitudes of monolingual students and teachers towards their multilingualism? Would they like a stronger consideration of their heritage languages as a school subject or as school language, and how should this be achieved? The present study focuses on such questions, particularly from the perspective of heritage language speakers, and presents the results of a questionnaire-based survey which was conducted with 308 students between the ages of 15 and 20. The language attitudes of 141 heritage speakers is compared to the language attitudes of 167 L1 German speakers.

Schlagwörter: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit; Mehrsprachigkeit in der Schule; migration related multilingualism, multilingualism at school

Binanzer, Anja & Jessen, Sarah (2020),
Mehrsprachigkeit in der Schule –
aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 221–252.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Mehrsprachigkeit in der Schule

1.1 Mehrsprachigkeit als Bildungsziel

Während man in Deutschland und auch Mitteleuropa gesellschaftliche Einsprachigkeit als Normalfall erachtet, trifft weltweit betrachtet eher zu, dass (äußere) Mehrsprachigkeit¹ der Standard ist (vgl. García 2009). Allein die Einwohner*innen der beiden Kontinenten Afrika und Asien, die ca. 75 % der Weltbevölkerung ausmachen (Deutsche Stiftung Weltbevölkerung 2018), beherrschen i.d.R. mindestens zwei Sprachen – meist eine Regional- und eine Amtssprache (vgl. Riehl 2014: 9), die sie im Alltag regelmäßig nutzen. Aus globaler Perspektive ist also Mehrsprachigkeit und nicht Einsprachigkeit der Normalfall. Auch physiologisch betrachtet ist das menschliche Gehirn darauf ausgelegt, mehrere Sprachen zu erlernen bzw. zu speichern, was unter günstigen Erwerbsbedingungen auch durchaus problemlos gelingt (vgl. De Houwer 2018). Darüber hinaus belegen Studien, dass Mehrsprachigkeit verschiedene Vorteile hat: Sie führt etwa zu einer größeren Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit (vgl. Poarch/Bialystok 2017), erleichtert das Lernen weiterer (Fremd-)Sprachen (vgl. Hesse/Göbel 2009; Pfenniger/Singleton 2019) und verstärkt metasprachliche Reflexionsfähigkeiten (vgl. Kemp 2007; Dolgunsöz 2013)². Dass Mehrsprachige schlichtweg ein größeres Repertoire an Sprachen zur Verfügung haben und dies in einer zunehmend globalisierten Welt die Möglichkeiten der Lebensgestaltung wesentlich vergrößert, liegt außerdem auf der Hand.

Mehrsprachigkeit sollte demnach auch ein zentrales Bildungsziel sein. Dies trifft auf Deutschland insofern zu, als dass in deutschen Schulen alle S*S verpflichtend Englisch und im weiteren Verlauf ihrer Schullaufbahn meist eine weitere Fremdsprache lernen (müssen). Mit dem Blick auf die Sprachen, die S*S mit Migrationshintergrund neben dem Deutschen von zu Hause aus mitbringen – sog. ‚Migrantensprachen‘ wie Türkisch, Russisch oder Arabisch³ –, wäre es hinsichtlich der eingangs aufgezählten Vorteile nur konsequent, dass sie diese auch als Schulfach belegen können. Allerdings sind diese Sprachen bzw. ihre Sprecher*innen nicht nur

¹ Mehrsprachigkeit wird u.a. in innere und äußere Mehrsprachigkeit unterschieden, wobei innere Mehrsprachigkeit das Sprechen verschiedener Varietäten oder Register einer Einzelsprache, äußere Mehrsprachigkeit das Sprechen verschiedener Einzelsprachen meint (vgl. z.B. Riehl 2014). In diesem Beitrag steht die äußere Mehrsprachigkeit im Fokus, wobei insbesondere migrationsbedingte Mehrsprachigkeit diskutiert wird.

² Vgl. für einen allgemeinen Überblick Hirosh und Degani (2018).

³ Wir verwenden die Termini ‚Migrantensprachen‘, ‚Herkunftssprachen‘ oder auch ‚Familiensprachen‘ dazu, um auf solche Sprachen zu referieren, die in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen und die im deutschsprachigen Raum besonders häufig vertreten sind. Der Terminus ‚Migrantensprachen‘ wird dann verwendet, wenn insbesondere auf diese gesellschaftlich verbreitete negative Konnotation aufmerksam gemacht werden soll; andernfalls werden die neutraleren Termini ‚Herkunfts-‘ oder ‚Familiensprache‘ bevorzugt.

gesamtgesellschaftlich mit negativen Stereotypen und geringem sozialen Prestige verknüpft (vgl. Plewnia/Rothe 2011); auch von vielen Lehrkräften werden diese Sprachen noch heute eher als Belastung denn als Bereicherung angesehen, was schließlich dazu führt, dass in migrationsbedingter Mehrsprachigkeit kein Bildungspotenzial erkannt wird (vgl. Engin/Olsen 2009: 3; García/Tupas 2019: 391). Anstatt einer wertschätzenden Auseinandersetzung mit dieser Form der Mehrsprachigkeit wird in Deutschland eher versucht, die mehrsprachigen Kinder zu assimilieren, also den monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Kindern anzupassen – beispielsweise durch die (ausschließliche) Förderung der deutschen Sprache und institutionelle Unterdrückung der Herkunftssprache (vgl. Fürstenau/Gomolla 2011: 13). Die Verwendung dieser Sprachen ist dann nur in informellen Kontexten möglich und selbst dies werde von Sprecher*innen der Mehrheitssprache häufig missbilligt. Die Kinder lernten nach Niedrig (2011: 93) somit, „dass sie ihre (sozial wertlose) Familiensprache so schnell wie möglich durch die sozial angesehene Zweitsprache ersetzen sollen“. Die Einstellungen derer, die die dominante Sprache sprechen, haben demnach vermutlich Einfluss auf die Bildungschancen der S*S mit Migrationshintergrund. „Dass sie in einer Sprache Kompetenzen haben, welche die einsprachig deutschen Kinder in der Regel nicht beherrschen, findet wenig Anerkennung (...). Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf das (sprachliche) Selbstkonzept“ (Jeuk 2015: 25). Ein negatives Selbstkonzept kann wiederum durchaus zu schlechteren schulischen Leistungen beitragen (vgl. Schofield/Alexander 2012: 66).

Solche tendenziell negativen Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sind nach Krüger-Potratz (2011) auf ein im 19. Jahrhundert vertretenes Bildungsideal zurückzuführen:

Allen Kindern sollte das Gefühl vermittelt werden, Mitglieder eines gemeinsamen Ganzen, *eines deutschen Volkes*, zu sein, das sich von anderen (fremden) Völkern durch eine spezifische Geschichte und Kultur, die sich gerade auch in der *einen Sprache* spiegele, unterscheidet. (Krüger-Potratz 2011: 54)

In der Zeit der politischen Neuordnung Europas und der Gründung der europäischen Nationalstaaten wurde auch die deutsche Sprache als Bildungssprache etabliert und zur Schaffung von Einheitlichkeit und Loyalität funktionalisiert. Diese Bildungspolitik im Sinne einer Monolingualisierungspolitik definierte die bereits damals „faktisch gegebene sprachlich-kulturelle Heterogenität (...) als etwas ‚Unnatürliches‘, Hinderliches und zu Bekämpfendes“ (56). Somit war es Aufgabe der Schule, eine als naturgegeben angesehene Monolingualität unter den S*S und schließlich in der Gesellschaft zu verbreiten.

Bis heute hat sich dieses Bildungsideal im deutschsprachigen Raum global gesehen zwar stark gewandelt; dennoch zeichnet sich die deutsche Schule auch heute noch durch einen ‚monolingualen Habitus‘ aus. Zu diesem Ergebnis gelangte Gogolin (2008 [1994]) durch die Befragung deutscher Lehrkräfte bereits zum Ende des letzten Jahrhunderts. Ihre Ausbildung, soziale Lage und Berufsumstände würden zu einer monolingualen Orientierung führen (vgl. Gogolin 2008 [1994]: 3)⁴. Putjata (2018: 2) attestiert (nicht nur) deutschen Bildungsinstitutionen, von der Elementarstufe bis zur Sekundarstufe II, auch heute noch monolinguale Bildungsvorstellungen:

While (...) socio-political, psycholinguistic and didactic arguments emphasise the importance of a multilingual education approach, the prevailing political, institutional and professional mind-set in many European countries remains a monolingual one. (Putjata 2018: 2)

Vor dem Hintergrund, dass im Jahr 2018 rund 20,8 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund i.w.S. in Deutschland leben (Statistisches Bundesamt 2019: 37), die insgesamt 25,5 % der Gesamtbevölkerung ausmachen, und viele der zugewanderten oder auch nach Deutschland geflüchteten Menschen und ihre Kinder der Sprache ihres Herkunftslandes mächtig sind, sollte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit also auch in Deutschland umso mehr als Normalfall angesehen werden. In deutschen Großstädten sind nach Tracy (2014: 15) sogar ca. 200 unterschiedliche, überwiegend nicht-europäische Sprachen vertreten. Folglich gibt es heute eine beträchtliche Anzahl an S*S, die aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache spricht. Daher stellt sich die Frage: Welcher Umgang wird von einer monolingual ausgerichteten Schule mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gepflegt? Oder besser: Welche Auswirkungen hat eine monolingual ausgerichtete Schule auf migrationsbedingt mehrsprachige S*S?

1.2 Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht

Die Mehrsprachigkeitsforschung schlägt verschiedene Ansätze zur Integration der Herkunftssprachen in Bildungsinstitutionen vor. So plädieren z.B. Tracy (2014: 30) oder Ahrens (2004: 14) für eine Nutzbarmachung der Mehrsprachigkeit bereits im Kindergarten und in der Grundschule. Krumm und Reich (2011) legen ein Curricu-

⁴ Gogolin erkennt in ihren Daten allerdings auch eine gewisse Bereitschaft, diese Haltung zu überdenken: die Lehrenden seien mit „hoher Wahrscheinlichkeit – die einen mehr, die anderen weniger – bereit, ihre monolinguale Orientierung zu modifizieren, wenn nicht aufzugeben“ (Gogolin 2008 [1994]: 255).

lum für den sog. Mehrsprachigkeitsunterricht vor. In diesem Modell könnten verschiedene Sprachen vertieft und vernetzt werden, wobei die unterschiedlichen, in einer Klasse vorhandenen Sprachen einbezogen werden könnten. Belke (2012: 28–31) bringt als curricularen Vorschlag ein, dass „alle Schüler (...) am Ende des 10. Schuljahres Grundkenntnisse in drei Sprachen nachweisen (müssen): In der jeweiligen Landessprache, in einer zweiten Sprache freier Wahl, in der Weltsprache Englisch“, wobei es den S*S freisteht, als zweite Sprache auch ihre Erstsprache zu wählen.

Als punktuelle Integrationsmaßnahmen werden für den Deutschunterricht unter Berücksichtigung der Herkunftssprachen sprachkontrastive Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, wodurch S*S die unterschiedlichen Strukturen von Sprachen erkennen können, was zu einem bewussteren Sprachgebrauch führen kann (vgl. z.B. Krafft 2009: 85; Binanzer/Gamper/Wecker 2013, 2014). Zwar sieht der Kernlehrplan für das Fach Deutsch eine solche Integration der Herkunftssprachen in den Deutschunterricht vor; so heißt es etwa im gymnasialen Kernlehrplan der Sekundarstufe für das Fach Deutsch (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2007: 12): „Kinder und Jugendliche anderer Herkunftssprachen können aus ihren Erfahrungen der Mehrsprachigkeit einen Beitrag zur vertieften Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit leisten.“ Ob und inwiefern eine Integration der Herkunftssprachen in den Unterricht tatsächlich vollzogen wird, hängt jedoch von der einzelnen Lehrkraft ab. Weitere Vorschläge beziehen sich darauf, dass die Verwendung der Herkunftssprachen auch fachliche Denk- und Lernprozesse unterstützen kann und entsprechend von Lehrkräften eine solche Nutzung gefördert werden sollte (vgl. z.B. für mathematische Lernprozesse Meyer/Prediger 2011).

Eine durchgängige Förderung von Mehrsprachigkeit leisten Schulen mit bilingualen Unterrichtsmodellen, an denen einzelne Fächer in einer anderen Sprache als Deutsch unterrichtet werden. Allerdings handelt es sich bei der jeweils anderen Sprache häufig um die prestigeträchtigen Fremdsprachen Englisch oder Französisch, nur vereinzelt (vornehmlich in Großstädten) bieten bilinguale Schulen auch Fachunterricht in für Deutschland typische Migrantensprachen an (z.B. die Euro-paschule in Berlin oder die Leonardo da Vinci Schule in Wolfsburg).

Das Angebot an Herkunftssprachenunterricht, den migrationsbedingt mehrsprachige S*S i.d.R. additiv zum regulären Schulunterricht belegen können, bewerten 88 % der von Lengyel und Neumann (2017: 277) im Rahmen einer repräsentativen, in Hamburg durchgeführten Studie befragten Eltern als nicht ausreichend, gleichwohl sich 62 % der Befragten wünschen, dass ihre Kinder einen solchen Unterricht besuchen. Nach Busch (2017: 178) stellt der Herkunftssprachenunterricht ohnehin nur einen kleinen Schritt in Richtung Mehrsprachigkeit dar, weil er die monolingual deutschsprachig aufgewachsenen Kinder außer Acht lässt. Ein größerer Schritt in

Richtung Mehrsprachigkeit kann darin gesehen werden, dass beispielsweise in NRW Griechisch, Polnisch, Russisch oder Türkisch als schulische Fremdsprachen für alle S*S – einsprachige wie mehrsprachige – angeboten werden (vgl. Schulministerium NRW 2019)⁵.

Während die Förderung von Mehrsprachigkeit bezogen auf prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch zum sprachlichen Bildungskanon gehört, spielen die ‚klassischen‘ Migrantensprachen in dieser Hinsicht allerdings eine sehr kleine Rolle. Migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einen Bildungswert zuzuerkennen und Herkunftssprachen gewinnbringend in den Unterricht zu integrieren, setzt eine positive Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit voraus. Und zwar nicht nur auf der Ebene der Mehrsprachigkeitsforschung (s. die oben dargelegten Konzepte), sondern insbesondere auch unter Lehrenden und Lernenden, da letztendlich sie entsprechende Konzepte in der Schule umsetzen müssen. Welche Einstellungen hinsichtlich Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Besonderen unter schulischen Akteur*innen bestehen, wird deshalb im nächsten Abschnitt dargestellt.

1.3 Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in der Schule

Seit der Studie von Gogolin (2008 [1994]) wurden im deutschsprachigen Raum verschiedene Untersuchungen durchgeführt, die die Einstellungen von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und auch von S*S zu diesem Thema erhoben haben. Aus einer mit österreichischen Lehrkräften durchgeführten Fragebogen- und Interviewstudie von Wojnesitz (2009) geht hervor, dass den Lehrkräften Mehrsprachigkeit im Allgemeinen zwar überwiegend wichtig sei, sie mit Migrantensprachen aber vor allem Nachteile verbinden. Die eher ablehnende Haltung gegenüber Migrantensprachen wurde damit begründet, dass S*S mit Migrationshintergrund oft keine der Sprachen gut sprächen, die Verwendung dieser Sprachen in der Schule störe und neben Englisch und Deutsch einzelne romanische Sprachen die wichtigsten seien (182, 198, 191, 192). Eine repräsentative Erhebung des Mercator Instituts aus dem Jahr 2012 (Becker-Mrotzek/Hentschel/Hippmann/Linnemann 2012) bestätigt, was sich bereits in Gogolins Untersuchung andeutete: Obwohl 83 % der Lehrkräfte S*S mit Migrationshintergrund unterrichten, fühlen sich viele dafür nicht hinlänglich qualifiziert. 66 % geben an, sich weniger gut oder schlecht auf den Umgang mit sprachlich und kulturell heterogenen Klassen vorbereitet zu fühlen (4, 7), wodurch sich die tendenziell ablehnende Haltung ansatzweise erklären lässt.

⁵ Einen Überblick zum herkunftssprachlichen Unterricht im deutschsprachigen Raum bieten Löser und Woerfel (2017), Effekte des herkunftssprachlichen Unterrichts hat Caprez-Krompæk (2010) überprüft.

Binazer, Gamper und Köpcke (2015) befragten Lehramtsstudierende zu ihren Einstellungen gegenüber (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit in der Schule. Zwar werde die durch migrationsbedingt mehrsprachige S*S in die Schule eingebrachte sprachliche Vielfalt überwiegend als Bereicherung empfunden und die sprachliche Förderung als wichtige Aufgabe der Schule eingestuft (305). Auch waren nahezu alle Befragten der Ansicht, Kinder mit Zuwanderungsgeschichte hätten aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit einsprachigen Personen etwas voraus (318). Allerdings fanden im Widerspruch dazu auch negativ konnotierte Aussagen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit Anklang unter den Studierenden: Über 75 % forderten, dass im Unterricht nur Deutsch gesprochen werden solle. Ebenfalls meinten einige, der Schulalltag solle nicht allzu sehr von den Sprachen und Kulturen der S*S mit Migrationshintergrund durchzogen sein (307).

Mit dem Blick auf unsere Forschungsfrage, wie migrationsbedingt mehrsprachige S*S den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule wahrnehmen, sind insbesondere diejenigen Studien aufschlussreich, die betroffene S*S direkt zu Wort kommen lassen. Laut einer Studie von Koliander-Bayer (1998) in Niederösterreich haben migrationsbedingt mehrsprachige S*S ein überwiegend positives Verhältnis zu ihrer Erstsprache. Fast alle befragten S*S (Hauptschule) sprechen diese Sprache gerne (113) und 75 % erachten es als wichtig, sie zu lernen (115). Besonders wichtig sei es den Mehrsprachigen, die deutsche Sprache zu lernen, um in Österreich beruflich Fuß fassen zu können (119–122). Die Ergebnisse belegen ein großes Interesse dieser S*S, Deutsch als Zweitsprache zu lernen, aber auch in der jeweiligen Erstsprache gefördert zu werden.

In der bereits oben angeführten Studie von Wojnesitz (2009) an Wiener Gymnasien wurden nicht nur Lehrkräfte, sondern auch migrationsbedingt mehrsprachige S*S (10. Jahrgangsstufe) befragt. Sie gaben an, dass ihnen ihre Mehrsprachigkeit durchaus wichtig sei, was vor allem in der Möglichkeit des Sprachvergleichs, der Verständigung auf Reisen und dem Sprechen einer nicht von allen verstandenen Sprache als „Geheimsprache“ (181) begründet liege. Vonseiten der Lehrkräfte erkannten die migrationsbedingt mehrsprachigen S*S aber kaum Interesse an bzw. Wertschätzung gegenüber ihrer Herkunftssprache (184, 196). Damit stimmen die Ergebnisse ihrer einsprachigen MitS*S überein, die weniger Vorteile in dem Vorhandensein unterschiedlicher Sprachen in einer Klasse empfanden als ihre mehrsprachigen S*S (187); die Hälfte dieser S*S gab darüber hinaus an, dass sie sich durch die Nutzung von Sprachen, welche sie nicht verstehen, gestört fühlten (197).

Plewnia/Rothe (2011) zeigen in einer Studie zu Spracheinstellungen z.B. auch, dass monolingual deutschsprachig aufgewachsene S*S (9. und 10. Jahrgangsstufen, Gymnasium bzw. Realschule) bei der Frage, welche Sprachen sie (neben dem Deutschen) am liebsten perfekt beherrschen würden, die prestigeträchtigen Sprachen

Englisch, Spanisch, Französisch und Italienisch am häufigsten angeben, während „Türkisch, Russisch, Arabisch und Polnisch (...) erst mit größerem Abstand als Wunschsprachen genannt [wurden]“ (233).

Hinsichtlich des Nutzens von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Fremdsprachen (hier am Beispiel der Fremdsprache Englisch) befragten Cutrim Schmidt/Schmidt (2017) sowohl S*S (N=26, 14–18 Jahre) als auch L*L (N=8). Nur einige S*S bewerteten ihre Mehrsprachigkeit in Übereinstimmung mit entsprechenden Befunden aus der Mehrsprachigkeitsforschung (Hesse/Göbel 2009; Pfenniger/Singleton 2019) als positive Ressource, während andere S*S ihre Mehrsprachigkeit eher als hinderlich für den Fremdspracherwerb einschätzten. Die befragten Englischlehrkräfte zeigten zwar eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und verfügten über das theoretische Wissen, dass diese Vorteile für das Fremdsprachenlernen mit sich bringe (Cutrim Schmidt/Schmidt 2017: 45–48); allerdings gaben sie gleichzeitig mehrheitlich an, dass sie in ihrem Fremdsprachenunterricht nicht aktiv an die Mehrsprachigkeit ihrer S*S anknüpften, weil sie nicht über das methodische Wissen verfügten, wie sie sie als Ressource für den Fremdspracherwerb nutzbar machen können (vgl. noch anders gelagerte Ergebnisse Hu 2003).

Insgesamt zeigen die Erhebungen unter S*S – wie auch bei den (angehenden) Lehrkräften –, dass in Mehrsprachigkeit generell ein Wert erkannt wird. Dieser Wert scheint jedoch stark von den in die Mehrsprachigkeit involvierten Sprachen und deren sozialem bzw. ökonomischem Prestige abhängig zu sein. So meinen viele migrationsbedingt mehrsprachige S*S, in der Schule wenig Wertschätzung ihren Erstsprachen gegenüber zu erfahren. Da uns aus dem deutschsprachigen Raum keine weiteren als die o.g. Studien bekannt sind, die sich mit Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext auseinandersetzen und dabei dezidiert die Perspektive der betroffenen S*S selbst erfassen, steht genau dieser Blickwinkel im Fokus unserer nachfolgend präsentierten Studie⁶.

1.4 Hypothesen

Der Schwerpunkt unserer Studie liegt auf Einstellungen und Emotionen von S*S zum Thema Mehrsprachigkeit in der Schule, da diese im Wesentlichen darüber entscheiden, ob didaktische Konzepte, welche die Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht vorsehen, im Schulalltag tatsächlich erwünscht oder angenommen werden und folglich erfolgversprechend sein können. Im besonderen Fokus stehen migrationsbedingt mehrsprachige S*S. Die Leitfrage unserer Untersuchung lautet:

⁶ Die Studie wurde mit der Masterarbeit von Jessen (2017) pilotiert und in der hier vorliegenden Untersuchung auf eine breitere empirische Basis gestellt.

*Wie erleben und empfinden S*S migrationsbedingte Mehrsprachigkeit an ihrer Schule?*

Anknüpfend an die didaktischen Überlegungen zur Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht und basierend auf den Befunden der bisher vorliegenden Studien zu Einstellungen von Lehrkräften, Lehramtsstudierenden und S*S gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit überprüfen wir insgesamt fünf Hypothesen. Die Studien von Gogolin (2008 [1994]), Wojnesitz (2009) und Binanzer, Gamper und Köpcke (2015), in denen sich für Lehrkräfte und Lehramtsstudierende tendenziell ein monolingualer Habitus offenbarte, führen uns zu der Annahme, dass

1. migrationsbedingt mehrsprachige S*S von Seiten der Lehrkräfte ihrer Mehrsprachigkeit gegenüber wenig oder keine Wertschätzung erfahren (H1).

Die widersprüchlichen Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, die sich bei migrationsbedingt mehrsprachigen S*S einerseits durch eine grundsätzlich positive Einstellung ihren Herkunftssprachen gegenüber, bei monolingual einsprachigen S*S andererseits durch eine tendenziell indifferente bzw. ablehnende Haltung auszeichnet (Koliander-Bayer 1998; Wojnesitz 2009; Plewnia/Rothe 2011; Cutrim Schmidt/Schmidt 2017), nehmen wir außerdem an, dass

2. migrationsbedingt mehrsprachige S*S – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der Überzeugung sind, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit Vorteile beim Spracherwerb / Lernen weiterer Sprachen aufweisen (H2);
3. migrationsbedingt mehrsprachige S*S – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der punktuellen Integration von Herkunftssprachen (sei es als Unterrichtsgegenstand, sei es als informelles Kommunikationsmittel mehrsprachiger S*S) in den Unterricht offen gegenüberstehen (H3);
4. migrationsbedingt mehrsprachige S*S – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – gegenüber der Aufnahme von Herkunftssprachen in den schulischen Sprachenkanon aufgeschlossen sind (H4);
5. sich migrationsbedingt mehrsprachige S*S wünschen, dass die Sprache(n), die sie zusätzlich zum Deutschen sprechen, in der Schule stärkere Berücksichtigung und Wertschätzung von Seiten ihrer Lehrkräfte und MitS*S erfahren (H5).

2 Empirische Studie: Einstellungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

2.1 Fragebogen

Um Einstellungen und Empfindungen von S*S gegenüber dem Umgang mit ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in der Schule in quantitativ repräsentativem

Umfang erheben zu können, wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt. Damit wurde ein nach Soukup (2019: 85) „klassisches“ Instrument der Spracheinstellungsforschung gewählt, bei dem die Proband*innen insgesamt 19 vorgegebenen Aussagen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit gegenüber Zustimmung oder Ablehnung zum Ausdruck bringen konnten. Die entweder positiv oder negativ formulierten Aussagen konnten auf einer Antwortskala mit fünf verschiedenen Antworten bewertet werden, wobei zwei Antworten für Zustimmung (*trifft voll und ganz zu* oder *trifft eher zu*), zwei Antworten für Ablehnung (*trifft überhaupt nicht zu* oder *trifft eher nicht zu*) und eine Enthaltungsmöglichkeit vorgegeben waren (*möchte ich nicht beantworten*).

Der Fragebogen versteht sich als Instrument zur Prüfung der in Abschnitt 1.4 formulierten fünf Hypothesen. Für jede Hypothese wurden verschiedene Items formuliert, vgl. beispielhaft Abbildung 1 für H2 *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S sind – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der Überzeugung, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit Vorteile beim Spracherwerb / Lernen weiterer Sprachen aufweisen*⁷.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	möchte ich nicht beantworten
Ich glaube, man hat in der Schule viele Vorteile, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher mehrere Sprachen spricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, man spricht eine Sprache am besten, wenn man sie in der Schule gelernt hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, die Schüler, die Wurzeln in einem anderen Land haben und daher mehrere Sprachen sprechen, haben beim Lernen von Fremdsprachen einen Vorteil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, spricht man keine der Sprachen perfekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abb. 1: Beispiel Fragebogenitems zu H2: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S sind – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der Überzeugung, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit Vorteile beim Spracherwerb / Lernen weiterer Sprachen aufweisen*.

Die positiv formulierten Items (erste und dritte Aussage) beziehen sich auf Sprachlernvorteile durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Stimmen die S*S diesen Aussagen zu, wird daraus geschlossen, dass sie in migrationsbedingter Mehrsprachigkeit Vorteile sehen und damit eine positive Einstellung zum Ausdruck kommt.

⁷ Der vollständige Fragebogen befindet sich in Anhang A).

Die negativ formulierten Items (zweite und vierte Aussage) fragen hingegen mögliche Vorurteile ab. Stimmen die S*S diesen Items zu, so deutet dies darauf hin, dass sie migrationsbedingte Mehrsprachigkeit nicht als vorteilhaft für das Sprachenlernen einschätzen und sich somit eine negative Einstellung gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit äußert⁸.

Ein Item unterschied sich insofern vom obigen Format, als dass aus 19 vorgegebenen Sprachen drei angekreuzt werden sollten, die die S*S bei Wahlfreiheit in der Schule gerne gelernt hätten. Diese Frage enthielt ein zusätzliches Textfeld, in das weitere, nicht genannte Sprachen eingetragen werden konnten.

Damit die S*S erfassen konnten, dass ihre Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – im Gegensatz zu Mehrsprachigkeit durch Fremdsprachenunterricht – erfragt werden sollten, wurden die Items so formuliert, dass diese Perspektive erkennbar wurde. Dennoch sollten die gemeinten mehrsprachigen S*S im Fragebogen nicht als *S*S mit Migrationshintergrund* bezeichnet werden, da der Begriff *Migrationshintergrund* im öffentlichen Diskurs zu stark negativ besetzt ist (vgl. El-Mafaalani 2017) und eine entsprechende Stigmatisierung bei der Erhebung unbedingt vermieden werden sollte. Um den S*S den Fokus deutlich zu machen, wurden die sensibleren Formulierungen *S*S, die Wurzeln in einem anderen Land haben* und *Sprachen, die manche S*S zu Hause gelernt haben* gewählt.

Des Weiteren wurden die Aussagen so formuliert, dass sich die S*S persönlich angesprochen fühlen sollten. Sie beginnen beispielsweise mit *Ich glaube, ...* oder *Ich finde, ...* sodass den S*S deutlich wird, dass es um ihre persönlichen Einstellungen geht.

Die Reliabilitätsanalyse zur Messung der internen Konsistenz der Testitems ergab für die 14 Items zu H1, H2, H3 und H4 eine akzeptable interne Konsistenz (Cronbachs Alpha: 0,612), sodass das Gesamtkonstrukt der Einstellungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit mit diesem Fragebogen erfasst werden konnte. Für die Items zu H5 wurde eine eigene Reliabilitätsanalyse erstellt, da diese nur von den mehrsprachigen S*S beantwortet wurden. Die interne Konsistenz dieser Items ist gut (Cronbachs Alpha: 0,839).

Außerdem wurden sprachbiographische Daten sowie Angaben zu Alter und Geschlecht abgefragt. Fragen wie *Welche Sprache(n) sprichst du seit deiner Geburt?* oder *Welche Sprache sprichst du mit deinen Eltern/Geschwistern/ Großeltern?* gaben Auskunft über den Spracherwerbstyp (monolingualer Spracherwerb; simultaner Erwerb zweier Sprachen; früher oder später sukzessiver Zweitspracherwerb) und bei mehrsprachigen S*S über ihre Familiensprache(n). Gaben die S*S eine

⁸ Der Fragebogen enthielt außerdem zwei Filler-Items, die nicht in die Auswertung eingingen.

Migrantensprache als Familiensprache an, so wurde dies als Hinweis darauf gewertet, dass ihre Mehrsprachigkeit migrationsbedingt ist.

Da es durchaus möglich ist, dass bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen während der Beantwortung des Bogens Denkprozesse initiiert werden, die durch die standardisierten Fragen nicht zum Ausdruck gebracht werden können, wurde den S*S zum Schluss die Möglichkeit gegeben, in einem freien Textfeld mit der Überschrift *Gibt es etwas, das du noch [zum Thema] sagen möchtest?* ihre Gedanken zu notieren.

2.2 Proband*innen

Der Fragebogen wurde von insgesamt 320 S*S im Alter von 15 bis 20 Jahren beantwortet, die vier verschiedene Schulen (Gymnasien und Gesamtschulen) im Ruhrgebiet besuchten⁹. S*S dieses Alters und dieser Schulformen wurden ausgewählt, um die Studie mit den bereits vorliegenden Arbeiten (Koliander-Bayer 1998; Wojnesitz 2009; Plewnia/Rothe 2011) vergleichen zu können. Das Ruhrgebiet wurde als Standort ausgewählt, weil diese Region zu den Gegenden Deutschlands zählt, in denen der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund mit am höchsten ist (Statistisches Bundesamt 2019: 23). Nach diesem Kriterium – relevante Anzahl an S*S mit Migrationshintergrund – wurden auch die vier Gymnasien bzw. Gesamtschulen ausgewählt. Durch die Datenerhebungen an verschiedenen Schulen sollten überdies individuelle Standorteffekte nivelliert werden.

Zwölf der insgesamt 320 befragten S*S wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen, da durch ihre sprachbiographischen Angaben entweder ihr Spracherwerbstyp nicht eindeutig zugeordnet werden konnte oder ihr Zweitspracherwerb des Deutschen erst ab einem Alter von sechs Jahren oder später einsetzte (später sukzessiver Zweitspracherwerb) und sie somit nicht ohne Weiteres mit der Mehrheit der mehrsprachigen S*S vergleichbar waren. Die nachfolgend präsentierten Daten stammen von insgesamt 308 S*S, von denen 167 monolingual einsprachig und 141 seit der Geburt (simultaner Erwerb zweier Sprachen) oder frühen Kindheit (früher sukzessiver Zweitspracherwerb ab einem Alter von ca. drei Jahren) mehrsprachig aufgewachsenen waren (vgl. Tab. 1 hinsichtlich weiterer soziobiographischer Merkmale).

⁹ Wir danken allen Schulen, Lehrkräften und S*S, die die Durchführung dieser Studie ermöglicht haben.

Tab. 1: Soziobiographische Angaben zu den S*S

	Schultyp		Geschlecht			Alter						
	Gym	Ges	m	w	k.A.	15	16	17	18	19	20	k.A.
einsprachig	58	109	72	91	4	10	25	31	58	36	5	2
mehrsprachig	34	107	54	84	3	5	16	43	47	24	1	4

Die mehrsprachigen S*S gaben neben dem Deutschen insgesamt 25 verschiedene weitere Familiensprachen an, wovon die fünf am häufigsten genannten Sprachen das Türkische (n=74), das Polnische (n=17), das Arabische (n=13), das Russische (n=13) und das Kurdische (n=10) sind. Bei den meisten der außerdem genannten Sprachen handelt es sich um im deutschsprachigen Raum prestigearme Sprachen wie etwa Albanisch, Bosnisch, Griechisch oder Hindi. Nur elf der mehrsprachigen S*S waren mit den prestigeträchtigen Sprachen Englisch, Spanisch oder Französisch mehrsprachig aufgewachsen.

2.3 Durchführung

Der Fragebogen wurde den S*S in ausgedruckter Form vorgelegt. Im Rahmen einer kurzen Instruktion wurde mündlich darüber informiert, dass es in dem Fragebogen um das Thema Mehrsprachigkeit und um die persönliche Meinung der S*S geht. Diese Informationen wurden auf der Titelseite des Fragebogens auch schriftlich dargelegt. Enthalten war dort auch die aus wissenschaftsethischer Sicht relevante Information, dass die Daten ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken erhoben und anonym behandelt werden. Die Eltern minderjähriger S*S waren über die Datenerhebungen informiert worden.

3 Ergebnisse

3.1 Datenanalyse und -darstellung

Die Datenanalyse erfolgt durch deskriptive und inferenzielle Statistik, die mit SPSS (Version 25) durchgeführt wurde¹⁰. Deskriptive Statistiken werden für die Hypothesen 1 bis 4 in Balkendiagrammen dargestellt, wobei die Ergebnisse der unterschiedlichen Probandengruppen (ein- und mehrsprachige S*S) für jedes Fragebogen-Item in Mittelwerten berechnet miteinander verglichen werden. Die inferenzielle statistische Analyse erfolgt anhand von allgemeinen linearen Modellen, bei denen die Einstellungswerte die abhängige, der Spracherwerbstyp die unabhängige Variable darstellt.

¹⁰ Anne Lehmann gilt Dank für ihre Hilfestellung bei den statistischen Analysen sowie Johannes Heinrichsmeier für seine Unterstützung bei der Datenaufbereitung.

In den Balkendiagrammen werden auf die y-Achse die vier Antwortmöglichkeiten durch + und – symbolisiert (*trifft voll und ganz zu: ++; trifft eher zu: +; trifft eher nicht zu: –; trifft überhaupt nicht zu: --*). Bei positiv formulierten Aussagen bedeuten zustimmende Aussagen also positive Einstellungen gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, bei negativ formulierten Aussagen hingegen negative Einstellungen. Zur besseren Lesbarkeit der Diagramme sind auf der x-Achse deshalb auf der jeweils linken Seite die positiv formulierten Items, auf der rechten Seite die negativ formulierten Items gruppiert (und sind entsprechend nicht in der Reihenfolge der Abfrage im Fragebogen angeordnet). Auf die exakte Wiedergabe der Item-Formulierungen wird in den Grafiken verzichtet; stattdessen werden für die jeweiligen Aussagen Schlagwörter formuliert (vgl. die tatsächliche Anordnung der Items im Fragebogen und ihre exakten Formulierungen in Anhang A). Enthaltungen, von denen die S*S insgesamt selten Gebrauch machten, werden in den Balkendiagrammen nicht dargestellt, sind aber dem Anhang in absoluten Zahlen zu entnehmen.

Da zur Überprüfung von Hypothese 5 nur Daten von mehrsprachigen S*S erhoben wurden, präsentieren wir diese in Form von deskriptiven Statistiken als Tortendiagramme. Dabei werden die Ergebnisse für jede Antwortmöglichkeit prozentual berechnet.

3.2 Datendiskussion

H1: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S erfahren von Seiten der Lehrkräfte ihrer Mehrsprachigkeit gegenüber wenig oder keine Wertschätzung.*

Abbildung 2 illustriert, wie die ein- und mehrsprachigen S*S die Einstellungen ihrer Lehrkräfte einschätzen. Während die Hälfte der einsprachigen S*S der Ansicht ist, dass die Lehrkräfte Interesse an den Herkunftssprachen mehrsprachiger S*S zeigen, sind die von dieser Einschätzung selbst betroffenen mehrsprachigen Lernenden signifikant weniger davon überzeugt (Item 11) ($t(256,866)=2,424; p = .016$). Beide Probandengruppen gehen aber davon aus, dass Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit insgesamt eher positiv bewerten (Item 13). Zwar wird das Verhalten der Lehrkräfte grundsätzlich als eine positive Einstellung gegenüber der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit interpretiert, jedoch den mehrsprachigen S*S ein entsprechendes Interesse offensichtlich nicht explizit entgegengebracht.

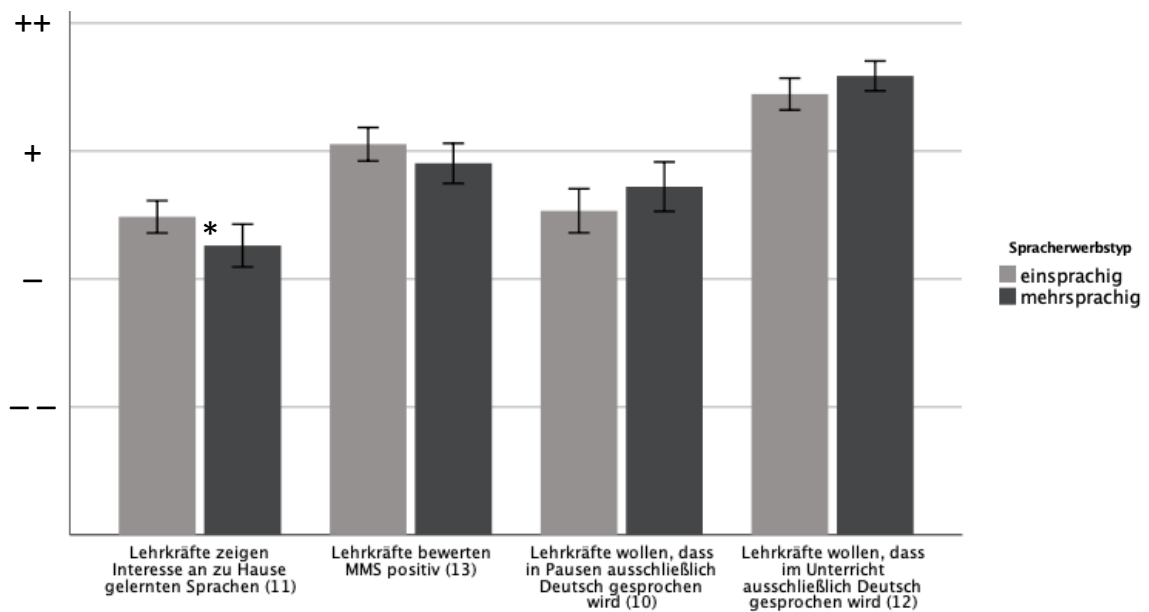


Abb. 2: Zustimmung- (++, +) und Ablehnungswerte (–, ––) der ein- und mehrsprachigen S*S gegenüber Frageitems zur Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit durch Lehrkräfte (MW); Fehlerbalken: 95 % CI; *: $p < .05$

Die S*S sind darüber hinaus der Ansicht, dass die Lehrkräfte den Gebrauch von Herkunftssprachen in der Schule eher ablehnen. Dies gilt besonders deutlich für den Unterricht, wobei die Mehrsprachigen eine etwas stärkere Ablehnung wahrnehmen als die einsprachigen S*S (Item 12). Eine Schülerin schreibt, das Sprechen anderer Sprachen als Deutsch würde explizit vonseiten der Lehrkräfte verboten. Ein solches Verbot würde die sehr eindeutige Zustimmung zu diesem Item erklären. Auch wenn die Zustimmung hier deutlich geringer ausfällt, akzeptieren die Lehrkräfte nach Einschätzung der meisten S*S auch in den Pausen nur die deutsche Sprache (Item 10).

Insgesamt kann unsere Hypothese somit bestätigt werden. Zwar scheint Mehrsprachigkeit von den Lehrkräften prinzipiell als Wert anerkannt zu werden, jedoch werden Herkunftssprachen nach Einschätzung der S*S nicht als gewinnbringend eingestuft. Den Lehrkräften wird somit auch aus der Perspektive der (ein- und mehrsprachigen) S*S ein tendenziell monolingualer Habitus attestiert, womit die Ergebnisse vergangener Studien bestätigt werden (vgl. Gogolin 2008 [1994]; Wojnesitz 2009; Binanzer/Gamper/Köpcke 2015).

H2: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S sind – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der Überzeugung, dass sie durch ihre Mehrsprachigkeit Vorteile beim Spracherwerb / Lernen weiterer Sprachen aufweisen.*

Die Ergebnisse der Items, welche sich auf H2 beziehen (Abb. 3), legen nahe, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule insgesamt und von allen S*S als vorteilhaft wahrgenommen wird – zwischen den ein- und mehrsprachigen S*S

zeigen sich entgegen unserer Annahme keine signifikanten Unterschiede. Rund 67 % der einsprachigen und 78 % der mehrsprachigen S*S glauben, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit führe in der Schule generell zu Vorteilen (Item 1).

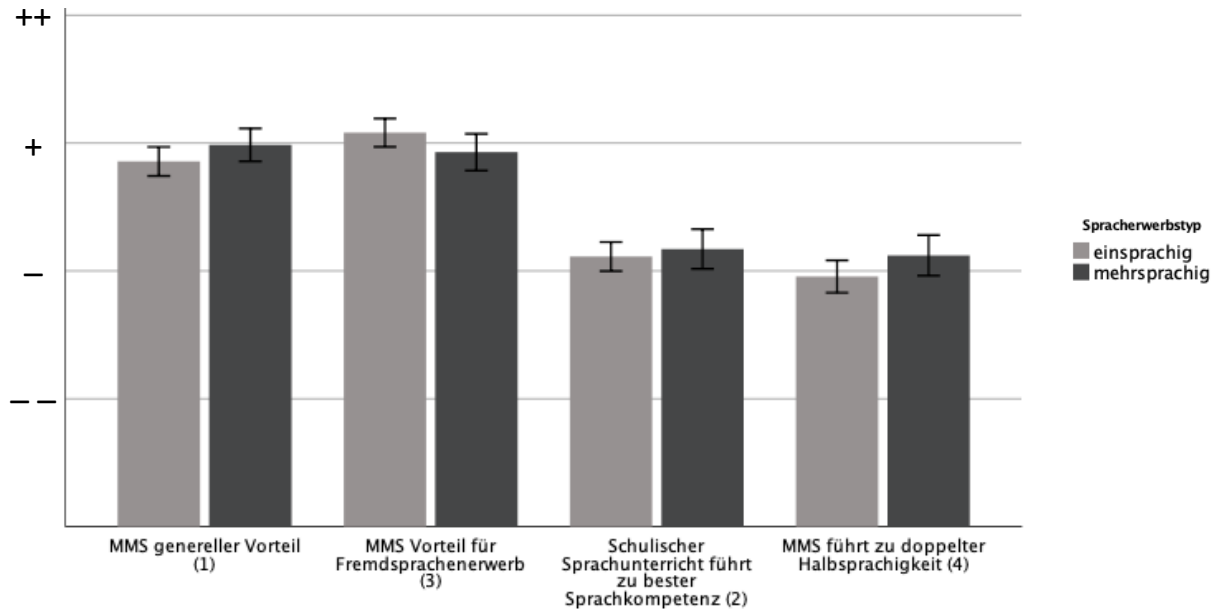


Abb. 3: Zustimmungswerte (++, +) und Ablehnungswerte (-, --) der ein- und mehrsprachigen S*S gegenüber Frageitems zu Vorteilen beim Spracherwerb / Lernen weiterer Sprachen durch migrationsbedingte Mehrsprachigkeit (MW); Fehlerbalken: 95 % CI

Konkret scheinen sich diese beispielsweise beim Fremdsprachenlernen zu zeigen, denn über 75 % aller S*S meinen (teilw. übereinstimmend mit den Ergebnissen von Cutrim Schmidt/Schmidt 2017), es begünstige das Sprachenlernen, wenn man aufgrund eines Migrationshintergrundes bereits mehrere Sprachen spricht (Item 3). Ein Proband schreibt im offenen Textfeld dazu explizit: „Andere Sprachen helfen dabei, andere zu lernen. Viele Sprachen sind verwandt miteinander.“ Hier zeigt sich, dass die S*S wahrnehmen, was auch die Mehrsprachigkeitsforschung belegt, nämlich dass die Anlage mehrerer Sprachen im Gedächtnis die Aufnahme einer weiteren positiv beeinflusst (vgl. Hesse/Göbel 2009; Pfenniger/Singleton 2019). Als weiteren Vorteil nennen die S*S im Kommentarfeld: Mehrsprachigkeit sei „kommunikationsfördernd, da man eine größere Möglichkeit/Vielfalt hat, sich mit anderen zu verständigen“.

Die Aussage, man spreche eine Sprache am besten, wenn man sie in der Schule gelernt hat, lehnen die Befragten mehrheitlich ab (Item 2). Unabhängig davon, ob monolingual aufwachsende S*S die Migrantensprachen wertschätzen, scheinen sie zumindest den ungesteuerten Spracherwerb als zielführender zu erachten als den gesteuerten Weg in der Schule. Dies illustriert auch der Kommentar eines Schülers, der zu Hause ausschließlich Deutsch erworben hat: „Sprachen sollten aber anders vermittelt werden: wie bei Muttersprachlern.“ Ebenso distanzieren sich die meisten

S*S von dem Vorurteil, mehrsprachig aufwachsende Personen sprächen keine der Sprachen perfekt (Item 4). Dies belegt auch der Kommentar eines Probanden: „Das finde ich nicht so, da auch ich die deutsche Sprache viel besser beherrsche als meine Muttersprache“.

Da sich insgesamt kaum Unterschiede zwischen den beiden Probandengruppen zeigen, wird also entgegen unserer Annahme migrationsbedingte Mehrsprachigkeit von allen S*S in der Schule als Lernvorteil erachtet, unabhängig davon, ob sie mehrsprachig aufgewachsen sind oder nicht. Zu berücksichtigen ist hier, dass die besprochenen Items auf rationale Vorteile zielen und keine emotionalen Bewertungen beinhalten.

Erwähnenswert ist allerdings, dass über 30 % der Mehrsprachigen finden, dass sie keine der Sprachen ‚perfekt‘ beherrschen (Item 4 im Wortlaut: *Ich glaube, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, spricht man keine der Sprachen perfekt*). Obwohl in der Mehrsprachigkeitsforschung der Mythos der sog. „doppelten Halbsprachigkeit“ als widerlegt gilt (Kersten/Geist/Voet-Cornelli/Schulz 2011: 97; Wiese 2011), schätzen diese mehrsprachigen S*S ihre Fähigkeiten in den verschiedenen Sprachen als nicht „perfekt“ ein, womit ihr Selbstbild eher mit dem Fremdbild des öffentlichen Diskurses übereinstimmt. Dieses Empfinden mancher mehrsprachiger S*S könnte daraus resultieren, dass sie einen Vergleich zwischen sich und anderen L1-Sprecher*innen dieser Sprache ziehen: Verwandte oder Bekannte im Herkunftsland sind womöglich in der Erstsprache alphabetisiert bzw. literalisiert, was auf mehrsprachige S*S in Deutschland häufig nicht zutrifft. Entsprechend weisen diese Vergleichspersonen ein umfangreicheres sprachliches Repertoire auf als die S*S, welche die betreffende Sprache in Deutschland nur im außerschulischen/informellen Kontext gebrauchen.

H3: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S stehen – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – der punktuellen Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht (sei es als Unterrichtsgegenstand, sei es als informelles Kommunikationsmittel mehrsprachiger S*S) offen gegenüber.*

Die Befunde hinsichtlich der punktuellen Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht (Abb. 4) fallen wesentlich differenzierter aus. Der Frage nach der (allgemeinen) Belegung des Unterrichts durch andere Sprachen stehen die S*S zwispältig gegenüber (Item 5). Eine knappe Mehrheit der S*S ist nicht der Überzeugung, dass andere Sprachen den Unterricht von sich aus beleben. Eine deutlichere Tendenz hin zur Wertschätzung der Mehrsprachigkeit lässt sich hingegen der Tatsache entnehmen, dass rund 63 % der S*S glauben, sie könnten viel über Sprachen lernen, wenn auch die Herkunftssprachen der mehrsprachigen S*S im Deutschunterricht thematisiert würden (Item 8). Dieser Integration von Herkunftssprachen als

Lerngegenstand in den Unterricht, welcher auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik diskutiert wird (vgl. z.B. Krafft 2009; Binanzer/Gamper/Wecker 2013, 2014), stehen die S*S gleichermaßen offen gegenüber. Demzufolge ist eine essentielle Basis für die Nutzung der in den Klassen vertretenen Sprachen im Unterricht, nämlich das Interesse der Lernenden, bereits vorhanden.

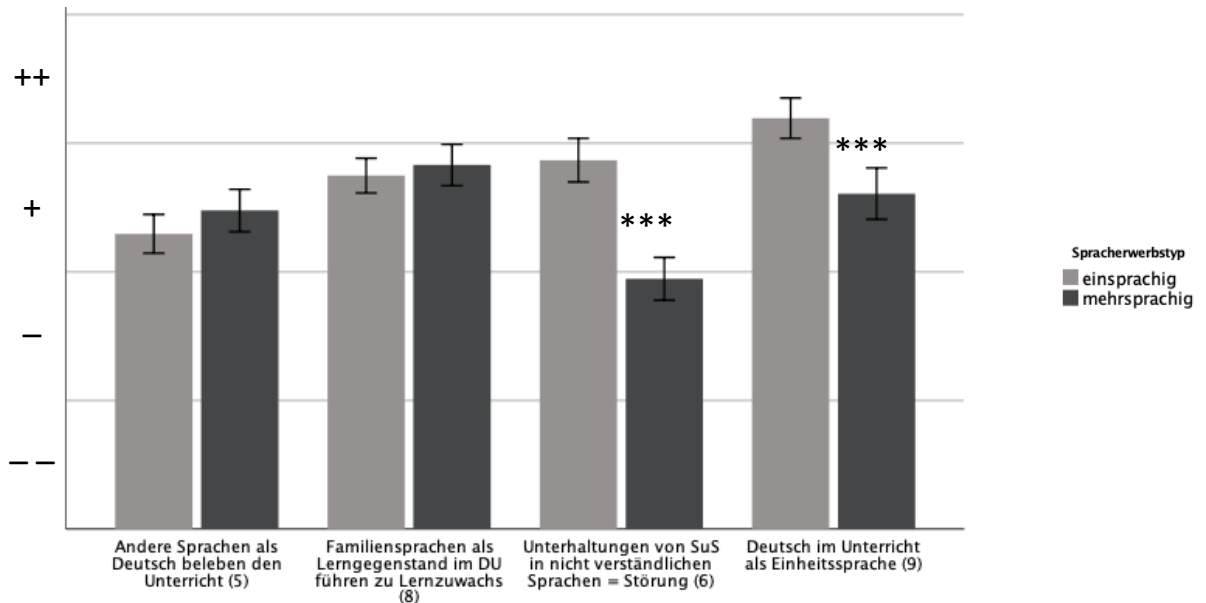


Abb. 4: Zustimmungswerte (++, +) und Ablehnungswerte (-, --) der ein- und mehrsprachigen S*S gegenüber Frageitems zur Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht (MW); Fehlerbalken: 95 % CI; ***: $p < .001$

Der Gebrauch der Herkunftssprachen als informelles Kommunikationsmittel in der Schule wird von den Ein- und Mehrsprachigen unterschiedlich stark toleriert. Hier zeigen sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den Probandengruppen. 62 % der Einsprachigen empfinden Gespräche in Herkunftssprachen, die sie nicht verstehen, tendenziell als Störung (Item 6) ($t(303,347)=7,994$; $p = .000$), wohingegen die Mehrsprachigen in dieser Frage der sprachlichen Vielfalt in der Schule wesentlich aufgeschlossener sind und darin nur zu 22 % eine Störung empfinden. Auch die Einstellungen gegenüber dem monolingualen Diktum, dass im Sinne der Einheitlichkeit alle Lernenden in der Schule Deutsch sprechen sollten, unterscheiden sich signifikant (Item 9) ($t(268,570)=4,526$; $p = .000$). Über Dreiviertel der einsprachigen S*S spricht sich für die deutsche Sprache als Einheitssprache aus. Innerhalb dieser Gruppe muss allerdings bezüglich der Toleranz gegenüber anderen Sprachen differenziert werden. Eine Probandin bringt eine sehr stark ablehnende Position zum Ausdruck, indem sie schreibt: „Ich finde, dass jedes Land aus gutem Grund eine Einheitssprache hat, nämlich damit die Gesellschaft in diesem Land funktioniert! Deshalb sollten Bilinguale sich in der Schule auch dieser annehmen!“ Eine andere einsprachige Schülerin schreibt hingegen: „Meiner Meinung nach ist es gut, wenn meine Mitschüler verschiedene Sprachen sprechen, aber andererseits finde

ich es nicht gut, wenn sie es dann machen, wenn nicht alle Personen die Sprache verstehen.“

Überraschenderweise vertritt aber auch die Mehrheit der Mehrsprachigen diese monolinguale Einstellung, obwohl diese sich selbst durch die Nutzung anderer Sprachen wenig gestört fühlen (s.o.). Grund für diesen scheinbaren Widerspruch könnte Empathie gegenüber den MitS*S sein, d.h. dass sie sich selbst durch andere Sprachen nicht gestört fühlen, aber eine einheitliche Sprache als sinnvoll erachten, um beispielsweise Missverständnisse zu verhindern. Auch folgende Gründe werden genannt: Unhöflichkeit und die Unsicherheit darüber, was gerade gesagt wird bzw. das damit einhergehende Gefühl, dass man auf der jeweils anderen Sprache beleidigt würde. Dieses Ergebnis könnte aber auch darauf hinweisen, dass mehrsprachige S*S im Laufe ihrer schulischen Sozialisation in der majoritär deutschsprachigen Umgebung bzw. in der monolingualen Schule den Herkunftssprachen gegenüber ablehnende Überzeugungen der Mehrheit adaptieren und sich also unbewusst assimilieren.

Insgesamt wird in der punktuellen Integration von Herkunftssprachen also ein Bildungspotenzial erkannt, die sonstige Nutzung selbiger wird v.a. von den einsprachigen S*S jedoch eher abgelehnt.

H4: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S sind – im Gegensatz zu einsprachigen S*S – gegenüber der Aufnahme von Herkunftssprachen in den schulischen Sprachenkanon aufgeschlossen.*

Entgegen unserer Annahme reagieren alle Befragten auf die Idee, Herkunftssprachen in der Schule als Unterrichtsfach anzubieten, überwiegend ablehnend (Abb. 5). Über die Hälfte der einsprachigen S*S meint, die wichtigsten Sprachen seien die, die in der Schule als Fremdsprachen angeboten werden (Item 14); zwar widersprechen die Mehrsprachigen dieser Aussage etwas stärker, allerdings zeigt sich hier kein signifikanter Unterschied zu den Einsprachigen. Andererseits bleibt hervorzuheben, dass gut 40 % der einsprachigen S*S nicht nur die typischen Schulsprachen als die wichtigen empfinden. Hier deutet sich ein breiter gefächertes Interesse an Fremdsprachen an. Dennoch sprechen sich beide Probandengruppen tendenziell dagegen aus, Herkunftssprachen in der Schule für alle S*S anzubieten (Item 16). Mehrere einsprachig aufgewachsene Proband*innen geben im Kommentarfeld an, dass sie Herkunftssprachen als Unterrichtsfach ablehnen, da daraus ein Vorteil für die S*S entstünde, die diese Sprache bereits ungesteuert erworben haben. Dabei ist diesen einsprachigen S*S offensichtlich nicht bewusst, dass sie selbst durch die Übereinstimmung ihrer Erstsprache mit der Schulsprache (Deutsch) gegenüber mehrsprachigen S*S in der monolingual ausgerichteten Schule bevorteilt

sind. Vonseiten der Einsprachigen zeigen sich hier also eher negative Einstellungen.

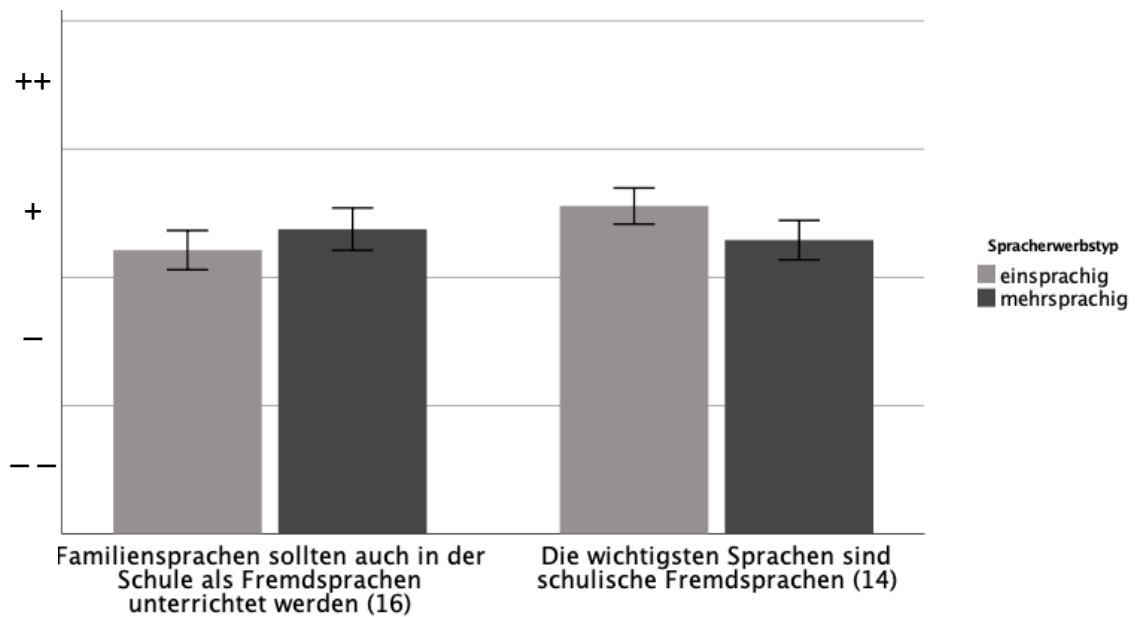


Abb. 5: Zustimmung- (++, +) und Ablehnungswerte (-, --) der ein- und mehrsprachigen S*S gegenüber Frageitems zur Aufnahme von Herkunftssprachen in den schulischen Sprachenkanon (MW); Fehlerbalken: 95 % CI

Auffallend häufig wird der Wunsch geäußert, dass das Angebot an Fremdsprachen an den Schulen generell vergrößert werden sollte. Auf die Frage, welche Sprachen die Lernenden in der Schule gewählt hätten, sofern eine freie Wahlmöglichkeit bestanden hätte, antworten die Probandengruppen aber durchaus unterschiedlich, vgl. die als Top Ten genannten Sprachen (in absoluten Zahlen, da Mehrfachwahl möglich war) in Tabelle 2.

Tab. 2: Top Ten bei freier Sprachenwahl: Wenn ich die Möglichkeit gehabt hätte, hätte ich folgende Sprachen in der Schule gewählt:

Einsprachige		Mehrsprachige	
Englisch	92	Englisch	45
Spanisch	53	Arabisch	43
Japanisch	31	Spanisch	37
Niederländisch	30	Türkisch	34
Russisch	28	Japanisch	20
Italienisch	26	Russisch	17
Chinesisch	23	Chinesisch	17
Latein	23	Französisch	16
Französisch	19	Polnisch	16
Polnisch	15	Italienisch	14

Zwar wählen beide Gruppen Englisch am häufigsten, die Mehrsprachigen interessieren sich aber mit nahezu gleicher Häufigkeit für Arabisch. Auch die Herkunftssprachen Türkisch, Russisch und Polnisch finden sich bei den mehrsprachigen S*S unter den zehn beliebtesten Sprachen. Die Einsprachigen geben hier vor allem die klassischen schulischen Fremdsprachen an, aber auch an Herkunftssprachen scheint vereinzelt Interesse zu bestehen (insbesondere für Russisch und Polnisch). Auffällig ist bei beiden Probandengruppen das große Interesse an den Sprachen Japanisch und Chinesisch, welche nicht zu den in Deutschland vertretenen ‚klassischen‘ Migrantensprachen gehören.

Folglich zeigen die einsprachigen S*S entsprechend der Hypothese und übereinstimmend mit den Befunden von Plewnia und Rothe (2011) vor allem Interesse an den prestigeträchtigen west- und südeuropäischen Sprachen. Viele Mehrsprachige sind an der Integration von Migrantensprachen in die Schule interessiert – erkennen darin aber vordergründig ein Bildungspotential für sich selbst und weniger für die Einsprachigen. Die Debatte um die Nutzbarmachung der Herkunftssprachen in der Schule, beispielsweise in Form bilingualer Schulmodelle oder eines erweiterten Fremdsprachenkanons, findet also unter den mehrsprachigen, vereinzelt auch den einsprachigen S*S, Anklang.

H5: *Migrationsbedingt mehrsprachige S*S wünschen sich, dass die Sprache(n), die sie zusätzlich zum Deutschen sprechen, in der Schule stärkere Berücksichtigung und Wertschätzung von Seiten ihrer Lehrkräfte und MitS*S erfahren.*

Die nachfolgend präsentierten Items (Abb. 6) wurden nur von den mehrsprachigen S*S beantwortet. Es zeigt sich, dass sie sich eine stärkere Berücksichtigung ihrer

Herkunftssprache in der Schule wünschen (Item 18). Es stellt sich die Frage, wie diese Berücksichtigung aussehen sollte. Tendenziell meinen sie damit nicht, dass der Unterricht auf dieser Sprache stattfinden solle (Item 19), obwohl bei der offenen Frage, welche Sprache die S*S gerne in der Schule lernen würden, viele Herkunftssprachen angegeben werden (s. H4).

Während also vonseiten der Mehrsprachigen ein Interesse darin besteht, Herkunftssprachen formal zu erlernen, stehen sie dem Grundprinzip einer bilingualen Schule eher skeptisch gegenüber. Trotzdem geben aber 56 % an, in der Schule gerne häufiger die jeweilige Herkunftssprache nutzen zu wollen (Item 21). Zu vermuten ist aufgrund der anscheinend ablehnenden Haltung der Lehrkräfte sowie der einsprachigen MitS*S (vgl. H1 und H3), dass sich der Wunsch nach Verwendung der Herkunftssprache auf kooperative Lernformen im Unterricht oder auf die Pausen bezieht. Im Kommentarfeld erklären die mehrsprachigen S*S darüber hinaus, wieso ihre Herkunftssprache in der Schule keinen zu großen Raum einnehmen müsse: Viel wichtiger sei ihnen, „dass man in der Schule versucht, die Deutschkenntnisse jeden Schülers so gut wie möglich zu fördern“ und „dass die Sprachen, die ich noch nicht perfekt beherrsche, gefördert werden (Englisch, Italienisch)“.

Den Mehrsprachigen wird vonseiten ihrer MitS*S mehr Wertschätzung entgegengebracht als von den Lehrkräften: Über die Hälfte hält ein vermehrtes Interesse anderer S*S an ihrer Mehrsprachigkeit für nicht notwendig (Item 20). Von den Lehrkräften hingegen erwartet die Mehrheit eine stärkere Beachtung der Herkunftssprachen (Item 22), was sich mit den Ergebnissen von Item 11 deckt.

Insgesamt wünschen sich die Mehrsprachigen also eine stärkere Berücksichtigung ihrer Herkunftssprache – jedoch vordergründig bezüglich einer selbstbestimmten Anwendung dieser Sprache und einer größeren Wertschätzung durch Lehrkräfte:

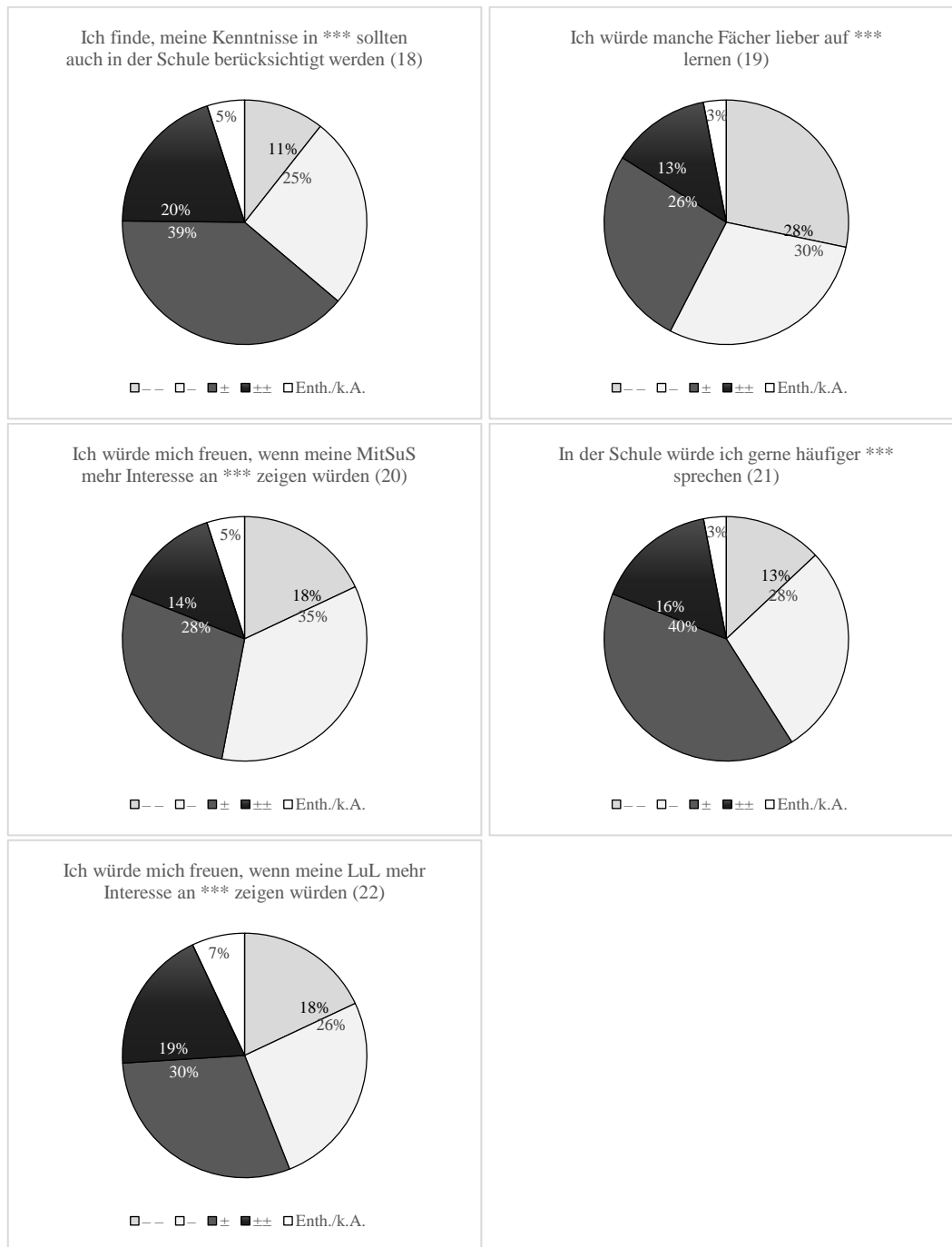


Abb. 2: Zustimmungswerte (++, +) und Ablehnungswerte (-, --) der mehrsprachigen S*S gegenüber Frageitems zur stärkeren Berücksichtigung und Wertschätzung ihrer migrationsbedingten Mehrsprachigkeit durch MitS*S und Lehrkräfte in der Schule (in %).

4 Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, wie migrationsbedingt mehrsprachige S*S im Alter von 15 bis 20 Jahren den Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit in der Schule wahrnehmen und ob sich diese Selbstwahrnehmung von der

Fremdwahrnehmung einsprachiger S*S unterscheidet. Nach der Befragung von insgesamt 308 ein- und mehrsprachigen S*S kommen wir zu dem Schluss, dass ein- und mehrsprachige S*S überwiegend ähnliche Einstellungen zu den von uns erfragten Aspekten aufweisen:

Als **Gemeinsamkeiten** halten wir fest:

- (1) Zwar wird von allen S*S eine grundsätzlich positive Haltung der Lehrkräfte gegenüber migrationsbedingter Mehrsprachigkeit vermutet; gleichzeitig attestieren aber beide Untersuchungsgruppen ihren Lehrkräften insofern einen monolingualen Habitus, als dass sich diese Haltung offenbar nicht in ihrem Handeln in der Schule niederschlägt: Den Gebrauch der Herkunftssprachen scheinen Lehrkräfte besonders im formellen Kontext (Unterricht), aber auch in informellen Kontexten (Pausen) nach wie vor abzulehnen. Explizites Interesse an den Herkunftssprachen der mehrsprachigen S*S kommt ebenso wenig zum Ausdruck.
- (2) Die Mehrheit der ein- und mehrsprachigen S*S ist der Überzeugung, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit generell und für das (weitere) Lernen von Fremdsprachen und – im Vergleich zum Fremdspracherwerb in der Schule – hinsichtlich der dadurch zu erlangenden Sprachkompetenzen von Vorteil ist. Rationale (Lern-)Vorteile scheinen damit von den S*S erkannt zu werden, auch wenn es sich bei den in die Mehrsprachigkeit involvierten Sprachen um ‚Migrantensprachen‘ handelt.
- (3) Sowohl ein- als auch mehrsprachige S*S stehen der punktuellen Integration von Herkunftssprachen als Lerngegenstand in den Unterricht offen gegenüber, da sie überwiegend davon überzeugt sind, durch deren Thematisierung viel über Sprachen lernen zu können.
- (4) Viele S*S sind zwar der Ansicht, dass das Angebot an Fremdsprachen an den Schulen generell vergrößert werden sollte. Die Idee, Herkunftssprachen in der Schule als Unterrichtsfach für alle S*S anzubieten, lehnen die meisten der Befragten – auch die Mehrsprachigen – dagegen ab.

Ein deutlicher **Unterschied** zeigt sich hingegen hinsichtlich der Akzeptanz von Herkunftssprachen als Kommunikationsmittel im Unterricht. Während sich die mehrsprachigen S*S in dieser Hinsicht sehr offen zeigen, traten für die einsprachigen S*S negative Einstellungen zu Tage: Sie empfinden Unterhaltungen von MitS*S in den Herkunftssprachen als störend bzw. ausgrenzend und sprechen sich sehr deutlich für den Gebrauch des Deutschen in der Schule im Sinne einer Einheitssprache aus. Ihre Einstellungen decken sich in dieser Hinsicht mit den Einstellungen, die sie selbst (wie ihre mehrsprachigen MitS*S) für ihre Lehrkräfte vermuten (s. (1)).

Dass die mehrsprachigen S*S die Ideen, ihre Herkunftssprachen in der Schule als Unterrichtsfach anzubieten oder Fachunterricht in ihren Herkunftssprachen zu erhalten, mehrheitlich ablehnten, deuten wir als einen Hinweis darauf, dass sie ihre Spracheinstellungen im Laufe ihrer Schullaufbahn (unbewusst) an die Sprachpraktiken und -einstellungen der monolingual orientierten Mehrheitsgesellschaft assimiliert haben. In diesen ablehnenden Haltungen ist schließlich auch ein gewisser Widerspruch zu anderen durch unsere Befragung zu Tage geförderten Einstellungen zu erkennen: So wünschen sich die mehrsprachigen S*S im Gegensatz dazu mehrheitlich, dass sie ihre Herkunftssprachen in der Schule häufiger sprechen könnten, ihre Herkunftssprachenkenntnisse in der Schule stärker berücksichtigt würden und besonders ihre Lehrkräfte, aber auch ihre MitS*S mehr Interesse an ihren Herkunftssprachen zeigten. Entsprechend schließen wir aus der Tatsache, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der Schule nicht durchgängig gefördert wird bzw. ausgelebt werden kann, dass mehrsprachige S*S ihrer eigenen Mehrsprachigkeit gegenüber ein zwiespältiges Verhältnis entwickeln.

Die Schulen nehmen bezüglich der individuellen wie auch der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle ein. Einerseits sind sie der primäre Ort des Fremdsprachenlernens und für mehrsprachige S*S vielfach auch wichtigste Institution des gesteuerten Zweitspracherwerbs. Gleichzeitig legt unsere Untersuchung aber auch nahe, dass das schulische Umfeld großen Einfluss auf die Identitätsbildung und das Selbstkonzept der Kinder und Jugendlichen hat, da ihre – hier erneut festgestellte – monolinguale Orientierung die Lernenden, einsprachige wie mehrsprachige, zu beeinflussen scheint. Die Schule sollte entsprechend ihrer Vorbildfunktion Mehrsprachigkeit an sich sowie eine positive Einstellung ihr gegenüber aktiv und bewusst fördern, was insbesondere auch die Förderung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einschließt. Aus unserer Untersuchung lässt sich dahingehend eine uneingeschränkte Unterstützung auch schon andernorts vorgeschlagener Handlungsempfehlungen ableiten: Lehramtsstudierende und Lehrkräfte sollten im Rahmen ihres Studiums bzw. im Rahmen von Aus- und Fortbildungen an mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte herangeführt werden, durch die sie jegliche Form der Mehrsprachigkeit, unabhängig vom Prestige der darin involvierten Sprachen, als wertvoll anzuerkennen lernen. Über positive Effekte entsprechender Interventionsmaßnahmen zur Transformation bestehender sprachlicher Normalitätsvorstellungen berichten beispielsweise Wiese, Mayr, Krämer, Seeger, Müller und Mezger (2015) oder Putjata (2019). Die *auch* mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einhergehenden Vorteile, über die sich auch die von uns befragten S*S bewusst sind, können im Unterricht als (rationalen) Ausgangspunkt für die gemeinsame Reflexion des schulischen Fremdsprachenkanons genutzt werden und so auch der (emotionalen) Aufklärung des monolingualen schulischen Bildungsideals zu-

träglich sein. Auch die Aufgeschlossenheit der S*S gegenüber der punktuellen Integration von Herkunftssprachen in den Unterricht lässt darauf hoffen, dass entsprechende mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte auf fruchtbaren Boden fallen, womit wichtige Schritte in Richtung einer multilingualen Schule unternommen werden können.

Literatur

- Ahrens, Rüdiger (2004): Mehrsprachigkeit als Bildungsziel. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 9–15.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf (08.09.2019).
- Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren [3., grundlegend überarbeitete und inhaltlich erweiterte Auflage des 1999 erstmals erschienen Buches *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*].
- Binanzer, Anja; Gamper, Jana & Köpcke, Klaus-Michael (2015): Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 293–320.
- Binanzer, Anja; Gamper, Jana & Wecker, Verena (2013): Kasus als Unterrichtsgegenstand in sprachlich heterogenen Grundschulklassen. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin: De Gruyter, 353–374.
- Binanzer, Anja; Gamper, Jana & Wecker, Verena (2014): Die Schwester küsst den Bruder. Durch sprachvergleichenden Deutschunterricht zum Akkusativ. *Deutsch differenziert* (2/2014), 32–34.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien: Facultas.
- 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: Waxmann.

- Cutrim Schmidt, Euline & Schmidt, Torben (2017): Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom: Learners' and Teachers' Perspectives. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28: 1, 29–52.
- De Houwer, Annick (2018): The Role of language input environments for language outcomes and language acquisition in young bilingual children. In: Miller, David; Bayram, Fatih; Rothman, Jason & Serratrice, Ludovica (Eds.): *Bilingual Cognition and Language. The State of the Science across its Subfields*. Amsterdam: John Benjamins, 127–154.
- Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (2018): *DSW-Infoblatt. Bevölkerung und Projektionen*. https://www.dsw.org/wp-content/uploads/2018/06/Weltbevo%CC%88lkerung_final.pdf (31.08.2019).
- Dolgunsoz, Emrah (2013): Benefits of multilingualism in foreign language learning: a comparative study of bilingual and multilingual grammar strategies. *International Online Journal of Education and Teaching* 1, 12–25.
- El-Mafaalani, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer, 465–478.
- Engin, Havva & Olsen, Ralph (2009): Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Engin, Havva & Olsen, Ralph (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–17.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (2011): Einführung: Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Springer: Wiesbaden, 13–23.
- García, Ofelia & Tupas, Ruanni (2019): Doing and undoing bilingualism in education. In: De Houwer, Annick & Ortega, Lourdes (Eds.): *The Cambridge Handbook of Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 390–407.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit; Panda, Minati; Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (Eds.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 140–158.
- Gogolin, Ingrid (2008 [1994]): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränderte Auflage. Münster: Waxmann.
- Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Berlin: Springer, 281–287.
- Hirosh, Zoya & Degani, Tamar (2018): Direct and indirect effects of multilingualism on novel language learning: An integrative review. *Psychon Bull Rev* 25, 892–916.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

- Jessen, Sarah (2017): *Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zum Thema „Mehrsprachigkeit in der Schule“*. Eine empirische Studie. Unveröffentlichte Masterarbeit, Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Jeuk, Stefan (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 3. überarb. u. erweit. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kemp, Charlotte (2007): Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism* 4, 241–261.
- Kersten, Anja; Geist, Barbara; Voet-Cornelli, Barbara & Schulz, Petra (2011): Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. *KiTa aktuell* 4, 89–91.
- Koliander-Bayer (1998): *Einstellungen zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Krafft, Andreas (2009): Vorsprung durch Mehrsprachigkeit? Zum Verhältnis von Mehrsprachigkeit und metasprachlichem Wissen. In: Engin, Havva & Olsen, Ralph (Hrsg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77–87.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 51–68.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. & (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit*. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> (13.06.2019).
- Lengyel, Drorit & Neumann, Ursula (2017): Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule*, 3, 273–282.
- Löser, Jessica & Woerfel, Till (2017): Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 4., korrigierte und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 577–589.
- Meyer, Michael & Prediger, Susanne (2011): Vom Nutzen der Erstsprache beim Mathematiklernen. Fallstudien zu Chancen und Grenzen erstsprachlich gestützter mathematischer Arbeitsprozesse bei Lernenden mit Erstsprache Türkisch. In: Prediger, Susanne & Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 185–204.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Frechen: Ritterbach Verlag.

- Niedrig, Heike (2011): Unterrichtsmodelle für Schülerinnen und Schüler aus sprachlichen Minderheiten. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 89–106.
- Pfenniger, Simone E. & Singleton, David (2019): Starting age overshadowed: the primacy of differential environmental and family support effects in an instructional context. *Language Learning* 69, 207–234.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215–253.
- Poarch, Gregory J. & Bialystok, Ellen (2017): Assessing the implications of migrant multilingualism for language education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20, 175–191.
- Putjata, Galina (2018): Multilingualism for life – language awareness as key element in educational training: insights from an intervention study in Germany. *Language Awareness* 27: 3, 259–276.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2018.1492583>.
- Putjata, Galina (2019): Normalitätsvorstellungen angehender Lehrkräfte im Wandel. Eine empirische Studie zu Potentialen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4: 1–2.
- Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- Schofield, Janet Ward & Alexander, Kira Marie (2012): Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung. Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung*. Berlin: Springer, 65–88.
- Schulministerium NRW (2019): *Bilingualer Unterricht*.
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Bilingualer-Unterricht/A_Schulen.pdf
 (25.04.2019).
- Soukup, Barbara (2019): Sprachreflexion und Kognition: Theorien und Methoden der Spracheinstellungsforschung. In: Antos, Gerd; Niehr, Thomas & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Sprache im Urteil der Öffentlichkeit*. Berlin, Boston: De Gruyter, 83–106.
- Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung nach Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus – Fachserie 1 – Reihe 2.2 – 2018.
<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/inhalt.html#sprg228898> (31.08.2019).

- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunge, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer, 13–33.
- Wiese, Heike (2011): Führt Mehrsprachigkeit zum Sprachverfall? Populäre Mythen vom „gebrochenen Deutsch“ bis zur „doppelten Halbsprachigkeit“ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Ozil, Şeyda; Hoffmann, Michael & Dayıoğlu-Yücel; Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress, 73–84.
- Wiese, Heike; Mayr, Katharina; Krämer, Philipp; Seeger, Patrick; Müller, Hans-Georg & Mezger, Verena (2015): Changing teachers' attitudes towards linguistic diversity: effects of an anti-bias programme. *International Journal of Applied Linguistics* 27: 1, 198–220. <https://doi.org/10.1111/ijal.12121>.
- Wojnesitz, Alexandra (2009): *Sprachbewusstsein und Einstellungen zur Mehrsprachigkeit an Wiener AHS im Kontext von Migration*. Dissertation. Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/4709/1/2009-04-04_9105632.pdf (01.09.2019).

Kurzbio:

Prof. Dr. Anja Binanzer, Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Deutsches Seminar, Sprachwissenschaft, der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsinteressen liegen u.a. in den Bereichen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit sowie der Sprachlichen Bildung.

Sarah Jessen, Gymnasiallehrerin am Riesener-Gymnasium in Gladbeck, studierte Germanistik auf Lehramt an der Universität zu Köln und der WWU Münster. Forschungsinteresse: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Kontext Schule.

Anschrift:

Leibniz Universität Hannover
Deutsches Seminar
Königsworther Platz 1
30167 Hannover

anja.binanzer@germanistik.uni-hannover.de

Riesener-Gymnasium
Schützenstraße 23
45964 Gladbeck
sarah-l.jessen@web.de

Anhang

A) Fragebogen

Ankreuzoptionen:

trifft voll und ganz zu (+ +); trifft eher zu (+); trifft eher nicht zu (-); trifft überhaupt nicht zu (- -); möchte ich nicht beantworten.

Frageitems im Wortlaut in der im Fragebogen angeordneten Reihenfolge	Dafür verwendete Schlagwörter in den Abb. 2–6
(1) Ich glaube, man hat in der Schule viele Vorteile, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher mehrere Sprachen spricht.	MMS genereller Vorteil (1)
(2) Ich glaube, man spricht eine Sprache am besten, wenn man sie in der Schule gelernt hat.	Schulischer Sprachunterricht führt zu bester Sprachkompetenz (2)
(3) Ich glaube, die Schüler, die Wurzeln in einem anderen Land haben und daher mehrere Sprachen sprechen, haben beim Lernen von Fremdsprachen einen Vorteil.	MMS Vorteil für Fremdsprachenerwerb (3)
(4) Ich glaube, wenn man mit mehreren Sprachen aufwächst, spricht man keine der Sprachen perfekt.	MMS führt zu doppelter Halbsprachigkeit
(5) Ich finde, es belebt den Unterricht, wenn neben Deutsch auch andere Sprachen gesprochen werden.	Andere Sprachen als Deutsch beleben den Unterricht (5)
(6) Mich stört es, wenn ich meine Mitschüler nicht verstehe, weil sie sich auf einer anderen Sprache unterhalten.	Unterhaltungen von S*S in nicht verständlichen Sprachen = Störung (6)
(7) <i>Filler Item</i>	–
(8) Ich glaube, wenn wir im Deutschunterricht auch über die Sprachen sprechen, die manche Schüler zu Hause gelernt haben, können wir dadurch viel über Sprachen lernen.	Familiensprachen als Lerngegenstand im DU führen zu Lernzuwachs (8)
(9) Ich finde, im Sinne der Einheitlichkeit sollten in der Schule alle Schüler Deutsch sprechen	Deutsch im Unterricht als Einheitssprache (9)
(10) Ich glaube, meine Lehrer möchten, dass in der Pause ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	Lehrkräfte wollen, dass in Pausen ausschließlich Deutsch gesprochen wird (10)
(11) Ich finde, meine Lehrer zeigen Interesse an den Sprachen, die die Schüler zu Hause gelernt haben.	Lehrkräfte zeigen Interesse an zu Hause gelernten Sprachen (11)
(12) Ich glaube, meine Lehrer möchten, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen wird.	Lehrkräfte wollen, dass im Unterricht ausschließlich Deutsch gesprochen wird (12)
(13) Ich glaube, meine Lehrer finden es gut, wenn man Wurzeln in einem anderen Land hat und daher neben der deutschen Sprache noch eine andere Sprache fließend sprechen kann.	Lehrkräfte bewerten MMS positiv (13)
(14) Ich finde, die wichtigsten Sprachen sind die, die in der Schule gelernt werden.	Die wichtigsten Sprachen sind schulische Fremdsprachen (14)
(15) <i>Filler Item</i>	–
(16) Ich finde, in der Schule sollten alle Schüler auch die Sprachen lernen können, die manche Schüler zu Hause gelernt haben.	Familiensprachen sollten auch in der Schule als Fremdsprachen unterrichtet werden (16)
(17) Wenn ich die Möglichkeit gehabt hätte, hätte ich folgende Sprachen in der Schule gewählt (3 Nennungen möglich): Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Englisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Latein, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schwedisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch Oder: _____	

Fülle die folgende Tabelle bitte nur aus, wenn du zu Hause eine weitere Sprache gelernt hast, die du zusätzlich zur deutschen Sprache sprechen kannst.

Die Sternchen ***** stehen für die jeweilige Sprache.

(18) Ich finde, meine Kenntnisse in ***** sollten in der Schule auch berücksichtigt werden.

(19) Ich würde manche Fächer lieber auf ***** lernen.

(20) Ich würde mich freuen, wenn meine Mitschüler mehr Interesse an ***** zeigen würden.

(21) Ich würde in der Schule gerne häufiger ***** sprechen.

(22) Ich würde mich freuen, wenn meine Lehrer mehr Interesse an ***** zeigen würden.

Das folgende Textfeld richtet sich wieder an alle Schülerinnen und Schüler.

(23) Gibt es etwas, das du noch sagen möchtest? Hier kannst du alles notieren, was zum Thema des Fragebogens passt.

Sprachbiographische Fragen

1. Geschlecht: *m/w/keine Angabe*
2. Alter
3. Wo wurdest du geboren? Falls nicht in Deutschland: Seit wann lebst du hier?
4. Welche Sprache(n) sprichst du seit deiner Geburt?
5. Auf welcher Sprache / auf welchen Sprachen kannst du dich unterhalten?
6. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Eltern?
7. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Großeltern?
8. Welche Sprache(n) sprichst du mit deinen Freunden?
9. Seit wann sprichst/lernst du die deutsche Sprache?
10. Welche Sprachen lernst du in der Schule?
11. Ich bezeichne mich als mehrsprachig: *ja/teilweise/nein/keine Angabe*

B) Deskriptive statistische Analysen zu Einstellungsunterschieden ein- und mehrsprachiger S*S

	Item	Spracherwerbstyp	N	MW	SD	SE
H2	Item (1)	einsprachig	164	2,85	,720	,056
		mehrsprachig	140	2,99	,768	,065
	Item (2)	einsprachig	165	2,88	,719	,055
		mehrsprachig	141	2,81	,938	,079
	Item (3)	einsprachig	167	3,07	,704	,054
		mehrsprachig	141	2,93	,859	,072
	Item (4)	einsprachig	163	3,03	,815	,063
		mehrsprachig	141	2,87	,947	,079
H3	Item (5)	einsprachig	166	2,33	,974	,076
		mehrsprachig	139	2,47	,935	,079
	Item (6)	einsprachig	166	2,86	1,08	,084
		mehrsprachig	140	1,93	,957	,081
	Item (8)	einsprachig	164	2,76	,859	,067
		mehrsprachig	139	2,80	,926	,079
	Item (9)	einsprachig	164	3,20	1,00	,079
		mehrsprachig	135	2,62	1,15	,099
H1	Item (10)	einsprachig	159	2,44	1,05	,083
		mehrsprachig	138	2,31	1,09	,093
	Item (11)	einsprachig	161	2,50	,784	,062
		mehrsprachig	134	2,27	,951	,082
	Item (12)	einsprachig	162	1,56	,779	,061
		mehrsprachig	139	1,41	,657	,055
	Item (13)	einsprachig	156	3,06	,789	,063
		mehrsprachig	131	2,91	,872	,076
H4	Item (14)	einsprachig	164	2,55	,895	,070
		mehrsprachig	141	2,29	,922	,078
	Item (16)	einsprachig	161	2,20	,982	,077
		mehrsprachig	141	2,38	,990	,083
H5	Item (18)	mehrsprachig	134	2,27	,923	,080
	Item (19)	mehrsprachig	137	2,26	1,029	,088
	Item (20)	mehrsprachig	134	2,40	,966	,083
	Item (21)	mehrsprachig	137	2,61	,926	,079
	Item (22)	mehrsprachig	131	2,54	1,025	,090