

Constanze Wehner

Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher

Formale, non-formale
und informelle Lern- und
Bildungskontexte im Vergleich



Springer VS

Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher

Constanze Wehner

Sprachliche Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher

Formale, non-formale
und informelle Lern- und
Bildungskontexte im Vergleich

 Springer VS

Constanze Wehner
Hamburg, Deutschland

Dissertation Universität Hamburg, 2018

ISBN 978-3-658-25547-3 ISBN 978-3-658-25548-0 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-25548-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Individuelle und gesellschaftliche Bedingungen von Mehrsprachigkeit ..	7
1.1 Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund	8
1.2 Mehrsprachiges Aufwachsen im Migrationskontext	12
1.3 Sprachliches Selbstverständnis von Bildungsinstitutionen.....	15
1.4 Auswirkungen von Mehrsprachigkeit auf Individuum und Gesellschaft	17
2 Theorien sprachlicher Praxis im Kontext von Mehrsprachigkeit	23
2.1 Individuum und sprachliche Praxis	24
2.1.1 Der sozialökologische Ansatz von Urie Bronfenbrenner	25
2.1.2 Der Ansatz der Habitualisierung von Pierre Bourdieu.....	28
2.2 Kontext und sprachliche Praxis	31
2.2.1 Bourdieus Feldtheorie am Beispiel des sprachlichen Marktes der Schule	31
2.2.2 Klassifizierung von Lern- und Bildungskontexten	36
2.3 Zwischenfazit	42
3 Empirische Relevanz verschiedener Kontexte für die sprachliche Praxis.....	45
3.1 Formaler Kontext des Schulunterrichts	46
3.2 Non-formale Kontexte.....	51
3.2.1 Nachhilfeangebote	53
3.2.2 Mentoringprogramme	56
3.3 Informelle Kontexte.....	58
3.3.1 Familie	59

3.3.2	Medien	62
3.3.3	Peergroup	65
3.4	Zwischenfazit	68
4	Fragestellung und Modell der Untersuchung	71
4.1	Zielsetzung und Forschungsfragen	71
4.2	Modell der Untersuchung	75
5	Methode der Untersuchung	85
5.1	Untersuchungssetting und Stichprobe	86
5.2	Datenerhebung	88
5.3	Erhebungsinstrumente	89
5.3.1	Sprachliche Praxis	89
5.3.2	Individuelle Hintergrundmerkmale	95
5.3.3	Kontextbedingungen	98
5.4	Datenanalyse	101
6	Ergebnisse der statistischen Analysen	105
6.1	Sprachliche Praxis	106
6.1.1	Formaler Kontext	106
6.1.2	Non-formaler Kontext	110
6.1.3	Informelle Kontexte	115
6.2	Individuelle Hintergrundmerkmale	124
6.2.1	Allgemeine und migrationsbedingte Merkmale	124
6.2.2	Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in verschiedenen Kontexten	135
6.2.3	Selbsteingeschätzte sprachliche Fähigkeiten	140
6.3	Kontextbedingungen	146

6.3.1	Formaler Kontext des schulischen Fachunterrichts	146
6.3.2	Non-formaler Kontext des IKS-Unterrichts.....	154
6.3.3	Informeller Kontext der Familie	161
6.4	Zusammenfassung.....	166
7	Typenbildung und -beschreibung.....	173
7.1	Typisierung der selbstberichteten sprachlichen Praxis von Jugendlichen	173
7.1.1	Deskriptive Verteilung der Indikatorvariablen	173
7.1.2	Beurteilung der Modellgüte	175
7.1.3	Vergleichende Beschreibung der sprachlichen Praxis der vier Handlungstypen	178
7.2	Hintergrundvariablenbasierte vergleichende Beschreibung der vier Typen.....	189
7.2.1	Individuelle Hintergrundmerkmale.....	190
7.2.2	Kontextbedingungen.....	201
7.3	Zusammenfassende Typenbeschreibung	211
7.3.1	Typ 1: Der herkunftsgesellschaftlich sozialisierte Typus	211
7.3.2	Typ 2: Der kontextabhängig mehrsprachige Typus	214
7.3.3	Typ 3: Der angeleitet mehrsprachige Typus	217
7.3.4	Typ 4: Der mehrheitsgesellschaftlich sozialisierte Typus.....	219
7.4	Zusammenfassung.....	221
8	Diskussion	229
9	Ausblick	241
	Literaturverzeichnis	243
	Anhang.....	283

A	Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (PCA).....	283
B	Ergebnisse der statistischen Vergleiche.....	286
C	Stichprobenbeschreibung	294
D	Fragebogen	296

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Deskriptive Statistik zur unterrichtsbezogenen sprachlichen Praxis (Schule) ($n = 131$).....	107
Tabelle 2:	Deskriptive Statistik zur Peer-Kommunikation (Schule) ($n = 131$).....	109
Tabelle 3:	Deskriptive Statistik zur unterrichtsbezogenen sprachlichen Praxis (IKS) ($n = 129$).....	111
Tabelle 4:	Deskriptive Statistik zur Peer-Kommunikation (IKS) ($n = 130$).....	113
Tabelle 5:	Deskriptive Statistik zum Sprachgebrauch mit den Eltern	116
Tabelle 6:	Deskriptive Statistik zum Sprachgebrauch mit den Geschwistern ($n = 126$)	116
Tabelle 7:	Deskriptive Statistik zur sprachlichen Praxis bei allgemeinsprachlich-orientierter Mediennutzung	118
Tabelle 8:	Deskriptive Statistik zur sprachlichen Praxis bei bildungssprachlich-orientierter Mediennutzung	120
Tabelle 9:	Deskriptive Statistik zum Sprachgebrauch mit Peers	123
Tabelle 10:	Deskriptive Statistik zum Geschlecht ($n = 132$).....	124
Tabelle 11:	Deskriptive Statistik zum Alter zum Erhebungszeitpunkt ($n = 130$).....	124
Tabelle 12:	Deskriptive Statistik zum Migrationsstatus ($n = 129$)	125
Tabelle 13:	Deskriptive Statistik zur Einwanderergeneration ($n = 130$)	126
Tabelle 14:	Deskriptive Statistik zu den Herkunftsländern der Schüler/-innen bzw. ihrer Eltern ($n = 132$).....	127
Tabelle 15:	Deskriptive Statistik zur Familiensprache ($n = 132$).....	128
Tabelle 16:	Deskriptive Statistik zu den Herkunftssprachen, Mehrfachnennungen möglich ($n = 157$)	128

Tabelle 17:	Deskriptive Statistik zum Beginn des Deutscherwerbs ($n = 129$).....	130
Tabelle 18:	Deskriptive Statistik zum Alter bei der Einreise nach Deutschland ($n = 45$).....	130
Tabelle 19:	Deskriptive Statistik zur Aufenthaltsdauer in Deutschland zum Zeitpunkt der Erhebung ($n = 45$)	131
Tabelle 20:	Deskriptive Statistik zum Schulbesuch im Ausland ($n = 129$)	132
Tabelle 21:	Deskriptive Statistik zur Dauer des Schulbesuchs im Ausland ($n = 34$).....	132
Tabelle 22:	Deskriptive Statistik zur Teilnahme am herkunftssprach- lichen Unterricht ($n = 128$).....	133
Tabelle 23:	Deskriptive Statistik zur Teilnahmedauer am herkunftssprachlichen Unterricht ($n = 62$).....	133
Tabelle 24:	Deskriptive Statistik zur Teilnahme am herkunftssprach- lichen Unterricht zum Befragungszeitpunkt ($n = 36$).....	134
Tabelle 25:	Deskriptive Statistik zu Reisen ins Herkunftsland ($n = 129$)...	134
Tabelle 26:	Deskriptive Statistik zum Rückkehrwunsch ($n = 130$).....	135
Tabelle 27:	Deskriptive Statistik zur Einstellung zu Mehrsprachigkeit im formalen Kontext ($n = 130$).....	136
Tabelle 28:	Deskriptive Statistik zur Einstellung zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit ($n = 131$).....	138
Tabelle 29:	Deskriptive Statistik zur Einstellung zu mehrsprachiger Kommunikation ($n = 131$).....	139
Tabelle 30:	Deskriptive Statistik zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten im Deutschen ($n = 132$).....	141
Tabelle 31:	Deskriptive Statistik zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten im Englischen ($n = 129$).....	142

Tabelle 32:	Deskriptive Statistik zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten in der Herkunftssprache 1 ($n = 129$).....	143
Tabelle 33:	Deskriptive Statistik zu den selbsteingeschätzten Fähigkeiten in der Herkunftssprache 2 ($n = 34$).....	144
Tabelle 34:	Deskriptive Statistik zu den Unterrichtsfächern der Schüler/-innen ($n = 132$).....	146
Tabelle 35:	Deskriptive Statistik zur Klassenstufe ($n = 132$).....	147
Tabelle 36:	Deskriptive Statistik zur Schulform ($n = 131$).....	148
Tabelle 37:	Deskriptive Statistik zu mehrsprachigen Schülern/-innen im Unterricht (Schule) ($n = 123$).....	148
Tabelle 38:	Deskriptive Statistik zu gleichsprachigen Mitschülern/-innen im Unterricht (Schule) ($n = 132$).....	149
Tabelle 39:	Deskriptive Statistik zum Wissen der Lehrkraft über die Herkunftssprachen der Schüler/-innen ($n = 132$).....	149
Tabelle 40:	Deskriptive Statistik zur Mehrsprachigkeit der Lehrkraft	150
Tabelle 41:	Deskriptive Statistik zum strukturellen Umgang mit Mehrsprachigkeit ($n = 132$).....	151
Tabelle 42:	Deskriptive Statistik zum Verbot anderer Sprachen im Unterricht (Schule) ($n = 131$).....	152
Tabelle 43:	Deskriptive Statistik zur mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung (Schule) ($n = 132$).....	153
Tabelle 44:	Deskriptive Statistik zur Teilnahmedauer am aktuellen IKS-Kurs ($n = 128$).....	155
Tabelle 45:	Deskriptive Statistik zu gleichsprachigen Mitschülern/-innen im Unterricht (IKS) ($n = 131$).....	155
Tabelle 46:	Deskriptive Statistik zum Wissen der Mentoren/-innen über die Familiensprachen der Schüler/-innen ($n = 131$).....	156

Tabelle 47:	Deskriptive Statistik zur Mehrsprachigkeit der IKS-Mentoren/-innen	157
Tabelle 48:	Deskriptive Statistik zum Verbot anderer Sprachen im Unterricht (IKS) ($n = 125$).....	158
Tabelle 49:	Deskriptive Statistik zur mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung (IKS) ($n = 131$).....	159
Tabelle 50:	Deskriptive Statistik zum elterlichen Bildungsniveau ((H)ISCED) ($n = 94$)	162
Tabelle 51:	Deskriptive Statistik zu den im Haushalt vorhandenen Büchern ($n = 131$).....	163
Tabelle 52:	Deskriptive Statistik zur Einstellung der Eltern zu Mehrsprachigkeit ($n = 131$).....	164
Tabelle 53:	Deskriptive Statistik zur familialen Kommunikation über den Schulunterricht ($n = 131$).....	165
Tabelle 54:	Deskriptive Statistik zur familialen Kommunikation über den IKS-Unterricht ($n = 130$).....	166
Tabelle 55:	Deskriptive Statistiken zum Sprachgebrauch in formalen, non-formalen und informellen Kontexten	175
Tabelle 56:	Ergebnisse des Likelihood-Ratio- und des Pearson-Chi ² -Test (<i>absolute model fit</i>).....	176
Tabelle 57:	Ergebnisse des Bootstrap-Likelihood-Ratio-Differenztests (<i>relative model fit</i>).....	177
Tabelle 58:	Unterrichtsbezogene sprachliche Praxis (Schule) nach Handlungstypen ($n = 131$).....	181
Tabelle 59:	Peer-Kommunikation (Schule) nach Handlungstypen ($n = 131$).....	182
Tabelle 60:	Unterrichtsbezogene sprachliche Praxis (IKS) nach Handlungstypen ($n = 129$).....	183

Tabelle 61:	Peer-Kommunikation (IKS) nach Handlungstypen ($n = 130$)	183
Tabelle 62:	Sprachgebrauch mit Eltern nach Handlungstypen ($n = 131$)...	185
Tabelle 63:	Sprachgebrauch mit Geschwistern nach Handlungstypen ($n = 126$).....	186
Tabelle 64:	Sprachgebrauch bei allgemeinsprachlich-orientierter Mediennutzung nach Handlungstypen ($n = 132$).....	187
Tabelle 65:	Sprachgebrauch bei bildungssprachlich-orientierter Mediennutzung nach Handlungstypen ($n = 128$).....	188
Tabelle 66:	Sprachgebrauch mit Peers nach Handlungstypen ($n = 132$)....	189
Tabelle 67:	Einwanderergeneration nach Handlungstyp ($n = 130$)	191
Tabelle 68:	Herkunftsländer nach Typenzugehörigkeit ($n = 129$).....	192
Tabelle 69:	Beginn des Deutscherwerbs nach Typenzugehörigkeit ($n = 129$).....	193
Tabelle 70:	Alter zum Zeitpunkt der Einreise nach Handlungstypen ($n = 45$).....	193
Tabelle 71:	Aufenthaltsdauer in Deutschland nach Typen ($n = 45$).....	194
Tabelle 72:	Schulbesuch im Ausland nach Typen ($n = 129$).....	195
Tabelle 73:	Dauer des Schulbesuchs im Ausland in Jahren nach Typen ($n = 34$).....	195
Tabelle 74:	Befragte in den drei Fächern nach Typen sprachlicher Praxis ($n = 132$).....	202
Tabelle 75:	Schulform nach Typen sprachlicher Praxis ($n = 131$)	202
Tabelle 76:	Anwesenheit gleichsprachiger Mitschüler/-innen im schulischen Fachunterricht nach Typen ($n = 132$).....	203
Tabelle 77:	Anwesenheit gleichsprachiger Mitschüler/-innen im IKS- Unterricht nach Typen ($n = 131$).....	207

Tabelle 78:	Zusammenfassende Kategorisierung der sprachlichen Praxis der Jugendlichen nach Typen	223
Tabelle 79:	Zusammenfassende Kategorisierung der individuellen Hintergrundmerkmale nach Typen.....	225
Tabelle 80:	Zusammenfassende Kategorisierung der Kontextbedingungen nach Typen.....	226
Tabelle 81:	Rotierte Komponentenmatrix: Sprachliche Praxis im formalen Kontext des Schulunterrichts	283
Tabelle 82:	Rotierte Komponentenmatrix: Sprachliche Praxis im non-formalen Kontext des IKS-Unterrichts.....	284
Tabelle 83:	Rotierte Komponentenmatrix: Einstellung zu Mehrsprachigkeit im formalen Kontext.....	285
Tabelle 84:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der unterrichtsbezogenen sprachlichen Praxis in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im formalen Kontext.....	286
Tabelle 85:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der Peer-Kommunikation in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im formalen Kontext.....	286
Tabelle 86:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der unterrichtsbezogenen sprachlichen Praxis in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im non-formalen Kontext	287
Tabelle 87:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden und Zusammenhängen zwischen der unterrichtsbezogenen sprachlichen Praxis im formalen und non-formalen Kontext in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch	288
Tabelle 88:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der Peer-Kommunikation in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im non-formalen Kontext	289

Tabelle 89:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden und Zusammenhängen zwischen der Peer-Kommunikation im formalen und non-formalen Kontext in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.....	290
Tabelle 90:	Kennzahlen zu Unterschieden und Zusammenhängen zwischen den Einstellungen der Jugendlichen zu Mehrsprachigkeit in formalen und informellen Kontexten	291
Tabelle 91:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im formalen Kontext	292
Tabelle 92:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch im non-formalen Kontext.....	292
Tabelle 93:	Kennzahlen zu statistischen Unterschieden zwischen der mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichtsgestaltung im formalen und non-formalen Kontext in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch.....	293
Tabelle 94:	Herkunftsländer der Schüler/-innen bzw. ihrer Eltern, Mehrfachnennungen möglich ($n = 140$)	294
Tabelle 95:	Erstsprachen der befragten Schüler/-innen, Mehrfachnennungen möglich ($n = 216$).....	295

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Urie Bronfenbrenner (aus: Eisenmann et al., 2008)	26
Abbildung 2: Orte und Modalitäten von Lernen und Bildung (eigene Darstellung).....	39
Abbildung 3: Bildungsorte und Bildungsmodalitäten im Kinder- und Jugendalter (aus: Rauschenbach et al., 2004, S. 31).....	41
Abbildung 4: Modell zur Untersuchung der sprachlichen Praxis von mehrsprachigen Schülern/-innen	76
Abbildung 5: Grafische Darstellung des Ablaufs der Untersuchung.....	86
Abbildung 6: Grafische Darstellung der Erwartungswerte der Indikatoren zur sprachlichen Praxis nach Typen	179
Abbildung 7: Einstellung zu Mehrsprachigkeit im formalen Kontext nach Typen ($n = 130$).....	198
Abbildung 8: Einstellung zu mehrsprachiger Kommunikation nach Typen ($n = 131$).....	199
Abbildung 9: Selbsteingeschätzte Fähigkeiten im Deutschen nach Typen ($n = 132$).....	200
Abbildung 10: Selbsteingeschätzte Kenntnisse in Familiensprache 1 nach Typen ($n = 129$).....	201
Abbildung 11: Struktureller Umgang mit Mehrsprachigkeit aus Sicht der Schüler/-innen nach Typen ($n = 132$).....	204
Abbildung 12: Mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsgestaltung (Schule) nach Typen ($n = 132$)	206
Abbildung 13: Mehrsprachigkeitsorientierte Unterrichtsgestaltung (IKS) nach Typen ($n = 131$)	208
Abbildung 14: Höchstes Bildungsniveau der Eltern (HISCED) nach Typen ($n = 94$).....	209

Abbildung 15: Familiäre Kommunikation über den schulischen Unterricht (<i>n</i> = 131).....	210
Abbildung 16: Familiäre Kommunikation über den IKS-Unterricht (<i>n</i> = 130).....	211

Zusammenfassung

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit prägt in zunehmendem Maße die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, insbesondere in Großstädten wie der Freien und Hansestadt Hamburg. Die Herkunftssprachen spielen vor allem im Familienkontext eine wichtige Rolle: Einerseits findet die intergenerationale Kommunikation häufig in diesen Sprachen statt, andererseits stellt die Familie die zentrale Instanz zur Weitergabe der Herkunftssprache und -kultur im Aufnahmeland dar. Im Gegensatz dazu sind außerfamiliäre Lebensbereiche häufig durch die Majoritätssprache Deutsch beherrscht; dies trifft insbesondere auf offizielle und institutionelle Kontexte wie Behörden oder auch Bildungsinstitutionen zu.

Welche Rolle die Herkunftssprachen für Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Lern- und Bildungskontexten spielen und wie sie ihre verschiedenen Sprachen – ihre mehrsprachigen Ressourcen – in den unterschiedlichen Kontexten einsetzen, wird in der vorliegenden Arbeit untersucht. Ziel dieser Arbeit ist es ebenfalls, eine empirisch fundierte Typologie der sprachlichen Praxis lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher über verschiedene formale, non-formale und informelle Kontexte hinweg zu erstellen und die identifizierten Typen unter Einbezug weiterer individueller Hintergrundmerkmale und Kontextbedingungen näher zu charakterisieren. Unter Rückgriff auf die sozialisationstheoretischen Ansätze von Bronfenbrenner und Bourdieu werden das *Individuum* als Ergebnis von Sozialisationsprozessen einerseits und der *Kontext* mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen andererseits als zentrale Einflüsse auf die Gestaltung der individuellen sprachlichen Praxis angesehen. Die Anwendbarkeit der theoretischen Ansätze auf die erhobenen Daten wird anhand der zu erstellenden Typologie geprüft.

In einer Fragebogenuntersuchung wurden dazu 132 lebensweltlich mehrsprachige Hamburger Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe gebeten, Auskunft zu ihren sprachlichen Praxen im formalen Lernkontext des schulischen Fachunterrichts, dem non-formalen Setting des kostenlosen Nachmittagsunterrichts im *Interkulturellen Schülerseminar (IKS) an der Universität Hamburg* und den informellen Lern- und Bildungsorten der Familie, der Medien und der Peergroup zu geben. Zudem wurden weitere Informationen zu individuellen Hintergrundmerkmalen und Kontextbedingungen erhoben. Anhand ihres Antwortverhaltens wurden die Jugendlichen mittels einer *Latent-Class-Analysis (LCA)* in vier Typen

sprachlicher Praxis eingeteilt. Die Ergebnisse der statistischen Analysen bestätigen den Einfluss von *Individuum* und *Kontext* auf die sprachliche Praxis von mehrsprachigen Jugendlichen und deuten darauf hin, dass zum Einsatz mehrsprachiger Ressourcen zwei Voraussetzungen erfüllt sein müssen: Jugendliche müssen sowohl über die *Fähigkeit* als auch die *Gelegenheit* zur Nutzung ihrer verschiedenen Sprachen verfügen. Neben diesen beiden Grundvoraussetzungen werden in der vorliegenden Arbeit in einem explorativen Vorgehen noch weitere potenzielle Einflüsse auf die mehrsprachige Gestaltung der sprachlichen Praxis von Jugendlichen identifiziert.



Einleitung

Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als Ergebnis anhaltender Migrationsprozesse wird in Bildungspolitik und Fachwissenschaft bereits seit den 1970er Jahren kontrovers diskutiert (Hohmann, 1976; KMK, 1971). Im wissenschaftlichen Kontext sprechen sich zahlreiche Fachleute (u. a. Cummins, 2007, 2010; Fürstenau, 2011a; Gogolin, 1988, 1994; Krumm, 2009, 2010; Reich & Krumm, 2013; Tracy, 2009) für die verstärkte Anerkennung von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als Ressource sowie für deren Förderung aus. Sie führen in ihren Argumentationen unter anderem die Vorteile von Mehrsprachigkeit im Bereich der kognitiven Entwicklung sowie der individuellen Identitätsbildung an. Zudem verweisen sie darauf, dass die traditionellen pädagogischen Handlungsansätze im Kontext einer durch Migration zunehmend heterogener werdenden Schüler/-innenschaft als nicht mehr angemessen erscheinen und Innovationsbedarf besteht (Allemann-Ghionda, 2008; Cummins, 2007; Fürstenau, 2011a; Gogolin, 1994; Liddicoat & Curnow, 2014; Neumann, 2009; Scarino, 2014).

Mehrsprachigkeit als Phänomen mit fortwährend aktuellem Charakter lässt sich besonders für Ballungszentren wie die Freie und Hansestadt Hamburg gut beobachten: 32,7 Prozent der Hamburger Bevölkerung hat einen Migrationshintergrund¹; in der Gruppe der Kinder und Jugendlichen liegt dieser Anteil bei rund 50 Prozent. Im Leben dieser Menschen spielen häufig – neben dem Deutschen als Umgebungs- bzw. Majoritätssprache – noch eine oder mehrere sogenannte Herkunftssprachen² eine Rolle. Ihnen kommt insbesondere im Familienkontext eine besondere Wichtigkeit zu, da die Herkunftssprachen auch nach der Migration im Aufnahmeland weiterhin noch vital sind (vgl. Extra & Yağmur, 2004; Fürstenau & Yağmur, 2003). In der Konsequenz stellt lebensweltliche Mehrsprachigkeit ins-

¹ Über die Schwierigkeiten bei der statistischen Erfassung des sogenannten Migrationshintergrunds berichtet Kemper (2016), siehe auch Kapitel 1.1.

² Für einen kritischen Überblick zu den verschiedenen Begrifflichkeiten für Sprachen im Migrationskontext siehe Fürstenau (2011a). Im Folgenden werden hier die Begriffe Herkunfts- oder Familiensprache/-n verwendet.

besondere für Kinder und Jugendliche die Ausgangslage für Lern- und Bildungsprozesse in verschiedenen Lebensbereichen dar (vgl. Bialystok, Luk & Kwan, 2005; Krumm, 2005).

In den für Kinder und Jugendliche relevanten Lebensbereichen – Bronfenbrenner (1989) nennt sie Mikrosysteme – herrschen unterschiedliche Anforderungen an die sprachliche Praxis der beteiligten Akteure. Jedes Handeln – auch das Sprechen – findet im sozialen Gefüge des jeweiligen Systems mit den je eigenen Normen und gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen statt. Je offizieller und formaler das Setting, desto höher die Ansprüche an die sprachliche Praxis, der offiziellen Norm zu entsprechen, so die Theorie von Bourdieu (1990). Der Übergang aus der meist mehrsprachigen informellen Lebens- und Lernumwelt der Familie in den formalen Kontext der häufig monolingual organisierten Bildungseinrichtungen stellt für Kinder und Jugendliche oftmals eine Herausforderung dar, da Bildungsinstitutionen nur selten für den Umgang mit den sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Schüler/-innen sensibilisiert sind (vgl. Berg, Jampert & Zehnbauer, 2000; Bermejo Muñoz, 2014; Gogolin, 1994). Während Bronfenbrenners *Ökologie der menschlichen Entwicklung* vor allem in den 1980er und 1990er Jahren als theoretische Grundlage für Forschungsprojekte herangezogen wurde (vgl. Bronfenbrenner, 1990) und gerade in jüngerer Zeit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung wieder zur Anwendung gebracht wird (Ilić, 2016; Salem, 2016), ist Bourdieus Habitus- und Kapitaltheorie aus der Erziehungswissenschaft wie auch der sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Mehrsprachigkeitsforschung der letzten Jahrzehnte nicht wegzudenken (vgl. Höhne, 2013).

Die vorliegende Untersuchung fragt vor dem Hintergrund der Theorien von Bronfenbrenner und Bourdieu danach, wofür und mit wem mehrsprachige Jugendliche die ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen verwenden. Da bisherige Untersuchungen zumeist nur einen der für diese Gruppe relevanten Lebensbereiche in den Fokus nehmen, ist das erste forschungsleitende Ziel der Arbeit die *vergleichende Beschreibung der sprachlichen Praxis mehrsprachiger Schüler/-innen in formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungskontexten*. Neben dem formalen Lernsetting des schulischen Fachunterrichts und dem non-formalen Kontext des Nachmittagsunterrichts im *Interkulturellen Schülerseminar (IKS) an der Universität Hamburg* werden ebenfalls die informellen Lern- und Bildungsorte der Familie, der Peergroup und der Medien in den Blick genommen. Die Daten

zur sprachlichen Praxis der untersuchten Jugendlichen in diesen Kontexten dienen als Grundlage für das zweite Ziel der Arbeit, *die Identifikation und den Vergleich unterschiedlicher Typen anhand der selbstberichteten Sprachpraxis der Schüler/-innen*. Dieses Vorgehen ermöglicht eine detaillierte Betrachtung der in sich heterogenen Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Large-Scale-Studien häufig als homogene Untersuchungseinheit anhand von im Vorfeld festgelegten Merkmalen wie beispielsweise der Einwanderergeneration oder dem Migrationsstatus betrachtet wird (vgl. z. B. für PISA (*Programme for International Student Assessment*) Reiss et al., 2016). Zuletzt wird mit der Arbeit *die weiterführende Beschreibung der identifizierten Handlungstypen zur Erfassung von Zusammenhängen der Typenzuordnung mit weiteren Hintergrundmerkmalen* intendiert. Für diese Charakterisierung der Jugendlichen unter Hinzunahme weiterer individueller Hintergrundmerkmale und Kontextbedingungen wird der Einfluss von Sozialisation, Habitus und Umwelt auf die sprachliche Praxis von mehrsprachigen Jugendlichen in unterschiedlichen Lern- und Bildungskontexten mittels quantitativer Verfahren explorativ erkundet. Dieser Schritt ermöglicht es abschließend, die Verbindung zwischen empirischen Ergebnissen und theoretischen Grundlagen zu schließen.

Kapitel 1 umfasst eine ausführliche Einführung in das Themenfeld der Untersuchung und bietet neben Definitionen der zentralen Begriffe (Kap. 1.1) auch Fakten zu Migration und Mehrsprachigkeit (Kap. 1.2) sowie einen kurzen historischen Abriss zur Entstehung des nationalen monolingualen Selbstverständnisses (Kap. 1.3) und eine Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu den individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Mehrsprachigkeit (Kap. 1.4). Die in dieser Arbeit verwendeten theoretischen Grundlagen für die sprachliche Praxis mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher werden in Kapitel 2 dargestellt: Einerseits dienen Bronfenbrenners Modell der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* (1989) und Bourdieus Habitus-theorie (1987a) zur Verdeutlichung der Wichtigkeit des Individuums für die Erklärung der sprachlichen Praxis (Kap. 2.1); andererseits werden Bourdieus Theorie des sprachlichen Marktes (1990) sowie die in wissenschaftlichen und politischen Betrachtungen der Bildung und Entwicklung des Individuums gängige Herangehensweise zur Klassifizierung von formalen, non-formalen und informellen Lern- und Bildungskontexten herangezogen (Dohmen, 2001; Grunert, 2005, 2015; Overwien, 2005, 2010; Rauschenbach et al., 2004),

um die Relevanz des Kontexts für die sprachliche Praxis von mehrsprachigen Individuen zu erläutern (Kap. 2.2). Als formale Lernkontexte werden klassischerweise die staatlichen Schul- und Ausbildungsinstitutionen angesehen; als Beispiele für non-formale Settings können die Musikschule oder auch außerschulischer Nachhilfeunterricht angeführt werden und typische informelle Lern- und Bildungsorte sind die Familie und die Peergroup. Die Relevanz der in dieser Arbeit untersuchten Kontexte sowie bisherige Untersuchungsergebnisse zur sprachlichen Praxis von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in den verschiedenen formalen, non-formalen und informellen Settings werden in Kapitel 3 dargelegt. Für die sprachliche Praxis von mehrsprachigen Heranwachsenden in informellen Kontexten liegen aktuelle und aussagekräftige Forschungsergebnisse vor (Kap. 3.3); im Gegensatz dazu können für non-formale Lernorte nur sehr punktuell Befunde angeführt werden (Kap. 3.2). Obwohl für den formalen Kontext des schulischen Fachunterrichts zahlreiche Studien vorliegen, richten nur wenige Untersuchungen den Blick auf die Perspektive der Schüler/-innen. In diesen Studien stehen zumeist Schüler/-innen der Grundschule oder der unteren Klassen der Sekundarstufe I im Fokus. Genauso wie Forschungsergebnisse zu den pädagogischen Praktiken von Lehrkräften kommen auch die existierenden Untersuchungen aus der Perspektive von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zumeist zu dem Ergebnis, dass der „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 1994) der deutschen Schule fortbesteht und sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/-innen ihn akzeptieren und reproduzieren. Es gibt jedoch ebenfalls Hinweise dafür, dass mehrsprachige Ressourcen gewinnbringend in Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden können (vgl. Kap. 3.1).

An die Darstellung des relevanten Forschungsstands schließt sich die Spezifizierung der Ziele und der forschungsleitenden Fragen der vorliegenden Arbeit an (Kap. 4.1). Ziel ist es, ein detailliertes und holistisches Bild der sprachlichen Realität lebensweltlich mehrsprachiger Jugendlicher zu zeichnen und dabei den Fokus auf die Perspektive der Jugendlichen selbst zu legen. Intendiert wird mit der Arbeit jedoch nicht, ein statistisch abgesichertes Modell von Einflussfaktoren auf die sprachliche Praxis der Untersuchungsteilnehmer/-innen auszuarbeiten. Vielmehr werden die im Rahmen einer *Latent-Class-Analysis* (LCA) identifizierten Typen in einem explorativen Vorgehen näher charakterisiert und ausführlich beschrieben. Die in den Kapiteln 2 und 3 ausgearbeiteten theoretischen und empirischen

Grundlagen werden im darauf folgenden Kapitel 4.2 zu einem Untersuchungsmodell verdichtet, auf dem die durchgeführte Untersuchung der sprachlichen Praxis mehrsprachiger Schüler/-innen der Sekundarstufe im Rahmen der durchgeführten Fragebogenstudie beruht. Die Methode der Untersuchung wird in Kapitel 5 näher beschrieben. Befragt wurden lebensweltlich mehrsprachige Jugendliche in Hamburg hinsichtlich ihrer sprachlichen Praxis in Lern- und Bildungskontexten mit unterschiedlichen Formalisierungsgraden sowie zu ihrem Umgang mit den dort herrschenden divergierenden sprachlichen Anforderungen. Im Ergebnisteil werden in Kapitel 6 zuerst die (deskriptiv-)statistischen Befunde zur sprachlichen Praxis (Kap. 6.1), den individuellen Hintergrundmerkmalen (Kap. 6.2) und den Kontextbedingungen (Kap. 6.3) ausgearbeitet, bevor in Kapitel 7 die Typenbildung und -beschreibung sowie der Vergleich der identifizierten Typen anhand der aus dem Modell der Untersuchung abgeleiteten individuellen Hintergrundmerkmale und Kontextbedingungen erfolgt. Der Ergebnisteil schließt mit einer detaillierten Typenbeschreibung (Kap. 7.3). Sowohl Kapitel 6 als auch Kapitel 7 enthalten eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse. Diese werden in Kapitel 8 abschließend unter Einbezug bisheriger Untersuchungsergebnisse sowie der theoretischen und empirischen Vorannahmen diskutiert, in dem auch die inhaltlichen und methodischen Limitationen der Untersuchung benannt werden. Einen Ausblick auf die Konsequenzen der Studie für die pädagogische Praxis enthält Kapitel 9.



1 Individuelle und gesellschaftliche Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit als Folge von Migrationsprozessen stellt sowohl in Europa als auch in Deutschland eine gesellschaftliche Realität dar: Etwa 20 Prozent der deutschen Gesamtbevölkerung weisen einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2016a) und in deutschen Großstädten wie Hamburg leben Menschen aus mehr als 180 verschiedenen Ländern (Freie und Hansestadt Hamburg, 2017). Trotz der bestehenden sprachlichen und kulturellen Diversität sind staatliche Institutionen, wie beispielsweise Bildungseinrichtungen, in Deutschland zu großen Teilen noch immer monolingual und monokulturell an der Mehrheitsgesellschaft orientiert; der Umgang mit Mehrsprachigkeit ist ein umstrittenes Politikum und wird auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert. Diese Diskrepanz zwischen multilingualer Realität und institutioneller Einsprachigkeit charakterisiert die Ausgangssituation der vorliegenden Untersuchung, bei der mehrsprachige Jugendliche mit Migrationshintergrund im Fokus stehen; sie wird in den folgenden Kapiteln näher beleuchtet.

Als Grundlage für diese Arbeit werden im Folgenden die zentralen Begriffe Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund definiert. Dabei geht es auch um die Herausforderungen, die mit der wissenschaftlichen Erhebung der beiden Merkmale verbunden sind (Kap. 1.1). Vor allem in deutschen Großstädten prägt migrationsbedingte Mehrsprachigkeit die Lebenswelt vieler Menschen, darunter auch ein großer Anteil an Kindern und Jugendlichen. Die Umstände ihrer sprachlichen Sozialisation sowie die allgemeinen Bedingungen ihres Aufwachsens im Migrationskontext werden in Kapitel 1.2 betrachtet. In einem kurzen historischen Exkurs zeigt Kapitel 1.3 daran anschließend, dass die seit dem 19. Jahrhundert in Bildungseinrichtungen durchgesetzte sprachliche Homogenisierungspolitik die Herausbildung des „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule (Gogolin, 1994) initiiert hat, der dazu geführt hat, dass vor allem der sprachliche Hintergrund der Schüler/-innen über schulischen Erfolg oder Misserfolg entscheidet. Bis heute wird allerdings vor allem der Migrationshintergrund von Schülern/-innen pauschalisierend als Hindernis für Integration und Bildungserfolg angesehen. Trotz der anhaltenden Debatte um die Rolle der Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg und, daraus resultierend, um den Umgang mit ihr im schulischen Kontext,

steht außer Frage, dass Mehrsprachigkeit sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Folgen hat. Dargestellt werden insbesondere die Auswirkungen mehrsprachigen Aufwachsens für die individuellen kognitiven Fähigkeiten und den Erwerb weiterer (Fremd-)Sprachen sowie die Folgen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit am Beispiel der Europäischen Union (Kap. 1.4).

1.1 Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund

Die Begriffe Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund stellen zwei für die vorliegende Untersuchung zentrale Konzepte dar, deren Definition unabhängig voneinander erfolgt. Mit dem Konzept der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit verfügen die beiden Begriffe jedoch über eine Schnittmenge, die den Forschungsgegenstand dieser Arbeit darstellt und im Folgenden näher beleuchtet wird. In der Mehrsprachigkeitsforschung stehen sich seit fast 100 Jahren unterschiedliche Begriffe und Definitionen gegenüber: Während Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit oder auch Bilingualismus einerseits über die sprachliche Kompetenz definiert werden kann, legen andere Definitionsansätze den Fokus auf die Sprachverwendung. Während beispielsweise Bloomfield (1984) nur diejenigen Sprecher/-innen als bilingual bezeichnet, die über eine „native-like control of two languages“ (ebd., S. 56) verfügen, bezeichnet Weinreich (1974) Bilinguale als Personen, die in verschiedenen Kontexten gleichermaßen auf ihre beiden Sprachen zurückgreifen. Dabei merkt Weinreich durchaus kritisch an, dass Sprachwechsel bezogen auf z. B. Gesprächspartner und Thema angemessen sein sollten und der ideale Bilinguale niemals innerhalb eines Gesprächs oder gar eines Satzes die Sprache wechseln würde. Seinen Ausführungen zufolge können die Sprachen von Bilingualen aufgrund unterschiedlicher Einflussfaktoren durchaus unterschiedlich kompetent ausgebaut sein. Baker legt in seinem Grundlagenwerk *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (1996) ebenfalls den Fokus auf den funktionalen Aspekt von Mehrsprachigkeit für die Sprachverwendung und macht deutlich, dass Sprachkompetenz nicht in direktem Zusammenhang mit Sprachverwendung stehen muss. Auch Grosjean (1982, 1999) rückt die sprachliche Praxis in seiner Definition von Mehrsprachigkeit in den Vordergrund: Personen können ihm zufolge als bilingual bezeichnet werden, sofern sie in ihrem täglichen Leben regelmäßig mehr als eine Sprache verwenden und in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Sprachen nutzen.

Dem Bilingualismuskonzept von Grosjean (1982) ähnelt der Terminus „lebensweltliche Zweisprachigkeit“, mit dem Gogolin (1988) die Diskussion um die sprachliche Realität von Migranten/-innen maßgeblich geprägt hat. Damit beschreibt sie die Lebenssituation vieler Menschen mit Migrationshintergrund, die in ihrer alltäglichen Lebenswelt mit zwei oder mehr Sprachen in Kontakt kommen und deren Sprachen einander gegenseitig im Rahmen der natürlichen Sprachaneignung beeinflussen können (ebd., S. 41). Daran anknüpfend wird lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der vorliegenden Arbeit verstanden als Fähigkeit, in mehr als einer Sprache zu kommunizieren, die durch die eigene oder die familiäre Migrationsgeschichte erworben wurde, sie also funktional einsetzen zu können.³ Diese Definition ist angelehnt an die der mehrsprachigen Kompetenz, wie sie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) verwendet wird:

„Der Begriff ‚mehrsprachige [...] Kompetenz‘ bezeichnet die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen [...], wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen [...] verfügt.“ (Europarat, 2001, S. 163)

Auch für den Begriff des Migrationshintergrunds gibt es verschiedene, miteinander konkurrierende Definitionsansätze. Mit der PISA-Studie wurde jedoch im Jahr 2000 eine Definition eingeführt, die seit 2005 auch für den Mikrozensus verwendet wird. Demnach zählen zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund offiziell

„Personen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländerinnen und Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem Elternteil, der zugezogen oder als Ausländerin bzw. Ausländer in Deutschland geboren wurde“ (Statistisches Bundesamt, 2016b, S. 65).

Im Mikrozensus wird die Bevölkerung mit Migrationshintergrund außerdem nach dem Vorhandensein einer eigenen Migrationserfahrung und nach der Staatsangehörigkeit differenziert dargestellt (Statistisches Bundesamt, 2016c). In den großen Schulleistungsvergleichsstudien spielt die Staatsangehörigkeit für die Erhebung des Migrationshintergrundes hingegen keine Rolle, dieser wird ausschließlich über die Geburtsländer der Befragten und ihrer Eltern ermittelt. Daran zeigt sich,

³ Obwohl im funktionalen Verständnis von Mehrsprachigkeit die Sprachkompetenz nur eine untergeordnete Rolle spielt, werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit auch die sprachlichen Fähigkeiten als ein möglicher Einflussfaktor für die sprachliche Praxis untersucht (vgl. Kap. 4.2).

dass trotz offizieller Definition bei der Erhebung des Merkmals Migrationshintergrund nicht einheitlich verfahren wird. Die KMK beispielsweise nimmt an, dass ein Migrationshintergrund vorliegt, sofern mindestens eines der folgenden drei Merkmale erfüllt ist: „1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK, 2015, S. 32).

Kemper (2010, 2016) problematisiert in seinen Ausführungen die uneinheitlichen Vorgehensweisen bei der Erhebung des Migrationshintergrunds in den Schulstatistiken und zeigt, dass die Mehrsprachigkeit der Schüler/-innen zwar in einigen Bundesländern erhoben wird, jedoch vor allem dem Zweck der Erhebung des Migrationshintergrunds dient. Insgesamt folgert er, dass der Anteil der Schüler/-innen mit Migrationshintergrund vielerorts aufgrund der unterschiedlichen Erhebungsmethoden systematisch unterschätzt wird (Kemper, 2016). So vermutet er beispielsweise für die Abfrage der Familiensprache einen Effekt der sozialen Erwünschtheit, wenn Eltern nach der überwiegenden Familiensprache gefragt werden und Deutsch angeben, obwohl womöglich noch mindestens eine weitere Sprache für die familiäre Sprachpraxis relevant ist (Kemper, 2010).⁴ Am Beispiel der rheinland-pfälzischen Schulstatistik zeichnet er zudem nach, dass auch über das Merkmal „nicht-deutsche Staatsangehörigkeit“ der Anteil der Schüler/-innen systematisch unterschätzt wird (vgl. auch Gogolin & Krüger-Potratz, 2010).

Besonders deutlich wird dies in der Diskrepanz vorliegender statistischer Daten zu Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit, die an dieser Stelle exemplarisch für die Freie und Hansestadt Hamburg dargestellt werden. Für Hamburg beziffern Zahlen des Statistikamts Nord den Anteil der unter 18-Jährigen mit Migrationshintergrund auf 50,4 Prozent (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2017). Bundesweit liegt er bei etwas über 30 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2016a). Der Anteil der Hamburger Schüler/-innen mit Migrationshintergrund nach Definition des Mikrozensus liegt laut Bildungsbericht bei mindes-

⁴ Eine interessante Aussage hierzu aus der Perspektive von Schülern/-innen findet sich in der Studie von Carreira und Kagan (2011, S. 47): „In fact, I learned to never put down that Vietnamese was my first language, because that just caused more trouble and landed me in ESL programs that slowed down my education.“

tens 39,2 Prozent, wobei bei 14,8 Prozent der Schüler/-innen nicht eindeutig entscheidbar ist, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht (BSB, 2014a).⁵ In der Hamburger Schulstatistik für das Schuljahr 2015/16 wird der Anteil der Schüler/-innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nur auf 10,8 Prozent beziffert, der Anteil der Schüler/-innen mit nichtdeutscher Familiensprache auf 23,4 Prozent (BSB, 2016). Im Vorstellungsverfahren der Viereinhalbjährigen in Hamburg, in dem jedes Jahr zwischen 92 und 96 Prozent des jeweiligen Jahrgangs getestet werden, wird im Gegensatz zur Schulstatistik nicht nach der überwiegend im Haushalt gesprochenen Sprache gefragt, sondern alle für die Familienkommunikation relevanten Sprachen erhoben (vgl. IfBQ, 2015). Der Anteil an Kindern, die im Familienkontext – teils neben dem Deutschen, teils ausschließlich – noch mindestens eine andere Sprache verwenden, wird im Schuljahr 2015/16 auf 42,3 Prozent beziffert (IfBQ, 2017, S. 15) und steht damit in deutlichem Gegensatz zu den Zahlen der Hamburger Schulstatistik. Der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund steht mit 51,4 Prozent in Einklang mit den statistischen Daten aus anderen Quellen (BSB, 2014b; Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2017).

Der Vergleich der Zahlen macht deutlich, dass die Erhebungsmethode maßgeblich dafür ausschlaggebend ist, inwieweit umfangreiche und korrekte statistische Informationen über die sprachliche Realität von Schülern/-innen in Deutschland vorliegen, die wiederum als Grundlage für die Planung sprachlicher Förder- und Unterstützungsangebote dienen können. Allein über die Erfassung der nationalen Herkunft kann beispielsweise nicht direkt auf die Herkunftssprachen der Befragten geschlossen werden (Lengyel & Neumann, 2016, S. 26 ff.): Während das Statistikamt Nord die Türkei, Polen und die Russische Föderation sowie Afghanistan und den Iran als die fünf häufigsten Herkunftsländer aufführt (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2016, S. 3), wurden bei der Vorstellung der Viereinhalbjährigen Türkisch, Russisch, Persische Sprachen⁶, Englisch und Polnisch neben dem Deutschen als die fünf häufigsten Familiensprachen identifiziert

⁵ Besonders schwierig gestaltet sich die Informationslage in der Sekundarstufe II. In den Klassen 11 bis 13 können nur knapp 50 Prozent aller Schüler/-innen einwandfrei den Kategorien mit oder ohne Migrationshintergrund zugeordnet werden, da die Daten zum Migrationshintergrund zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Bildungsberichts erst seit einigen Jahren erhoben wurden und nur bis einschließlich Jahrgang 10 vorlagen.

⁶ Als „Persische Sprachen“ wurden in dem Bericht die Sprachen Farsi, Dari, Urdu, Pashtu und „Afghanisch“ zusammengefasst (IfBQ, 2017, S. 18).

(IfBQ, 2017, S. 18). Es zeigen sich zwar große Überschneidungen zwischen Herkunftsland und -sprache, es wird aber auch deutlich, dass die Konzeption sprachlicher Angebote für Schüler/-innen aus territorial mehrsprachigen Herkunftsländern ausschließlich auf Grundlage der nationalen Herkunft problembehaftet ist. Neben der flächendeckenden Erhebung des Migrationshintergrunds ist es demnach ebenfalls sinnvoll, Angaben zu den sprachlichen Hintergründen der Schüler/-innen zu erfassen.

1.2 Mehrsprachiges Aufwachsen im Migrationskontext

Großangelegte Studien zur Sprachenvielfalt in Deutschland werden bisher nicht regelmäßig durchgeführt, sondern haben in der Vergangenheit vor allem punktuell Aufschluss über die Sprachensituation in deutschen Großstädten gegeben (Ahrenholz et al., 2013 (Thüringen); Chlosta et al., 2003 (Essen); Decker & Schnitzer, 2013 (Freiburg); Extra & Yağmur, 2004; Fürstenau, Gogolin & Yağmur, 2003 (Hamburg⁷)). Ergebnis dieser Studien war – neben der Identifikation von mehr als 100 Herkunftssprachen –, dass Migrantensprachen auch im Kontext des Aufnahmelandes als vital gelten können und sowohl als Sprachen der familialen Kommunikation als auch als Identifikationselement mit der eigenen Herkunft bzw. mit der der Eltern oder Großeltern eine wichtige Rolle spielen (Bühler-Otten & Fürstenau, 2004; Extra & Yağmur, 2004; Fürstenau et al., 2003). Die Vitalität variiert jedoch je nach Sprache: In Hamburg gehörten im Schuljahr 2000/01 Romanes, Urdu, Dari/Pashtu, Türkisch und Albanisch zu den fünf Sprachen mit dem höchsten Vitalitätsindex⁸. Gründe für unterschiedliche Sprachvitalitäten können unter anderem die Größe der Sprechergruppe oder die Möglichkeiten zur Sprachnutzung sein, z. B. durch die Verfügbarkeit von Medien (Reich & Roth, 2002; vgl. auch Riehl, 2014), aber auch – wie im Falle von Romanes – die Abgeschlossenheit der Gruppe (vgl. Fürstenau, 2011b).

⁷ In Hamburg wird zudem seit dem Schuljahr 2005/06 jährlich das Vorstellungsverfahren der Vierzehnjährigen durchgeführt, in dem auch die nicht-deutschen Herkunftssprachen der Kinder erfasst und berichtet werden (vgl. z. B. IfBQ, 2015).

⁸ Der Vitalitätsindex wurde im Multilingual Cities Project berechnet aus 1) sprachlichen Fähigkeiten in der Herkunftssprache, 2) Sprachwahl, 3) Sprachdominanz und 4) Sprachpräferenz der befragten Schüler/-innen (vgl. Extra et al., 2004).