

NORA VON DEWITZ / INA-MARIA MAAHS / DANIELA WAMHOFF

## Die eigene Mehrsprachigkeit im Blick – Perspektiven migrationsbedingt mehrsprachiger Schüler\*innen

### Abstract

Die Lernerfolge von migrationsbedingt mehrsprachigen Jugendlichen werden in der bildungsbezogenen Debatte häufig diskutiert, ihre eigene Perspektive in Bezug auf ihre Lernbedingung an Schulen, die Rolle von Mehrsprachigkeit im Unterricht sowie ihr eigenes Lernen sind dabei jedoch stark unterrepräsentiert. In diesem Beitrag werden Ergebnisse einer qualitativen Studie vorgestellt, die mehrsprachige – sowohl in Deutschland aufgewachsene als auch neu zugewanderte – Schüler\*innen in leitfadengestützten Interviews zu Wort kommen lässt. Es zeigt sich insgesamt eine sehr positive Haltung der Befragten gegenüber der eigenen Mehrsprachigkeit. Gleichzeitig erleben sie im schulischen Kontext selten eine didaktische Nutzung dieser Ressourcen. Vielmehr schildern sie Strategien und Praktiken, die sie sich selbst erschlossen haben, um ihr gesamtes sprachliches Repertoire zu nutzen. Dabei werden nicht nur die eigenen Familiensprachen, sondern auch weitere Sprachen, insbesondere das Englische, thematisiert.

### 1 | Einleitung

Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht? Welche sollte sie spielen? Diese und ähnliche Fragen werden sowohl wissenschaftlich als auch bildungspolitisch breit und kontrovers diskutiert. Selten kommen dabei allerdings die Schüler\*innen selbst zu Wort. Es wird meist über ihre Kompetenzen und Leistungen gesprochen, ohne ihre Erfahrungen und Positionen zu erfassen. Im Sinne eines lerner\*innenorientierten Ansatzes scheint es jedoch dringend erforderlich, auch die Jugendlichen als Betroffene selbst zu befragen und ihre Perspektiven in den Fokus zu rücken. Dieser Artikel liefert daher ein Debattenbeitrag, der mit dieser Tradition bricht und die individuellen Sichtweisen von Schüler\*innen abbildet. Dabei werden die Aussagen von neu zugewanderten Jugendlichen und solchen, die in Deutschland aufgrund einer familiären Migrationsgeschichte mehrsprachig aufgewachsen sind, analysiert und in Bezug zueinander gesetzt. Grundlage bildet eine Einführung in die grundlegenden terminologischen Konzepte im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und die Lebenswelt von Jugendlichen unterschiedlicher Migrationsgenerationen in Deutschland (Kap. 2). Darauf aufbauend werden verschiedene Aspekte von Mehrsprachigkeit in der Schule näher beleuchtet und insbesondere Mechanismen der Diskriminierung aufgrund von Sprache aufgezeigt (Kap. 3.). Die Erläuterung des Forschungsdesigns (Kap. 4) sowie die Präsentation der Ergebnisse (Kap. 5) folgen, um eine

Diskussion und Einordnung anzuschließen (Kap. 6). Der Beitrag endet mit einem Fazit und Ausblick, der bestehende Forschungsdesiderata reflektiert (Kap. 7).

## 2 | Migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche – Kategorisierungen und Konstrukte

### 2.1 | Begriffliche Annäherung an das Konstrukt ‚Migrationshintergrund‘

Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund werden in der allgemeinen Debatte häufig gleichgesetzt, sind aber als unterschiedliche Konstrukte zu betrachten. Migrationshintergrund wird allem voran als Variable genutzt, die auf einen bestimmten Sozialisationskontext verweist. Im Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes wird ein Individuum als Person mit Migrationshintergrund verstanden, wenn diese Person „selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“ (DESTATIS 2022, 21). Häufig werden daher unter der Bezeichnung „migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche“ diejenigen verstanden, die in die Kategorie „Migrationshintergrund“ fallen und im Zusammenhang damit über Kompetenzen in mehr als einer Sprache verfügen. Insgesamt betrifft das etwa ein Drittel der Jugendlichen unter 25 Jahren in Deutschland (vgl. DJI 2020, 7; Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003, 45).

Eingeführt wurde der Begriff 1998 ursprünglich, um auch migrierten Schüler\*innen mit deutscher Staatsbürgerschaft sprachliche Förderung zu ermöglichen, die damals sonst nur Ausländer\*innen zukam (vgl. Döll 2018, 145). Die Intention war also, die Bedarfe einer spezifischen Schüler\*innengruppe wahrzunehmen und zu berücksichtigen, die vorher nicht einbezogen wurde. Gleichzeitig birgt der Begriff jedoch die Gefahr der Stigmatisierung bestimmter Personengruppen, wenn Individuen mit diesem Merkmal zum Beispiel pauschal bestimmte Förderbedarfe (im Deutschen) oder Charaktereigenschaften zugeschrieben werden. Daher ist er nicht unumstritten. Die Fachkommission *Integration* hat dem Statistischen Bundesamt bereits 2020 vorgeschlagen, ihn durch die Kategorie „Eingewanderte und ihre Nachkommen“ zu ersetzen, um den Fokus stärker auf das eigentlich zentrale Element der Migrationserfahrung zu legen (vgl. Fachkommission Integrationsfähigkeit 2020, 218–227).

Das gesamtsprachliche Repertoire migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher ist ohnehin nicht auf die Sprachen beschränkt, die sie durch die Migrationserfahrungen erworben haben, sondern umfasst daneben auch Kompetenzen in weiteren Sprachen, wie zum Beispiel den schulischen Fremdsprachen. Zudem gibt es auch mehrsprachig aufgewachsene Jugendliche mit familiärer Migrationsgeschichte, die von der Definition des Migrationshintergrunds nicht erfasst werden, zum Beispiel, wenn die Eltern über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund stehen also zwar oft miteinander in Verbindung, müssen aber nicht gemeinsam auftreten. So kann man nicht selbstverständlich davon ausgehen, dass alle Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in einer mehrsprachigen Lebenswelt aufwachsen und noch weniger davon, dass jede mehrsprachig aufgewachsene Person auch über einen Migrationshintergrund verfügt. Das gilt insbesondere, wenn man von einem weiten Begriff von Mehrsprachigkeit ausgeht, der im Sinne eines „heteroglossischen Möglichkeitsraums“ (Busch 2012, 41) von einem Repertoire an sprachlichen Kompetenzen ausgeht, über die ein jedes Individuum verfügt und die einander bedingen. Dabei kann es sich um Kompetenzen in Einzelsprachen wie auch in sprachlichen Varietäten auf völlig unterschiedlichen Niveaustufen handeln (vgl. Europarat 2001, 17; Busch 2017, 11).

### 2.2 | Differenzierung von Migrationsgenerationen: Ein Überblick

Insbesondere in der internationalen Diskussion, die meist kein dem „Migrationshintergrund“ äquivalentes Konstrukt kennt, unterscheidet man stattdessen häufig zwischen verschiedenen

Migrationsgenerationen. Zur „ersten Generation“ gehören Personen, die selbst im Ausland geboren wurden, zur zweiten diejenigen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Zudem wird in einigen Erhebungen (z. B. AID:A, Kuger et al. 2021, 18; oder NEPS, Olczyk et al. 2014, 8) noch eine dritte Generation von Personen einbezogen, deren Eltern in Deutschland geboren, aber von denen mindestens ein Großelternanteil im Ausland geboren wurde (vgl. DJI 2020, 9).<sup>1</sup>

Die verschiedenen Migrationsgenerationen können dabei familiären bzw. altersspezifischen Generationen entsprechen, müssen das aber nicht. Typische Beispiele für eine Verteilung der Migrationsgenerationen nach Alter innerhalb einer Familie haben sich aus den Anwerbeabkommen der 60er und 70er Jahre ergeben: Junge Erwachsene wurden aus dem Ausland zur Arbeit in Deutschland angeworben; sie gehören der ersten Migrationsgeneration an. Ihre Kinder sind in Deutschland geboren und werden der zweiten Migrationsgeneration zugeordnet. Die Lebenswelten zwischen beiden unterscheiden sich dabei oft deutlich: Während die im Erwachsenenalter nach Deutschland gekommenen Eltern oft stark in ihren (sprachlichen) Communitys verhaftet blieben, wuchsen die Kinder spätestens ab Kindergarten- oder Schulbesuch mit Deutsch als dominanter Umgebungssprache auf. Sie verfügen somit in der Regel über mehr Kontakte außerhalb der familiensprachlichen Community und gehen häufiger sogenannte interethnische Freundschaften ein (vgl. DJI 2020, 84).

Es können jedoch auch unterschiedliche Migrationsgenerationen innerhalb einer Altersgeneration vorliegen. So lassen sich häufig zum Beispiel auch Schüler\*innen einer Schulklasse unterschiedlichen Migrationsgenerationen zuordnen. Jugendliche der ersten Generation verfügen dabei durchschnittlich über einen schlechteren Zugang zu Ressourcen wie zum Beispiel Büchern oder einem eigenen Schreibtisch, leben in beengteren Wohnverhältnissen und fokussieren sich in ihrem Sozialgefüge stärker auf die eigene Familie als die der zweiten Generation (vgl. DJI 2020, 66–87). Nicht nur ihre Spracherwerbs-, sondern auch ihre Sozialisationsbedingungen sind daher von denen der in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen zu unterscheiden.

Auch in den internationalen Schulvergleichsstudien wird zwischen den Migrationsgenerationen differenziert. Einen medial breit rezipierten „Schock“ hat diesbezüglich die PISA-Erhebung von 2003 evoziert, bei der die Lernenden der zweiten Migrationsgeneration in Bezug auf die Kompetenzen sowohl in Mathematik als auch im Lesen nicht nur schlechter abschnitten als Lernende ohne Migrationshintergrund, sondern auch als die Schüler\*innen der ersten Migrationsgeneration (vgl. Prenzel et al. 2003, 25 f.; DJI 2020, 16). Als Reaktion darauf wurde in den letzten Jahren eine Vielzahl verschiedener, meist kompensatorischer Fördermaßnahmen aufgelegt. Die Situation hat sich zwar insgesamt verbessert, Jugendliche mit Migrationshintergrund – egal welcher Generation – schneiden jedoch weiter signifikant schlechter ab als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Weis et al. 2019, 149 f.). Dabei kommt auch zum Tragen, dass die Kategorien Migration und sozioökonomischer Status häufig konfundiert sind, bestimmte Lernende also gleich in mehrfacher Hinsicht gesellschaftlich benachteiligten Zielgruppen zuzuordnen sind. Dieser Befund wurde in der (medialen) Darstellung häufig vorrangig den Jugendlichen und/oder ihren Familien angelastet, ohne dabei die adäquate Förderung der Zielgruppe kritisch zu hinterfragen oder entsprechende gesellschaftliche Wirkmechanismen ausreichend in den Blick zu nehmen. Auch die Schüler\*innen selbst kommen dabei sowohl in der öffentlichen Debatte als auch in der Forschung nach wie vor selten zu Wort. Genau diese bisher unbeachtete Perspektive könnte aber wichtige Hinweise für Verbesserungsmöglichkeiten der Bildungschancen aller Schüler\*innen geben. In der vorliegenden Studie werden daher die Perspektiven und Meinungen von Schüler\*innen der ersten Migrationsgeneration (neu zugewanderte Jugendliche) sowie der zweiten und dritten Migrationsgeneration (mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen) vorgestellt.

<sup>1</sup> Diese Generationen lassen sich ab der zweiten Generation hinsichtlich einer Ein- oder Beidseitigkeit des Migrationshintergrunds noch weiter differenzieren, sodass im Nationalen Bildungspanel (NEPS) neun Varianten eines Generationenstatus von 0 bis 3.5 Generationen unterschieden werden, je nachdem wie viele Eltern- bzw. Großelternanteile aus dem Ausland stammen (vgl. Olczyk/Will/Kristen 2014, 8).

### 3 | Sprachliche Hierarchisierungen in Schule und Gesellschaft

Dass mehrsprachige Personen in ihrem Alltag mitunter die Erfahrung machen, dass ihren Sprachkenntnissen (nicht nur) im schulischen Kontext eine bestimmte Wertigkeit zu- oder abgesprochen wird bzw. dass auch sie selbst Bewertungen vornehmen und gegebenenfalls reproduzieren, wurde bereits mehrfach beschrieben. In der Tendenz werden dabei vor allem sogenannte „Migrationssprachen“ negativ bewertet (vgl. Dirim/Mecheril 2010), während Sprachen, die mit „Elite-Bilingualismus“ (Dirim/Hauenschild/Lütje-Klose/Löser/Sievers 2008, 13) in Verbindung gebracht werden, positiver eingeschätzt werden. Als wenig prestigeträchtig gelten Varietäten, die über eine geringe Bewertung auf dem Sprachmarkt im Sinne Bourdieus verfügen und als weniger sozial akzeptiert gelten (vgl. Bourdieu 1990, 94).

Negative Zuschreibungen, also die Abwertung von Sprachen bzw. damit einhergehend ihrer Sprecher\*innen, wird als *Linguizismus* bezeichnet: Der Begriff *Linguizismus* oder englisch *Linguicism* geht ursprünglich auf Skutnabb-Kangas (1988) zurück und hat eine große Nähe zu

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

Somit meint *Linguizismus* eine Form von Sprachideologien, durch die Personen aufgrund des Gebrauchs einer bestimmten Sprache oder einer gesellschaftlich negativ konnotierten Form zu sprechen diskriminiert werden. Als neue, insgesamt subtilere Form des *Linguizismus* charakterisiert Dirim (2010) den *Neo-Linguizismus*, der eher strukturell wirkt: Attraktive Güter wie schulischer und beruflicher Erfolg sowie gesellschaftliches Ansehen sind in ausgeprägter Weise an sprachliche Assimilation gekoppelt; ein Mangel daran führt zu Benachteiligung. Dies zeigt sich auch im Schulalltag, in dem Sprachen ebenfalls als unterschiedlich legitim gelten bzw. der Gebrauch bestimmter Sprachen und Sprachvarietäten durch Sprachgebote und -verbote geregelt sowie gegebenenfalls sanktioniert wird (vgl. Heinemann/Dirim 2016). Diese Mechanismen haben einen Effekt auf die Lebenswirklichkeit der Betroffenen, indem sie dazu beitragen, gesellschaftliche Gruppen zu marginalisieren und umgekehrt Machtstrukturen zu Gunsten der Mehrheitsgesellschaft zu festigen. Eng verwandt mit dem Konzept des (*Neo*-)*Linguizismus* ist der sprachliche Paternalismus (vgl. Preisinger/Dorostkar 2012), demzufolge Sprachen oder Varietäten der dominanten Mehrheitssprache hierarchisch unterzuordnen sind, wobei dies mehr oder minder explizit den Anspruch beinhaltet, die Mehrheitssprache um des eigenen Vorteils willen möglichst schnell zu lernen.

Das Ziel eines zügigen, effizienten Erwerbs der Mehrheitssprache wird von Wissenschaft und Didaktik nicht grundsätzlich abgelehnt. Kritisiert wird von Teilen der Fachcommunity vielmehr die undifferenzierte, rein normativ ausgerichtete Forderung nach Assimilation bei gleichzeitiger Unterdrückung der vorhandenen Sprachkompetenzen der Kinder und Jugendlichen, da auf diese Weise der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Lernenden keinerlei Rechnung getragen wird und Lernprozesse (sowohl sprachlicher als auch nicht-sprachlicher Art) gleichzeitig beschränkt werden (vgl. Heinemann/Dirim 2016; Dirim/Mecheril 2010). Durch Beibehaltung dieses „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 2008) ist Schule gleich im zweifachen Sinne ein Ort der Sprachlosigkeit (vgl. Dirim/Mecheril 2010): Zum einen werden Familiensprachen ausgeschlossen und zum anderen wird das Potenzial zur Förderung in der Zweitsprache Deutsch nicht ausgeschöpft. Dabei wird zudem nicht berücksichtigt, dass die Art und Weise, wie die Sprache(n) eines Individuums sich in sein Selbstkonzept einfügen, eine Auswirkung auf Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstverortung im Sozialgefüge und somit auch auf individuellen Erfolg in Schule und Gesellschaft hat (vgl. Kresic 2006; Tankir 2018).

Die wenigen empirischen Arbeiten zum Thema, die die Lerner\*innenperspektive selbst untersuchen, zeigen, dass die Einstellungen und Bewertungen auch von den betroffenen Sprecher\*innen selbst bewusst oder unbewusst reproduziert werden (vgl. Binanzer/Jessen 2020; Wamhoff/Maahs/von Dewitz 2022). Untersucht wurde dies bislang vor allem für Schüler\*innen, die in Deutschland aufgewachsen sind und das deutsche Schulsystem komplett oder zumindest

zum Großteil durchlaufen haben. Bewertungen von neuzugewanderten Jugendlichen liegen kaum vor.

## 4 | Forschungsdesign: Methode und Sampleauswahl

Die empirischen Ergebnisse des vorliegenden Beitrags basieren auf Erhebungen im Rahmen des Projekts „mehr<sup>sprachig</sup> Lernen“ am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln.<sup>2</sup> Es handelt sich dabei um eine qualitative Interviewstudie<sup>3</sup>, die das Ziel verfolgt, Erfahrungen und Perspektiven mehrsprachig aufgewachsener Jugendlicher zu dokumentieren, die sich auf den Umgang mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im (schulischen) Alltag beziehen. Damit soll eine neue Perspektive auf die im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs geführte Debatte über Mehrsprachigkeit im Schulalltag ermöglicht werden. Ausgangspunkt bilden nicht die Nachholbedarfe der Schüler\*innen, sondern ihre Bildungserfolge. Zudem wird nicht *über* die Zielgruppe gesprochen, sondern die Lernenden kommen selbst zu Wort, um von ihren (sprach-)biografischen Erfahrungen zu berichten und ihre persönlichen Einschätzungen darzulegen.

Dieser Beitrag fokussiert auf eine Teilstudie des Projektes, die vergleichend die Erfahrungen und Haltungen mehrsprachiger Jugendlicher, die in Deutschland aufgewachsen sind, und solcher, die erst im Teenageralter neu nach Deutschland zugewandert sind, in den Blick nimmt. Ziel ist es herauszufinden, inwiefern sich zwischen diesen beiden Gruppen bei der Bewertung von und Erfahrung mit Mehrsprachigkeit Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zeigen. Die Fragestellung ist demnach zweigliedrig aufgebaut, indem die Erfahrungen und Haltungen zunächst individuell erfasst und schließlich verglichen werden:

I.

- a) Wie bewerten migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche ihre eigene Mehrsprachigkeit?
- b) Welche Bedeutung weisen migrationsbedingt mehrsprachige Jugendliche mehrsprachigen Kompetenzen insgesamt zu? Zeigen sich dabei Unterschiede zwischen verschiedenen Einzelsprachen?
- c) Inwiefern nutzen die Jugendlichen ihre mehrsprachigen Kompetenzen für die eigenen Lernprozesse?

II.

- d) Inwiefern gibt es Unterschiede zwischen den neuzugewanderten Schüler\*innen und den Schüler\*innen, die migrationsbedingt mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen sind?

Dazu wurden insgesamt 20 leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen geführt (vgl. Reinders 2016), die aktuell im deutschen Bildungssystem beschult werden und einen deutschen Schulabschluss anstreben. 14 dieser Interviews fanden mit Schüler\*innen statt, die zwei- oder mehrsprachig in Deutschland aufgewachsen sind, ihre gesamte Schullaufbahn (Auslandsjahre ausgeschlossen) in Deutschland verbracht und zum Zeitpunkt des Interviews die Oberstufe (Gesamtschule, Gymnasium und Höhere Handelsschule) in Nordrhein-Westfalen besucht haben. Sechs der Interviews wurden mit Schüler\*innen geführt, die ebenfalls über mehrsprachige Kompetenzen verfügen, aber erst als Teenager nach Deutschland zugewandert sind und zum Zeitpunkt des Interviews das Berufskolleg besuchten. Sie befanden sich erst seit einigen Monaten in Deutschland und hatten zuvor unter anderem aufgrund von Fluchterfahrungen nicht immer durchgängig Zugang zu Schulbildung. Damit sind sie im Gegensatz zur oben genannten Gruppe der ersten Migrationsgeneration zuzuordnen.

<sup>2</sup> <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung-entwicklung/nachwuchsfoerderung/mehrsprachig-lernen/> (Stand 24.10.22).

<sup>3</sup> Für die Mitarbeit und Unterstützung bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung bedanken wir uns herzlich bei Caroline Ambrosini, Robin Peters und Patricia Oelrich.

Sprachliche Kompetenzen – unabhängig vom Erwerbskontext – liegen in der Befragungsgruppe der in Deutschland sozialisierten Jugendlichen sortiert nach Häufigkeiten in Deutsch (14), Englisch (14), Französisch (7), Spanisch (6), Türkisch (5), Albanisch (2), Griechisch (2), Italienisch (2), Serbisch (2), Farsi (1), Kurdisch (1), Latein (1), Mazedonisch (1), Russisch (1) vor. Als Schulfremdsprachen werden Englisch, Französisch und Spanisch benannt, wobei eine Schülerin zweisprachig Englisch-Deutsch aufwächst und eine weitere ein Auslandsjahr in den USA verbracht hat. In der Befragungsgruppe der neuzugewanderten Jugendlichen liegen Sprachkompetenzen in Arabisch (6), Deutsch (6), Englisch (6), Türkisch (3), Niederländisch (1), Französisch (1), Kurdisch (1) vor. Einige Schüler\*innen aus beiden Gruppen thematisieren in den Interviews zudem Sprachen, die sie selbst nicht sprechen, zum Beispiel, wenn sie ihre Beobachtungen oder Erfahrungen von Mitschüler\*innen schildern.

Das Interview selbst wurde mit allen Schüler\*innen auf Deutsch geführt, wobei darauf hinzuweisen ist, dass die sprachliche Kompetenz im Deutschen bei den neu zugewanderten Schüler\*innen zum Zeitpunkt des Interviews unterschiedlich ausgeprägt war und im Gegensatz zu den in Deutschland aufgewachsenen Schüler\*innen die Interviewsituation eine sprachliche Herausforderungen darstellte. Zwar sahen sich alle Jugendlichen in der Lage, die Interviewfragen zu beantworten, es wird aber im Vergleich eine Tendenz zu kürzerem Antwortverhalten und stärkerer Interviewer\*in-Steuerung bei den Gesprächen mit den neuzugewanderten Schüler\*innen deutlich.

Alle Interviews wurden als Audio aufgezeichnet, in pseudonymisierter Form transkribiert und anhand einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Zum Zweck der Pseudonymisierung wurde anhand eines Zuweisungsschemas<sup>4</sup> ein individueller Identifizierungscode (z. B. 1TNA) für alle Interviewpartner\*innen vergeben. Die Kategorienbildung erfolgte deduktiv-induktiv und die Kodierung wurde immer von mindestens zwei Personen unabhängig voneinander durchgeführt. Zweifelsfälle mit unterschiedlicher Kodierung wurden in einem Prozess wissenschaftlicher Validierung von allen beteiligten Forscherinnen gemeinsam diskutiert und final bewertet. So entstand in mehreren Auswertungszyklen ein umfassendes Kodiersystem mit bis zu drei Ebenen aus Ober- und Unterkategorien, das in einem Kodierplan zusammengefasst wurde (vgl. auch Wamhoff/Maahs/von Dewitz 2022). Dieses Kategoriensystem wird in Abb. 1 dargestellt.

<sup>4</sup> Dieses setzt sich zusammen aus einer fortlaufenden Nummerierung sowie Verweisen auf Schulform und Zielgruppe. Von einer Offenlegung an dieser Stelle wird aus Datenschutzgründen abgesehen.

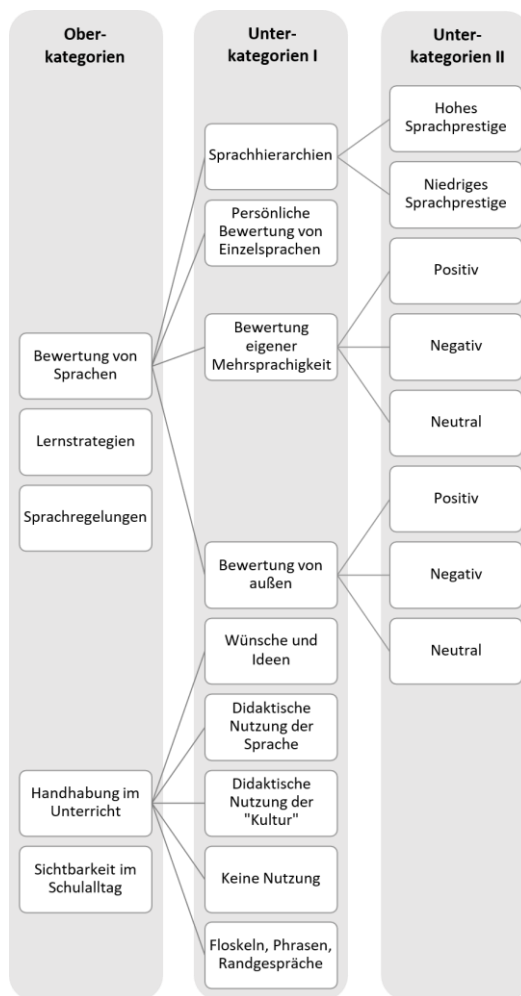


Abb. 1: Kategoriensystem der Interviewauswertung

Bei den Interviews mit den neuzugewanderten Jugendlichen wurde die Gefahr suggestiv wirkender Fragen kritisch reflektiert und analytisch berücksichtigt. Vergleiche der Aussagen bei der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse werden daher bei der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse nur auf einer inhaltlichen Ebene vorgenommen, nicht in Bezug auf sprachliche Durchformung, Umfang oder ähnliches.

## 5 | Ergebnisse

In der Analyse des Materials konnten drei zentrale Aspekte identifiziert werden, die im Folgenden zur Gliederung der Ergebnisdarstellung genutzt werden. Die Befunde aus den verschiedenen Kategorien werden dafür den drei thematischen Schwerpunkten entsprechend interpretativ zusammengeführt.

### 5.1 | „Ich find das eigentlich voll cool“ – Positive Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit

Betrachtet man die Aussagen der Jugendlichen dazu, wie sie ihre eigene Mehrsprachigkeit bewerten, zeigt sich in weiten Teilen ein sehr positives Bild – sowohl bei den Jugendlichen, die noch nicht so lange in Deutschland leben, als auch bei denen, die in Deutschland aufgewachsen sind.

Neben der allgemeinen Einschätzung als „cool“, „schön“ (z. B. 9TNA, 12TNA) oder „immer positiv“ (3TNNC) gibt es auch Aussagen zu verschiedenen Vorteilen mehrsprachiger Personen: Einige Schüler\*innen sprechen davon, dass sie „in verschiedene Schubladen“ greifen können (12TNA) oder ein „gutes Gefühl für Sprachen“ (5TNB) haben. Auch das Lernen von Fremdsprachen ordnet eine zugewanderte Schülerin als „sehr leicht“ (3TNNC) ein. Weitere Schüler\*innen verweisen auf den Zuwachs, der sich im Wortschatz und insbesondere bei idiomatischen Wendungen und Metaphern durch die mehrsprachigen Kompetenzen ergibt, wie zum Beispiel 11TNA, die berichtet, es sei für sie in ihrer Familiensprache „einfacher so in Bildern zu sprechen, so Metaphern zu nutzen. So auf Deutsch wär das so extra und voll komisch.“ Mehrere Sprachen erlauben demnach eine größere Fülle an Ausdrucksmöglichkeiten.

Auch der Zugang zu Medien und Literatur erweitert sich, indem auch auf Medien in der Familiensprache zugegriffen werden kann (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5.2 dieses Beitrags). Die Schüler\*innen benennen zudem praktische Vorteile, zum Beispiel durch Sprachvergleich und Transfer, beim Erlernen weiterer Sprachen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5.2 dieses Beitrags). Weitere, konkrete Vorteile mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht werden nur von den Schüler\*innen mit hoher Sprachkompetenz im Englischen sowie mit italienischer Herkunftssprache – hier bezogen auf den Spanischunterricht – angesprochen. Dass derartige Möglichkeiten in Bezug auf bestimmte Sprachen nicht erwähnt werden, könnte gegebenenfalls zurückgeführt werden auf den jeweiligen „Wert“ der Sprachen auf dem sprachlichen Markt der Schule und ihrer (fehlenden) Verankerung im Schulcurriculum (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 3 dieses Beitrags). Auch die in einigen Fällen weniger enge typologische Verwandtschaft der von den Schüler\*innen beherrschten Sprachen mit den Schulfremdsprachen oder dem Deutschen könnte ein Grund für die kaum stattfindende Thematisierung sein, da Anknüpfungspunkte für zum Beispiel Sprachvergleiche eventuell weniger offensichtlich erscheinen. Teilweise werden auch strukturelle Bedingungen des Schulsystems thematisiert, wenn der Ausgleich einer Fremdsprache durch die Leistung in einer Herkunftssprache möglich wäre, wie zum Beispiel bei 9TNA, die sie sich als dritte Fremdsprache „anerkennen lassen [konnte]“. Dass dies jedoch nicht grundsätzlich gegeben ist, zeigt das Beispiel einer Schüler\*in, die eine herkunftssprachliche Prüfung abgelegt hat: „Ähm Sinn dahinter war eigentlich auch, dass wir für unser Abitur dann keine (.) zweite äh dritte Fremdsprache brauchen, aber //das wurd// an unserer Schule leider nicht anerkannt“ (6TNA).

Unabhängig vom jeweiligen Sprachniveau und den strukturellen Bedingungen wird außerdem die Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten durch das Beherrschen mehrerer Sprachen von allen Schüler\*innen als Vorteil thematisiert. Dabei geht es darum, Zugang zu mehr Menschen zu haben und sich mit ihnen verständigen zu können: „Damit man mit den Leute sprechen kann und die Leute auch verstehen kann“ (7TNNC). Besonders von den in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen wird aber auch die Bedeutung der Sprachkompetenzen für den Kontakt zur Familie hervorgehoben, insbesondere zu den Teilen der Familie, die im Ausland leben und über keine Deutschkenntnisse verfügen.

Neben den privaten Kommunikationsmöglichkeiten mit Freunden und Familie und der schulischen Situation werden auch die (beruflichen) Zukunftsperspektiven erwähnt. Die eigene Mehrsprachigkeit wird dabei als Vorteil insgesamt – „für meine Zukunft“ (5TNNC), wie es eine Schülerin formuliert –, aber auch konkret als gewinnbringend für bestimmte Berufe (z. B. „Stewardess“ (5TNNC), „Lehrkraft“ (6TNA) oder „Polizist“ (6TNNC)) oder Studiengänge (z. B. „Biologie“ (13TNA)) gesehen. Auch für eine Tätigkeit im Ausland oder in internationalen Unternehmen sehen die Teilnehmenden Vorteile (s. Kap. 5.3).

Die positiv kategorisierten Äußerungen machen einen Großteil der Belege zur eigenen Mehrsprachigkeit aus. Wenn sich bei den in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen negative Einschätzungen zeigen, werden sie insbesondere damit begründet, dass sie die Sprachen manchmal durcheinanderbringen und es zu (ungewollten) Sprachmischungen kommt. So ist zum Beispiel die „Grammatik [...] bei mir n bisschen mehr betroffen [...]“, was „vielleicht anders [wäre], wenn ich nur Deutsch gelernt hätte“ (11TNA). Solche Bedenken äußern die neuzugewanderten Schüler\*innen, die klar als Lernende des Deutschen verortet werden und mit dem Erwerb



des Deutschen erst vor einigen Monaten begonnen haben, nicht. Eine Schülerin sieht es als Nachteil, wenn das Gegenüber nicht über das gleiche sprachliche Repertoire verfügt und dann beispielsweise eine Freundin Ausdrücke in einer Sprache – als Beispiel nennt sie „cute“ oder „beautiful“ – nicht versteht (2TNNC). Insgesamt überwiegen die positiven Aussagen jedoch bei den neu zugewanderten Jugendlichen sogar noch deutlicher.

Insbesondere die in Deutschland aufgewachsenen Schüler\*innen berichten bei der Bewertung ihrer Mehrsprachigkeit durch andere von Diskriminierung. Der Umgang mit solchen Erfahrungen zeigt eine gewisse Widerständigkeit: So scheinen die meisten Schüler\*innen, ihre sprachlichen Fähigkeiten kompetenzorientiert wahrzunehmen und als Ressource einzuordnen. Dies gilt auch und sogar in stärkerem Maße für die neuzugewanderten Schüler\*innen, die kaum von negativen Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit berichten. Das Gesamtbild zeigt daher eine positive Einstellung der Schüler\*innen zu ihren mehrsprachigen Kompetenzen sowie Überlegungen zu konkreten Vorteilen auf dem weiteren Lebensweg.

## 5.2 | „halt schon hauptsächlich Deutsch“ – Die Rolle der Mehrsprachigkeit im Unterricht und beim Lernen

Im Allgemeinen lässt sich zunächst festhalten, dass alle Jugendlichen – unabhängig von ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland – berichten, dass ihre Mehrsprachigkeit im Unterricht typischerweise kaum eine Rolle spielt. Für diesen Umstand liefern sie ähnliche Erklärungen: Es sei „unfair den anderen gegenüber. Weil die nicht verstehen, was ähm gesagt wird. Und weil vielleicht abgelästert wird. [Es] kommt halt falsch rüber“ (1TNA). Die Mitschüler\*innen kämen aus verschiedenen Ländern, zum Beispiel aus „Frankreich und andere // aus Italien. Und wenn man nur wenn er nur auf Türkisch spricht, dann werden auch die andere nicht verstehen. // Das da Problem“ (2TNNC). Ebenso betonen Lernende beider Gruppen, dass das Erlernen und der Gebrauch der deutschen Sprache für sie die Priorität vor anderen Sprachen habe. Man sollte „halt auch besser, also die deutsche Sprache beherrschen“ (1TNA).

Im direkten Vergleich zeigt sich allerdings, dass die neuzugewanderten Jugendlichen eine noch striktere Konzentration auf die (Schul-)Sprache Deutsch zeigen, die mit dem Leben in Deutschland begründet wird: „Hauptsache, wenn ein Sprache Deutsch, // wo wir// leben, sprechen. Das ist find ich auch, das hilft m/ äh uns auch von die Zukunft“ (2TNNC). Die Jugendlichen weiten dies teilweise sogar explizit auf die Kommunikation im außerschulischen Bereich aus. So erläutert eine befragte neuzugewanderte Schülerin, „zum Beispiel äh, wenn wir Hausaufgaben haben und so, dann müssen wir auf deutsch //sprechen//. Damit ich gut erklären kann“ (7TNNC). Auch andere geben an, sich auf „nur Deutsch“ (3TNNC) zu fokussieren, denn, so die Begründung der Schüler\*innen, wenn „wir gelernt // haben auf Deutsch, dann sprechen wir auch das auf Deutsch“ (2TNNC). Dies gilt unabhängig vom jeweiligen Sprachstand. Dieser klare Fokus wird jedoch nicht von allen aufrechterhalten: Zwar plädiert eine Schülerin dafür: „[W]enn meine arabische Freundin mi/ äh mit mir Deu/ äh Arabisch spricht, dann äh wird ich auf Deutsch beantworte.“ (2TNNC). Eine andere setzt ihre Sprachen stattdessen in Passung zu ihren Kompetenzen flexibel ein: „[D]ann erzähl ich manchmal auf Deutsch, manchmal auf Türkisch, wenn ich [...] das Wort auf Türkisch weiß, dann erzähl ich auf Türkisch“ (7TNNC).

Die beschriebenen Befunde betreffen verschiedene Sozialformen der Unterrichts- bzw. außerunterrichtlichen, aber unterrichtsbezogenen Kommunikation, in deren Rahmen das Deutsche offenbar klaren Vorrang hat, die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen hingegen marginal erscheint. Dieses Bild erweitert sich jedoch, wenn expliziter nach einer potenziell unterstützenden Funktion von Mehrsprachigkeit im Kontext des eigenen Lernens gefragt wird. So beschreiben Jugendliche beider Gruppen Möglichkeiten, über das Deutsche hinaus ihr sprachliches Repertoire (bzw. das ihrer Umgebung) in ausgewählten Situationen zu nutzen. Dies geschieht allerdings meist unsystematisch und teils vom eigentlichen Unterrichtsgeschehen losgelöst.

Die in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen nennen als typisches Hilfsmittel Übersetzungen und Erklärungen durch Gleichaltrige mit besseren Deutschkenntnissen. Dies habe jedoch überwiegend in fernerer Vergangenheit, oft im vorschulischen Alter eine Rolle gespielt.

So berichtet 9TNA, dass sie „ein Glück [hatte], dass ein älteres Mädchen da war [...], die dann [...] immer übersetzt“ habe. Das Mädchen sei bei Bedarf „von der einen Gruppe in die andere gerufen [worden] [...], damit die Erzieher mich [9TNA] verstehen. Aber das hielt nicht lange so an, weil ich hab’ Deutsch eigentlich relativ schnell begriffen und gelernt.“

Für die Jugendlichen aus der Gruppe der Neuzugewanderten sind derartige Unterstützungen auch in der Gegenwart noch relevant, mitunter auch mit ausdrücklicher Unterstützung durch die Lehrkräfte. „Der Lehrer hat kein Problem, wenn ich übersetzte [...], weil die [die Mitschüler\*innen] ja stärker, wenn ich ihn helfen“ (4TNNC). Ebenso seien mehrsprachige (vor allem digitale) Hilfsmittel wie Online-Übersetzer oder Suchmaschinen erlaubt. Allerdings erst dann, wenn der monolingual ausgerichtete Unterricht an seine Grenzen stoße, zum Beispiel „wenn ein sehr schwierig Begriff ist und die Lehrer kann das nicht so //erklären//, [...] dann sagt die Lehrer manchmal, ihr könnt in äh ihren äh Handy benutzen“ (2TNNC).

Eine weitere, etwas anders ausgerichtete Form, die eigene Mehrsprachigkeit als Lernressource zu nutzen, die von beiden Gruppen thematisiert wird, liegt in der eigenständigen mehrsprachigen Recherche und Ausarbeitung von Lerngegenständen. Anders als im Abschnitt zuvor ist das Lernen nicht mehr in unmittelbare Kommunikation eingebettet, sondern findet individueller und meist losgelöst vom Unterricht als solchem statt. Unter den in Deutschland Aufgewachsenen gibt ein Schüler beispielsweise an, „in Biologie [...] einfach ein türkisches Video für die Erklärung angeschaut“ zu haben, „//weil ich das// Deutsche nicht ganz, also ganz verstehen konnte. [...] Damit ich das intensiviere“ (10TNA). Eine andere Schülerin mit Englisch als Familiensprache nutzt gerne Englisch, wenn sie sich Notizen macht, „[w]eil’s irgendwie für mich viel schneller geht, meine Gedanken auf Englisch runterzuschreiben, als die nochmal auf Deutsch zu übersetzen“ (8TNB). Ebenfalls genannt wird die Recherche von „Informationen [...] wie jetzt über Länder oder generell über Geschichte und alles. Dann findet man natürlich auch auf anderssprachigen Seiten [...] viele Informationen“ (2TNA). Die Lernenden nutzen ihre Mehrsprachigkeit also vorrangig, um Inhalte für sich selbst zu explizieren und zu strukturieren.

Auch in der Gruppe der Neuzugewanderten spielen vergleichbare Strategien eine Rolle, obwohl einige Lernende dies – explizit danach gefragt – stärker zurückweisen. So werden „Begriffe, die sehr schwierig sind“ und „Fachbegriffe“ von ihnen ins Arabische übersetzt, denn „das ist sehr, sehr große Möglichkeit, die man, wenn man zwei Sprache hat“ (2TNNC). Auch kommt es vor, dass Lernende eine weitere Zweitsprache heranziehen, um sich Informationen zu beschaffen, die in der Erstsprache kaum verfügbar sind. So machen sich Schüler\*innen Notizen auf Arabisch, „weil Übersetzer gibt es auf Kurdisch nicht“ (6TNNC). Dies verdeutlicht, dass das gesamte sprachliche Repertoire als Ressource genutzt wird, unabhängig von bestimmten Erwerbssituationen oder -abfolgen.

Eine andere, von beiden Gruppen geteilte Facette des Gebrauchs der eigenen Mehrsprachigkeit liegt im mehr- bzw. anderssprachigen Lesen bzw. kreativen Schreiben. So werden „auch türkische Bücher“ (3TNA) gelesen oder „ein Buch auf Kurdisch geholt, [...] damit ich mein // Kurdisch verbessern// kann“ (14TNC). Eine Person erklärt, in den Ferien in der Türkei einen Koran-Kurs belegt zu haben, um dabei unter anderem die anspruchsvolle hocharabische Schriftsprache zu lernen, dabei sei „die Muttersprache perfekt geworden“ (2TNNC). Sie lese inzwischen auch Bücher auf Arabisch, „weil ich gerne Gedicht schreibe und die Gedichtschreiber braucht viel ähm [...] also man muss in Sprache toll sein“ (ebd.).

Über die bisher beschriebenen Strategien hinaus schildern einige Jugendliche jedoch auch subtilere und weniger von außen gesteuerte Varianten der Nutzung von Mehrsprachigkeit für den Lernprozess. An dieser Stelle zeigt sich auch ein erster deutlicher Unterschied zwischen den verglichenen Gruppen: So scheinen einige der in Deutschland aufgewachsenen Schüler\*innen selbstständig ihre Sprachbewusstheit zu erweitern und ein Bewusstsein für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu entwickeln. Genauer gesagt, nutzen sie positive Transfereffekte als Hilfe, die auf Ähnlichkeiten zwischen Sprachen basieren: Beispielsweise äußert eine Schülerin (2TNA), gelegentlich Deutsch und Albanisch miteinander zu vergleichen; zum Beispiel falle ihr „manchmal ähm (...) bei Vokabeln [...] auf, dass viele bei uns auch gleich

sind. Und deshalb kann ich sie mir danach besser merken.“ Vergleichbare Strategien werden von vielen Schüler\*innen dieser Gruppe bestätigt.

Bemerkenswert erscheint, dass sich diese Effekte nicht nur auf den Sprachunterricht beschränken. So nutzt beispielsweise eine Schülerin ihre Kenntnisse auch zum „Herleiten [...] beim Matheunterricht, weil es auch sehr viel mit ähm Altgriechisch, mit Alpha, Beta, Gamma, Delta [und] der Satz des Pythagoras und all das“ zu tun hat (9TNA). „Oder auch im Geschichtsunterricht, wenn [...] wir die Geschichte durchnehmen, kommen auch öfters so Wörter hervor. Und dann weiß ich schon von Anfang an: ‚Ah! Das bedeutet das.‘ Während die anderen dann noch da sitzen und so: ‚Hä?‘“ (9TNA). Anders als die in Deutschland aufgewachsenen äußern die neuzugewanderten Jugendlichen derartige Beobachtungen kaum. Dies mag unter anderem durch Sprachbarrieren im Interview bedingt sein. Auch ist denkbar, dass für derartige metasprachliche Vergleiche zunächst ein gewisses Niveau in den beteiligten Sprachen erreicht sein muss.

Zusätzlich zum Status Quo von Mehrsprachigkeit im Rahmen schulischer Lernprozesse wurden die Jugendlichen nach Wünschen und Ideen bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule gefragt. Auch hier zeigt sich eine klare Differenz zwischen den Gruppen: Die neuzugewanderten Jugendlichen möchten auch auf ausdrückliche Nachfrage keinerlei Vorschläge machen, während die in Deutschland aufgewachsenen Schüler\*innen unterschiedliche Verbesserungsvorschläge für den Unterricht machen: So könnte man „vor allem in sprachlichen Fächern [...] beispielsweise Lieder abspielen, // die// einen Zusammen-/ ähm -spiel aus zwei verschiedenen Sprachen sind, wo man auch sieht, wie unterschiedlich Sprachen sind“ (1TNA). Eine andere Person fände es gut, „wenn wir mal präsentieren dürfen unsere //Sprachen.// [...] Wir finden natürlich auch alle immer interessant. Wir sind alle jung, wir wollen alle die Sprachen lernen.“ (2TNA) Außerdem wird vorgeschlagen, dass „man [...] solche Veranstaltungen [...] halt planen [könnte], wo man dann halt so'n Einblick bekommt in andere Sprachen oder Kulturen“ (11TNA). Eine Schülerin prangert an, dass es „immer nur Deutsch [gebe]. //Natürlich// wir leben in Deutschland, aber ähm (.) ich bin mir sicher, dass auch die anderen Schüler, die nur Deutsch sprechen auch davon profitieren würden, wenn man auch Sprachen bisschen mit anders einbringt“ (6TNA). Auch andere Jugendliche plädieren für eine breitere sprachliche Vielfalt im Unterricht: So findet zum Beispiel 7TNA „die Gebärdensprache [...] sehr wichtig ähm, weil das nochmal eine andere Gruppe ist.“ Eine weitere Schülerin (2TNA) hebt positiv hervor, dass im Deutschunterricht „letztens das Thema Dialekte“ angesprochen und auch „die mehrsprachigen Schüler [gefragt wurden], welche Dialekte sie denn sprechen.“ Sie befürwortet eine weitere Berücksichtigung des Themas, denn „man meldet sich dann natürlich sofort, um was zu erzählen, was es für Dialekte bei uns gibt. Wie ich mein wunderschönes Dialekt.“ In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag, „vielleicht irgendwie [...] irgendeinen Kulturvergleich [zu] machen [...]. Beispielsweise in Sozialwissenschaften, Politik [...]. Da könnte man das einbringen, dass man nicht nur die Politik in einem bestimmten Land anguckt, sondern auch mal 'ne Stunden macht, wo man sich auch mal andere Länder //anguckt//. [...] [D]iese anderen Länder, da kriegt man dann gar nichts mit. [...] Und da kommen Vorurteile“ (1TNA). Nicht zuletzt schlägt eine Person vor, die Mehrsprachigkeit innerhalb der Schulgemeinschaft zu nutzen, um Schüler\*innen der Internationalen Vorbereitungsklassen zu unterstützen. So sei es möglich, „dass man den da auf der eigenen Sprache eher was erklärt, als wenn man //denen das// immer nur versucht auf Deutsch zu erklären“ (6TNA).

### 5.3 | „ist halt die Weltsprache“ – Herausgehobene Stellung des Englischen

Befragt nach der Bedeutung einzelner Sprachen, herrscht bei den Jugendlichen – egal ob neu zugewandert oder in Deutschland aufgewachsen – große Einigkeit darüber, dass Englisch eine besondere Bedeutung zukommt. Das gilt sowohl für die gesellschaftliche Ebene, auf der Eng-

lich im Kontext einer möglichen Sprachhierarchisierung eine herausgehobene Stellung zugewiesen wird, als auch für die individuelle Ebene, auf der Englisch für die Schüler\*innen eine persönliche Bedeutung entfaltet.

In Bezug auf ein hohes allgemeines Sprachprestige wird von den in Deutschland sozialisierten Jugendlichen häufig das Argument benannt, dass Englisch „halt die Weltsprache“ (13TN1) sei. In der genauen Untersuchung der Antworten zeigt sich, dass dieses Argument unterschiedliche Aspekte umfasst. Zum einen geht es um pragmatische kommunikative Potenziale, zum anderen aber auch um ein gewisses Ansehen, das mit Englischkenntnissen verknüpft wird, wie die folgende Erklärung einer der Jugendlichen verdeutlicht: „Also zum Beispiel so, Sprachen wie so / wie Englisch als Weltsprache. Ist klar wird immer gut angesehen, wenn du das sprechen kannst, heutzutage“ (13TNA). Entscheidender aber scheint für die meisten der in Deutschland sozialisierten Jugendlichen der pragmatische Aspekt der Kommunikation zu sein, was die meisten auch argumentativ sehr fundiert begründen können. So wird Englisch von den Jugendlichen explizit als eine allgemeine „Verkehrssprache“ (11TNA) oder auch „lingua franca“ (5TNB) bezeichnet, die Vorteile insbesondere in drei Bereichen mit sich bringt: 1) Reisen ins Ausland aus touristischen wie beruflichen Gründen („Oder auch mal verreisen will und das wäre halt einfacher, wenn ich eine Sprache sprechen könnte, die die andern auch verstehen“ 9TNA), 2) eine berufliche Tätigkeit in einem internationalen Umfeld („natürlich für vor allem geschäftliche Beziehungen und sowas hat das halt natürlich ne ganz andere Bedeutung“ 5TNB) sowie 3) dem Konsum sozialer Medien („jetzt beispielsweise auf Instagram, dass da Videos gepostet werden, wo die englisch reden //oder// Fotos auf Englisch, mit englischer Schrift“ 6TNA).

Die Mehrsprachigkeit wird in diesem Kontext also vor allem aus pragmatischen Gründen von den Jugendlichen befürwortet (vgl. Wamhoff/Maahs/von Dewitz 2022). Das gilt auch für die neuzugewanderten Schüler\*innen, die inhaltlich ebenfalls auf das Argument der Weltsprache rekurrieren, die überall gesprochen und verstanden wird: „Zum Beispiel die englische Sprache finde ich sehr wichtig. //Weil// wenn man (...) ähm nach irgendwo fliegt, dann muss man die englische Sprache benutzen. //(unv.)// weltweit Sprache ist, ja“ (7TNNC). Tatsächlich wird von den neu zugewanderten Jugendlichen dem Englischen als einziger Sprache eine allgemeingültige herausgehobene Bedeutung zugeschrieben, wobei insbesondere der Aspekt der Verständigung im Ausland fokussiert wird: „Im Ausland braucht man 100 Prozent“ (6TNNC). Von ihnen werden in diesem Kontext jedoch keine Beobachtungen der gesamtgesellschaftlichen Auf- oder Abwertungen von Sprachen geschildert, die von einigen der in Deutschland sozialisierten Jugendlichen thematisiert werden.

Auch wenn sie selbst diese Haltung nicht unbedingt unterstützen oder sogar kritisieren, nehmen diese Jugendlichen ein höheres Ansehen englischer Sprachkompetenzen in der Öffentlichkeit wahr. So registriert eine Schülerin positive Reaktionen auf Englisch-Kompetenzen, die sie in Vergleich setzt, zu öffentlichen Reaktionen, „wenn’s irgendeine andere Sprache ist, die manchmal ein bisschen negativer dabei wegkommt, bei der Bewertung“ (8TNB). Das schlägt sich ganz konkret in ausbleibenden Diskriminierungserfahrungen nieder, die für andere Sprachen sehr wohl beschrieben werden können. So identifiziert eine Schülerin beispielsweise Haltungen in der Gesellschaft, die grundsätzlich Deutsch als legitime Sprache in der Öffentlichkeit verstehen und den Gebrauch anderer Sprachen in dieser gesellschaftlichen Sphäre kritisieren: „Also man hört ja auch irgendwie ganz oft, dass Leute sagen: Ja also die sprechen alle nicht uns/ also die sprechen alle ihre eigenen Sprachen. Aber wir sind in Deutschland“ (8TNB). Sie selbst spricht familiär bedingt Englisch und obwohl das auch eine andere Sprache als Deutsch ist, wird der Gebrauch der Sprache nicht öffentlich kritisiert: „Aber mir / mir hat noch nie jemand gesagt: ‚Sprich Deutsch!‘, wenn ich Englisch gesprochen habe“ (8TNB).

Negatives Prestige wird Englisch von keinem der Jugendlichen zugesprochen. Es finden sich nur bei den in Deutschland sozialisierten Jugendlichen zweimal einschränkende Bemerkungen, die darauf verweisen, dass Englisch heute eigentlich eher als Standardkompetenz, nicht als Besonderheit betrachtet wird. So erklärt eine Schülerin sehr direkt: „Ich finde Englisch wird jetzt nicht mehr so hoch angesehen.“ Sie argumentiert damit, „dass wir das jetzt auch in der Schule //lernen// und das auch sag ich mal die Weltsprache ist“ (4TNA). Während hier der

Aspekt, dass es sich um eine Schulfremdsprache handelt, die demnach jede\*r (in einem gewissen Umfang) beherrscht, also eher zu einer leichten Abwertung führt, ist das für einige der neuzugewanderten Schüler\*innen gerade ein Aspekt, der zu einer positiven Bedeutungszuschreibung führt. So erklärt eine Schülerin, gefragt, warum genau Englisch wichtig sei, allem voran: „Weil wir unterrichten in Kla/ in Schule Englisch“ (3TNNC). Hier wird also auf die Relevanz des Englischen für den eigenen Bildungserfolg verwiesen, denn Englisch wird unter anderem für einen Schulabschluss benötigt.

Auch auf der persönlichen Ebene haben die englischen Sprachkompetenzen für die meisten der befragten Jugendlichen, die in Deutschland aufgewachsen sind, vorrangig eine kommunikativ-pragmatische Funktion. So erleichtert ihnen die Beherrschung von Englisch die Erfüllung von Zukunftsträumen wie einem „Auslandsjahr“ (9TNA) oder „später im Ausland studieren“ (2TNA) zu wollen. Es gehört aber auch in bestimmten Bereichen schon zu ihrem Alltag, indem wie oben beschrieben Social Media zumindest in Teilen englisch genutzt wird oder Filme und Serien auf Englisch konsumiert werden. So stellt eine Schülerin fest, dass heute im Unterhaltungsbereich „fast alles aus Amerika“ stamme „und natürlich klingt das dann be/ besser auf Englisch als die deutsche Synchronstimme“ (2TNA). Englisch dient aber auch der Informationsbeschaffung, weil bei Online-Recherchen „eine größere Reichweite“ (9TNA) erzielt wird. Des Weiteren findet in einem digital vernetzten internationalen Freundeskreis die Kommunikation über bestimmte Internetplattformen auch auf Englisch statt. „Weil man gemeinsame Interessen hatte. Und ob's jetzt um Musik ging oder so, oder Sport, dass man / dass ich einfach auch tatsächlich irgendwann Kontakt nach außen so ein bisschen gesucht hatte. [...] Und dann auch das erste Mal Englisch wirklich anwenden musste, weil alles andere nicht verstanden wird“ (8TNB).

Eine solche alltägliche Nutzung des Englischen wird von den neuzugewanderten Jugendlichen nicht beschrieben oder als Ziel differenziert benannt. Es klingt allerdings eine Art Aufholbedürfnis an, das auch dafürspricht, dass Englisch bereits stark zu einem (jugendlichen) Alltag in Deutschland dazugehört: „Weil ich Englisch lernen will. Also [...] ich denke mir die alle Menschen schon Englisch außer mir“ (2TNNC).

## 6 | Diskussion

Insgesamt zeigt sich in der Auswertung, dass alle Jugendlichen ihrer eigenen Mehrsprachigkeit im Allgemeinen positiv gegenüberstehen. Sie nehmen sie eher als Kompetenz denn als Hindernis wahr und benennen konkrete Vorteile in unterschiedlichen Bereichen. Dies steht in einem gewissen Spannungsverhältnis dazu, dass sie durchaus von negativen Bewertungen durch Dritte berichten (vgl. Wamhoff/Maahs/von Dewitz 2022). Es fällt in den Äußerungen jedoch auf, dass der Unterricht einer der Orte zu sein scheint, in denen die mehrsprachigen Kompetenzen der Jugendlichen keinen Platz haben und entweder explizit oder implizit ausgeschlossen oder ignoriert werden. Als Begründung geben die Schüler\*innen dabei häufig an, dass niemand – also Personen, die die Sprachen nicht sprechen – ausgeschlossen werden soll. Dieses Argument wird den Interviews nach sowohl von den Lehrkräften als auch den Schüler\*innen selbst genutzt und ist insofern interessant, als dass in der Schule insgesamt Kompetenzunterschiede kaum zu Ungunsten der kompetenteren Personen ausgelegt werden und es in umgekehrter Logik, zum Beispiel für DaZ-Lernende mit Verständnisschwierigkeiten im Deutschen, keine Anwendung findet. Zudem ist es möglich, dass sich das Argument – insbesondere aus Perspektive der Lehrkräfte selbst – auf die Sprachkompetenz einer Lehrkraft bezieht, die gegebenenfalls die Sprachen der Lernenden nicht versteht und dadurch von der Kommunikation ausgeschlossen ist. Womöglich hat sie das Gefühl, auch nicht mehr die vollständige Kontrolle darüber zu haben, was in ihrem Unterricht gesagt wird. Diese Sorge vor einem Autoritätsverlust der Lehrkraft im didaktischen Setting durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit zeigt sich auch in anderen Studien (vgl. Bredthauer/Engfer 2018, 12), kündigt aber von einem lehrer\*innen-zentristischen Unterrichtsverständnis, das heute als überholt gilt. Eine vollständige Kontrolle der Äußerungen im Unterricht ist ohnehin nicht möglich. Empirische Hinweise darauf, dass die

Lernenden andere Sprachen als die dominante Schulsprache im Unterricht häufiger als das Deutsche für Themen abseits des Unterrichtsgesprächs oder gar soziale Ausgrenzungen nutzen würden, gibt es nicht (vgl. Duarte 2016).

Insgesamt scheinen die Lehrkräfte der neuzugewanderten Schüler\*innen dem Einbezug der vorhandenen Sprachkenntnisse ihrer Schüler\*innen etwas offener gegenüberzustehen, da sie Übersetzung zum Teil nicht nur tolerieren, sondern dazu auffordern und auch mehrsprachige Hilfsmittel zulassen. Dies kann seinen Ursprung in didaktischen Ansätzen haben, in denen ohnehin üblicherweise mit Wörterbüchern und weiteren Arbeitsmitteln gearbeitet wird. Realisiert wird das aber vor allem dann, wenn der monolingual ausgerichtete Unterricht an seine Grenzen stößt. Der Mehrsprachigkeitseinbezug erfolgt demnach weniger gezielt und didaktisch geplant, sondern eher spontan als Hilfsmittel, wenn anders keine gute Verständigung möglich ist. Es zeigt sich hier, dass mitunter der im Unterricht vorherrschende monolinguale Habitus situativ begründet durchbrochen wird, um Verständnis sicherzustellen. Dass die Befunde hierzu in beiden Gruppen unterschiedlich ausfallen, ist nicht überraschend, sondern ist durch die divergierenden Deutschkenntnisse der Jugendlichen zu begründen.

Dem entspricht auch die Wahrnehmung, dass die neuzugewanderten Schüler\*innen einen starken Fokus auf das Deutsche legen, um möglichst schnell ausreichende Kenntnisse für den schulischen Erfolg aufzubauen, also auch selbst dem Ansatz der didaktischen Einsprachigkeit folgen. Dafür gehen einige soweit, dass sie auch im außerunterrichtlichen oder sogar im Freizeitbereich versuchen, möglichst das Deutsche zu nutzen. Gleichzeitig führt ihr Status als Lerner\*innen mit vergleichsweise kurzer Kontaktdauer dazu, dass sie weniger von (ungewollten) Sprachmischung mit ihren Erstsprachen berichten. Es kann vermutet werden, dass sie aufgrund der Wahrnehmung des Deutschen als Fremdsprache keine Konkurrenz zu ihren vorhandenen sprachlichen und fachlichen Kenntnissen sehen.

Im Vergleich dazu scheint den in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen klar zu sein, dass ihre Deutschkenntnisse denen ihrer Mitschüler\*innen mit Deutsch als einziger Familiensprache und den Anforderungen der Schule entsprechen müssen. So wird es als negativ thematisiert, wenn es zu Wortfindungsschwierigkeiten oder grammatikalischen Unsicherheiten im Deutschen kommt und die Mehrsprachigkeit dann als positiv gesehen, wenn sie zusätzlich zum Deutschen vorhanden ist. Der monolinguale Habitus der Schule und ein Neo-Linguizismus, der die deutsche Sprache gegenüber anderen aufwertet, kommen hier zum Tragen: Vor allem die möglichst umfassende Assimilation an die Sprachkonventionen der Mehrheitsgesellschaft scheint im Unterricht positiv honoriert zu werden.

Der weitgehend einsprachigen Unterrichtssituation zum Trotz finden die Jugendlichen jedoch Möglichkeiten, ihre sprachlichen Kompetenzen auch zum Lernen zu nutzen. Sie berichten von Transfer zwischen ihren verschiedenen Sprachen, der Vorteile im Sprach- aber auch Fachunterricht bringt sowie von Möglichkeiten beim eigenständigen Lernen, zum Beispiel in der Recherche von Informationen im Internet, bei der Seiten aus verschiedenen Ländern genutzt werden können. Interessant ist, dass Sprachvergleiche und Transfer in verschiedenen fachlichen Zusammenhängen benannt werden und sich nicht auf das Sprachenlernen selbst beschränken. Hinzu kommt ein kreativer und literarischer Sprachgebrauch: Die Beschäftigung mit Literatur verschiedener Sprachen – oder auch das eigene Verfassen von Liedern oder Gedichten – wird explizit mit der eigenen Bildung in Verbindung gesetzt. Sie kann zum Beispiel dazu dienen, die eigenen Sprachkenntnisse zu erweitern. Hier gäbe es einen Ansatzpunkt, der auch im Literaturunterricht in der Schule aufgegriffen werden könnte, denn die Schüler\*innen verweisen selbst teilweise auf die zusätzlichen Möglichkeiten im Bereich des Wortschatzes oder bei Metaphern, auf die sie durch ihre Mehrsprachigkeit zurückgreifen können. Auch nutzen sie teilweise ihre mehrsprachigen Kompetenzen, um sich selbst literarisch-kreativ auszudrücken. Hierbei kommen ihnen ihre Sprachbewusstheit und die gesprochenen erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten zugute.

Verbesserungsvorschläge für die Schule und den Unterricht zielen häufig darauf ab, Sprachen vorzustellen oder kulturelle und landeskundliche Aspekte aufzuzeigen. Dies kann als Bedürfnis gelesen werden, Vielfalt sichtbarer zu machen und positiv zu rahmen, ist jedoch nicht

unproblematisch, wenn die – in Deutschland aufgewachsenen – Schüler\*innen als „Kulturexpert\*innen“ fungieren sollen oder eine pauschale Verknüpfung einer Sprache mit einer Nation im Sinne einer imagined community (vgl. Anderson 1986) vorgenommen wird. So kann es dabei schnell zu verallgemeinernden Zuschreibungen und der Konstruktion von „Migrationsanderen“ (vgl. Mecheril 2016, 15) kommen, die als abweichend von der deutschen monolingualen Norm wahrgenommen werden und darüber hinaus möglicherweise exotisiert werden. Begrenzt sich die Darstellung von Vielfalt im Unterricht auf die punktuelle Thematisierung der natio-ethno-kulturellen Hintergründe der mehrsprachigen Lernenden birgt also gerade das die Gefahr, Othering-Prozesse nicht abzubauen, sondern zu verstärken. Ähnliche Vorschläge für den Unterricht kommen von den neuzugewanderten Schüler\*innen auch auf Nachfrage nicht. Vielmehr verzichten sie ganz darauf, Verbesserungen anzuregen. Dies kann sowohl an der fehlenden Vertrautheit mit dem deutschen Schulsystem liegen als auch an der Wahrnehmung der eigenen Position in diesem Gefüge, die sich zwischen den Migrationsgenerationen unterscheidet (siehe Kap. 2).

Zu den Situationen, die stärker dem Lernen zuzuordnen sind, kommen weitere eher persönliche Aspekte, in denen die Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit als positiv bewerten: Dabei geht es sowohl um Mediennutzung als auch private und familiäre Kommunikation oder um praktische Vorteile für ihre Zukunft, die durch die Sprachkenntnisse entstehen. Das Schauen von Filmen, Serien oder YouTube auf verschiedenen Sprachen wird von den Schüler\*innen häufig ausschließlich als Teil ihrer Freizeitbeschäftigungen benannt und somit kaum mit Lernen in Beziehung gesetzt. Aber auch die Kommunikation mit ihrer Familie oder das Zurechtfinden und Kommunizieren im Ausland zählt in diesen Bereich. Hinzu kommt der Nutzen ihrer Sprachkompetenzen für ein Studium oder einen späteren Beruf, zum Beispiel in internationalen Unternehmen.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen sich in ihren Darstellungen auf alle ihre Sprachen sowie weitere ihrer Umgebung beziehen, wobei das Englische eine deutlich hervorgehobene Stellung einnimmt. Die Befragten nehmen die unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Bewertungen der Sprachen wahr und differenzieren auch nach der jeweiligen Reichweite. So gibt es in einigen Sprachen (z. B. im Arabischen) Ressourcen, wie zum Beispiel Wörterbücher, die in anderen Sprachen eventuell nicht oder nur sehr eingeschränkt zur Verfügung stehen (z. B. die unterschiedlichen Varietäten des Kurdischen). Das Englische erreicht nicht nur medial, sondern auch in der internationalen Kommunikation eine besonders hohe Reichweite und wird von den Jugendlichen als Notwendigkeit, aber auch als Voraussetzung gesehen. Welche Sprachen in welchem Rahmen gewinnbringend eingebracht werden können, ändert sich mit der jeweiligen Umgebung und insbesondere im Zuge von Migration (vgl. Blommaert 2005, 72). Für die Kommunikation in der Familie, für bestimmte Berufe oder die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten können aber für die befragten Jugendlichen jeweils verschiedene Sprachen eine wichtige Rolle einnehmen. Es scheint daher notwendig, immer das gesamtsprachliche Repertoire der Schüler\*innen in ihrer spezifischen Situation in den Blick zu nehmen.

## 7 | Fazit und Ausblick

Das Bild, das sich in den Auswertungen zeigt, ist nicht eindeutig, sondern komplex. Die Antworten der Jugendlichen bilden das Spannungsverhältnis ab, das sich im Diskurs um Mehrsprachigkeit auch gesellschaftlich findet. Dem insbesondere schulisch starken Fokus auf das Deutsche steht die mehrsprachige Realität und die Wertschätzung der eigenen sprachlichen Kompetenzen gegenüber, wobei sowohl der praktische Nutzen als auch die Anerkennung der einzelnen Sprachen als ungleich wahrgenommen werden. Ein Aspekt, der sich in Strukturen, wie dem sprachlichen Angebot von Schulen etc. ebenso zeigt, wie in den Erfahrungen, die die Jugendlichen mit ihren Sprachen machen, wenn sie positive Bewertungen oder Diskriminierung erleben. Zwischen den in Deutschland aufgewachsenen und den neuzugewanderten Schüler\*innen zeigen sich viele Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede. Letztere lassen sich

auf den Status der neuzugewanderten als Lernende des Deutschen als Zweitsprache zurückführen, der sie zwar aufgrund der schulischen Anforderungen unter Druck setzt und teilweise zu einer starken Fokussierung auf das Deutsche führt, gleichzeitig aber einige gewisse Fehler-toleranz ermöglicht, die bei den in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen nicht zu beobachten ist. Sie berichten eher von der Erfahrung, dass ihre mehrsprachigen Kompetenzen nur als solche wahrgenommen oder zumindest toleriert werden, sofern sich in der Sprachverwendung des Deutschen keine Unterschiede zu ihren Mitschüler\*innen mit ausschließlich deutscher Familiensprache zeigen. Die Tatsache, dass die Jugendlichen trotzdem Möglichkeiten finden, ihre sprachlichen Kompetenzen als Ressourcen einzusetzen – sowohl für das Lernen als auch für ihre persönlichen Interessen oder zu kommunikativen Zwecken – zeigt zum einen, welches Potenzial durch den Ausschluss im Unterricht verpasst wird, zum anderen die Kompetenzen der Schüler\*innen. Außerdem verweist es darauf, dass sich die Lebenswelt der Schüler\*innen außerhalb der Schule ganz selbstverständlich mehrsprachig gestaltet. Spannend wäre es, in der weiteren Forschung das gesamtsprachliche Repertoire in seinen Nutzungsmöglichkeiten und Differenzierungen noch näher zu beleuchten und auch den Vergleich zu einsprachig aufgewachsenen Jugendlichen zu ziehen.



## 8 | Literaturverzeichnis

- Anderson, Benedict (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Binanzer, Anja / Jessen, Sarah (2020): Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25, H. 1, S. 221–252. Online unter <<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1039/1036>> (Letzter Aufruf 20. April 2022).
- Bourdieu, Pierre (1990): *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bredthauer, Stefanie / Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In: *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. Online unter <[kups.uni-koeln.de/8092/](https://kups.uni-koeln.de/8092/)> (Letzter Aufruf 24. Mai 2022).
- Busch, Brigitta (2012): *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt: Drava.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Chlosta, Christoph / Ostermann, Torsten / Schroeder, Christoph (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG). In: *Essener Linguistische Skripte*, 3, H. 1, S. 43–139.
- DESTATIS (Hg.) (2022): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2020*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter <[https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-endergebnisse-2010220207004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-endergebnisse-2010220207004.pdf?__blob=publicationFile)> (Letzter Aufruf 24. Mai 2022).
- DJI = Deutsches Jugendinstitut (2020): *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld: wbv Media.
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“. Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–112.
- Dirim İnci, / Hauenschild Katrin / Lütje-Klose Birgit / Löser, Jessica M. / Sievers, Isabel (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: dieselben (Hg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 9–21.
- Dirim, İnci / Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 99–120.
- Döll, Marion (2018): Migration und Bildung. In: Böhm, Jan / Döll, Marion (Hg.): *Bildungswissenschaften für Lehramtsstudierende: Eine Einführung in ihre Disziplinen*. Stuttgart: UTB, S. 139–162.
- Duarte, Joana (2016): Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, H. 2, S. 150–164, DOI:10.1080/13670050.2016.123177.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit (Hg. 2020): *Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten*. Berlin: Bundeskanzleramt. Online unter <[https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/integration/bericht-fk-integrationsfaehigkeit.pdf?__blob=publicationFile&v=2)> (Letzter Aufruf 24. Mai 2022).
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Heinemann, Alisha M. B. / Dirim, İnci (2016): „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“. Sprache als ordnendes Prinzip im Bildungssystem. In: Arslan, Emre / Bozay, Kemal (Hg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, S. 199–214.
- Kuger, Susanne / Walper, Sabine / Rauschenbach, Thomas (Hg) (2021): *Aufwachsen in Deutschland 2019. Alltagswelten von Kindern, Jugendlichen und Familien*. Bielefeld: wbv Media.
- Kresic, Marijana (2006): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Ludicium.

- Mecheril, Paul (2016): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Olczyk, Melanie / Will, Gisela / Kristen, Cornelia (Hg.) (2014): Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe. Online unter <[https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_XXXXIb.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXXXIb.pdf)> (Letzter Aufruf 24. Mai 2022).
- Özoguz, Aydan (2010): Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 4–7.
- Preisinger, Alexander / Dorostkar, Niku (Hg.) (2012): Integration durch Leistung. Migrazine 1. Online unter <[www.migrazine.at/node/653](http://www.migrazine.at/node/653)> (Letzter Aufruf 21. Februar 2021).
- Prenzel, Manfred / Baumert, Jürgen / Blum, Werner / Lehmann, Rainer / Leutner, Detlev / Neubrand, Reinhard Pekrun / Rolff, Hans-Günter / Rost, Jürgen / Schiefele, Ulrich (Hg.) (2003): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. PISA-Konsortium Deutschland. Online unter <[https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/Zusammenfassung\\_2003.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_2003.pdf)> (Letzter Aufruf 24. Mai 2022).
- Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Berlin: de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: Skutnabb-Kangas, Tove / Cummins, James (Hg.): Minority education: from shame to struggle. Clevedon: Multilingual Matters, S. 9–44.
- Tankir, Mehmet (2018): Sprache und Individuum: Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. In: mitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik, 51, H. 3, S. 5–14.
- Wamhoff, Daniela / Maahs, Ina-Maria / von Dewitz, Nora (2022): „Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler\*innen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27, H. 1, S. 345–368.
- Weis, Mirijam / Müller, Katharina / Mang, Julia / Heine, Jörg-Henrik / Mahler, Nicole / Reiss, Kristina (2019): Soziale Herkunft, Zuwanderungshintergrund und Lesekompetenz. In: Reiss, Kristina / Weis, Mirijam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 129–162.

Nora von Dewitz

Universität zu Köln  
nora.dewitz@mercator.uni-koeln.de

Ina-Maria Maahs

Universität zu Köln  
inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Daniela Wamhoff

Universität zu Köln  
daniela.wamhoff@mercator.uni-koeln.de