

6.1 Ergebnisse von Interviews anhand von Kategoriensystemen

Die Darstellung der inhaltsanalytisch ausgewerteten 18 Interviews basiert nicht auf Einzelfallbeschreibungen, sondern der Analysefokus liegt auf themenorientierten Zusammenfassungen der erarbeiteten Kategorien (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022; Kuckartz 2016a) und ihnen zugeordneten Textsequenzen, die sich an den drei definierten thematischen Schwerpunkten (Subjekt-, Diskurs- und Raumebene, siehe 1.1 und 4.1) orientieren. Ausgehend davon und mit Blick auf das Forschungsinteresse finden sich die entsprechenden fallorientierten Darstellungen unter dem jeweiligen festgelegten thematischen Schwerpunkt in den nachfolgenden Abschnitten, um zu einem tiefergehenden Verständnis von Mehrsprachigkeit aus der subjektiven Perspektive der befragten Schüler:innen zu gelangen und damit verbunden ihre mehrsprachige Subjektpositionierung und deren Wirkungsmacht im bildungsbezogenen Diskurs zu veranschaulichen. Für die Interpretation ist es daher entscheidend zu analysieren, auf welche subjekt-, diskurs- und raumbezogenen Wissensbestände die befragten Schüler:innen zurückgreifen und in welcher Weise sie diese sprachlich artikulieren, um ihre Mehrsprachigkeit auf individueller und kollektiver Ebene zu repräsentieren und zu verorten.

Bevor die Ergebnisse themenbezogen präsentiert werden, sollen zur besseren Nachvollziehbarkeit die bereits in Tabelle 7 (siehe 5.1.2) dargestellten Spezifika der befragten Schüler:innen zusammengefasst werden. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Schüler:innen zwischen 14 und 18 Jahre alt und besuchten eine höhere (AHS oder BHS) Schule (Sekundarstufe II) in Tirol, einem Bundesland im Westen Österreichs. Mit Ausnahme von drei Schülerinnen sind alle in Österreich geboren und aufgewachsen. Des Weiteren gaben alle Schüler:innen an, dass ihre Familien Migrationserfahrungen haben, und berichteten, dass sie in ihrem alltäglichen Leben andere Sprachen als Deutsch sprechen. Alle Befragten erwarben die Unterrichtssprache Deutsch als zweite oder zusätzliche Sprache beim Eintritt in den Kindergarten, und lernten später weitere Sprachen im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Somit verfügten alle in die Befragung einbezogenen Schüler:innen über Kenntnisse in mehreren Sprachen und konnten als mehrsprachige Subjekte definiert werden.

6.1.1 Dynamiken der Mehrsprachigkeit im Alltag der Schüler:innen

Jedes Interview begann mit der Frage: »Wie würdest du dich jemand anderem in ein paar Sätzen vorstellen?«, gefolgt von der narrativen Frage: »Erzähle mir bitte etwas über deine Sprachbiographie!«, um mehr über die Bandbreite der von den befragten Schüler:innen beherrschten Sprachen und deren spezifischen Anwendungsbereichen in ihren Lebenswelten zu erfahren. Zu Beginn der Interviews wurde deutlich, dass die Mehrsprachigkeit im Alltag der interviewten Heranwachsenden einerseits durch die wahrgenommene Anerkennung und Akzeptanz von vielsprachiger Kommunikation und andererseits durch die empfundene Ignoranz gegenüber ihrer mehrsprachigen Identität in der Gesellschaft gekennzeichnet war, was zu einer strikten Trennung zwischen der »Sprache der Schule« und der »Sprache der Familie« führt (»Zurzeit am meisten Deutsch und zu Hause halt nur Türkisch« – *Zeynep*, Z. 14). Diese Ambivalenz, verbunden mit Unsicherheit aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit von Sprachen in der Gesellschaft, spiegelte sich in ih-

rer Wahrnehmung in Bezug auf die Frage wider, ob sie sich überhaupt als mehrsprachige Subjekte verstehen und als solche positionieren dürften. Auf die ebenso am Anfang der Interviews gestellte Frage: »Würdest du dich als mehrsprachig bezeichnen?«, gaben die Befragten durchaus divergierende Antworten. Während sich die meisten befragten Schüler:innen definitiv als mehrsprachig verstanden (»Ja, definitiv.« – *Lidja*, Z. 32; »Ja, weil ich Türkisch und Deutsch fließend sprechen kann.« – *Sena*, Z. 19), kam bei einigen die Unsicherheit bezüglich ihrer Positionierung als mehrsprachige Subjekte zum Vorschein (»Ja, manchmal.« – *Melina*, Z. 35). In der folgenden Interviewsequenz beschreibt Melis, dass sie in mehreren Sprachen denken und kommunizieren sowie mehrere Sprachen in einem Satz kombinieren und flexibel verwenden kann.

IP: »Ich denke und rede mehrsprachig und in einem Satz kann ich drei Wörter, also kann ich drei verschiedene Sprachen oder vier verschiedene Sprachen einbauen, so, wenn es sein muss, darum glaube ich, dass ich mehrsprachig bin.« (*Melis*, Z. 69–72)

Melis' Vorstellung von mehrsprachigen Denkprozessen geht über die herkömmliche Auffassung von Mehrsprachigkeit als mehrere Einzelsprachen einer Person hinaus und deutet darauf hin, dass sie möglicherweise über ein metalinguistisches Sprachbewusstsein und umfangreiche Erfahrungen mit mehreren Sprachen verfügt.

Auf der anderen Seite wird ›mehrsprachig sein‹ an den Sprachkenntnissen in den angesehenen Sprachen, die im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden, festgemacht, so dass die Bedeutung der Familiensprache bei der Selbstpositionierung als mehrsprachiges Subjekt zweitrangig zu sein scheint.

IP: »Nein, eigentlich nicht, ich sage mal, also Deutsch kann ich flüssig reden, Türkisch, genauso, aber bei Englisch und Französisch tue ich mich noch schwer. Deshalb würde ich es nicht sagen, dass ich jetzt zu mehrsprachlich, (ähm) wie sagt man da (...) begabt bin, so.« (*Derin*, Z. 20–23)

In Derins Aussage kommt somit die antizipierte Erwartungshaltung mehrsprachiger Sprecher:innen deutlich zum Ausdruck, was die Relevanz der gewünschten Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft unterstreicht, die sich primär auf Prestigesprachen stützt, und dadurch gleichzeitig die dominanten Diskurse über die lebensweltliche Mehrsprachigkeit sichtbar werden lässt. Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist dahingehend denkbar, dass neben der Vorstellung von idealer Mehrsprachigkeit auch die Erwartungen der befragten Schüler:innen an Mehrsprachigkeit so prägend sind, dass eine Form der Mehrsprachigkeit angestrebt wird, die der gesellschaftlichen Akzeptanz würdig ist. Dies bedeutet auch, dass das Attribut ›mehrsprachig‹ erst dann zugeschrieben wird, wenn entsprechende Kompetenzen in den Prestigesprachen erworben worden sind. Unter diesen Umständen nimmt die migrationsbezogene Familiensprache in der Lebenswelt der befragten Jugendlichen eine marginalisierte Position ein. Im Kontinuum der mehrsprachigen Kompetenzen und Fähigkeiten wird den Familiensprachen eine untergeordnete Bedeutung zugesprochen. Diese Zuschreibung spiegelt auch hegemoniale Sprachideologien wider, die schulisch legitimierte Sprachen gegenüber familiären oder migrationsbezogenen Sprachen privilegieren. Vor diesem Hintergrund streben

die Schüler:innen eine idealtypische Form von Mehrsprachigkeit an, die sich an gesellschaftlich normierten und schulisch verwertbaren Sprachkompetenzen orientiert. Von dieser Form der Mehrsprachigkeit versprechen sie sich vielfältige Vorteile im Bildungssystem und darüber hinaus, was zugleich auf eine internalisierte Erwartungshaltung hinsichtlich sprachlicher Verwertbarkeit und sozialer Anerkennung verweist.

Des Weiteren lässt sich aus den Interviews ableiten, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit für alle befragten Schüler:innen hauptsächlich im Alltag eine zentrale Rolle spielt, vor allem in der Kommunikation mit Familienmitgliedern und Freund:innen, die dieselbe(n) Familiensprache(n) sprechen. Dabei werden die Familiensprachen von den Befragten dezidiert als Alltagssprachen verortet und überwiegend im informellen Kontext verwendet (»Tschetschenisch ist eben auch so eine Alltagssprache« – *Nicola*, Z. 71). Damit erfüllen sie die ihnen zugewiesenen Funktionen im Kontext familiärer Sprachpraktiken (»Auf Kurdisch spreche ich eigentlich nur über die Themen im Alltag zu Hause so ›Was gibts zu essen?‹, ›Was machen wir heute?‹« – *Hakan*, Z. 60–62). Die Nutzung ihrer vorhandenen Sprachen ist dabei nicht zufällig, sondern Ausdruck einer funktionalen Mehrsprachigkeit, bei der bestimmte Sprachen je nach sozialem Kontext und kommunikativer Anforderung selektiv und gezielt eingesetzt werden.

Des Weiteren zeigt sich, dass die familiäre Kommunikation nicht ausschließlich auf die Familiensprachen beschränkt bleibt. Sobald die Familienmitglieder über Deutschkenntnisse verfügen, gestaltet sich die Sprachpraxis der Familie entsprechend mehrsprachig, wobei scheinbar nicht alle Sprachen gleichermaßen zum Einsatz kommen. In diesem Zusammenhang erzählte Yonca, dass ihre älteren Geschwister, die bereits die deutsche Sprache erworben haben, zu Hause eher Deutsch bevorzugten (»Nur habe ich drei ältere Geschwister, und da die damals, als ich noch am Heranwachsen war, auch in die Schule gegangen sind, haben wir auch im Haushalt auch öfters Deutsch geredet.« – *Yonca*, Z. 12–15). Einige Schüler:innen gaben auch an, dass sie mit ihren jüngeren Geschwistern im familiären Alltag bewusst auf Deutsch kommunizieren, damit sie die deutsche Sprache schneller lernen und in der Schule keine Schwierigkeiten wegen mangelnder Deutschkenntnisse bekommen. Dies scheint auch eine Art Bewältigungsstrategie in Bezug auf möglicherweise selbst erfahrene Nachteile durch unzureichende Deutschkenntnisse zu sein: Sie möchten verhindern, dass ihre jüngeren Geschwister ähnliche Erfahrungen machen müssen. Daran zeigt sich die Prävalenz der Bildungssprache Deutsch und auch das Bewusstsein über ihre Wirkmächtigkeit im schulischen Kontext sowie über ihre Rolle für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn. Dies deutet auch darauf, dass die Familiensprachen die Kommunikation in der Familie nur bis zu einem gewissen Grad dominieren und spätestens mit dem Eintritt in die Schule an Einfluss verlieren, da die Schulsprache die Sprachwahl auch innerhalb der familiären Kommunikation maßgeblich bestimmt. Das bedeutet auch, dass mit Schuleintritt die deutsche Sprache mehr und mehr in die familiären Sprechpraktiken eindringt und dadurch neue translinguale Praktiken im Alltag hervorbringt, wie aus den Erzählungen der befragten Schüler:innen deutlich wird. Die Schüler:innen betreiben meistens spontan Translanguaging, wenn Gesprächspartner:innen sowohl Deutsch als auch ihre Familiensprachen sprechen. Dabei werden die beiden Sprachen in einem Gespräch je nach Situation und Kontext kombiniert oder abwechselnd bzw. gemischt gebraucht.

IP: »Wenn ich mit erwachsenen Personen rede (:) dann bleibt es bei einer Sprache und mit meinen Freunden, ich glaube, wir kennen das aber alle, da mischt sich das immer wieder, da redet man ein paar Wörter auf Deutsch und wieder Kroatisch und ja.« (Ana, Z. 72–75)

In den Interviewaussagen der Befragten werden translinguale Kommunikationspraktiken im außerschulischen Alltag als Normalität empfunden, sofern Gesprächspartner:innen über dasselbe Sprachenrepertoire verfügen. In Situationen, in denen dies nicht der Fall ist, wird hingegen ein monolinguales Gespräch angestrebt. Darüber hinaus werden translinguale Praktiken häufig durch die von den befragten Schüler:innen beschriebene Mischung von vorhandenen Sprachen im alltäglichen Leben demonstriert (»ein Mischmasch also von dieser Sprache ein bisschen, von der anderen Sprache ein bisschen, also wir mischen immer alles, Englisch, Deutsch, Türkisch.« – Gamze, Z. 79–81). Im Gegensatz zum wahrgenommenen Selbstverständnis translingualer Handlungen seitens der Schüler:innen in ihrem Alltag weisen einige der Befragten jedoch auf die potenziellen Herausforderungen auf der Interaktionsebene hin, wie z.B. das Wechseln zwischen den Sprachen oder das Vergessen von Wörtern, die als erschwerend für ihren mehrsprachigen Alltag erlebt werden (»Es ist nicht immer fein, mehrsprachig zu sein.« – Hazal, Z. 75). Hazals Aussage zufolge ist dies darauf zurückzuführen, dass sie in ihrem Alltag nicht alle Sprachen gleichermaßen verwenden kann, so dass es ihr an Übung und Erfahrung mit mehrsprachiger Kommunikation mangelt, weshalb die Wörter in den weniger dominanten Sprachen in einer Gesprächssituation nicht immer zugänglich bzw. abrufbar sind.

Die Akzentuierung von Translanguaging in alltäglichen Kontexten, in denen sprachliche Mittel aus dem Sprachenrepertoire zu Kommunikationszwecken eingesetzt werden, so konnte ich weiter beobachten, findet ihren Niederschlag auch darin, dass die Befragten immer wieder von ihren mehrsprachigen Denkprozessen in konkreten Gesprächssituationen berichteten, in denen ständig sprachliche Entscheidungsprozesse stattfinden. Interessanterweise wird Mehrsprachigkeit hier nicht mit vorhandenen Sprachniveaus assoziiert, sondern mit mehrsprachigen Denkprozessen, die im jeweiligen Bedeutungszusammenhang konkretisiert und artikuliert werden.

IP: »Zum Beispiel wenn ich rede oder auch wenn ich denke, dann denke ich so gemischt und zum Beispiel manche Wörter, die mir jetzt, also es spielt halt doch Deutsch ein bisschen mehr wegen der Schule, obwohl ich wirklich so daheim schon Bosnisch spreche, zum Beispiel mir jetzt ein deutsches Wort (/) nicht einfällt, dann nehme ich einfach das, wie soll ich sagen, das deutsche Wort, ich konjugiere es zum Bosnischen, um zum Beispiel etwas auf Bosnisch, ich weiß, wie es endet, es endet mit IO zum Beispiel, und dann sage ich es nicht: gehen, sondern GEHENIO also voll irgendwie voll dumm, es klingt voll dumm.« (Melis, Z. 49–58)

Melis' Interviewsequenz exemplifiziert, dass translinguale Denkprozesse die Herausarbeitung oder Entdeckung neuer Sprechweisen hervorbringen können, wodurch die Grenzen zwischen den bereits vorhandenen Sprachen fluide werden. Dadurch wird auch ersichtlich, dass mehrsprachige Sprecher:innen ihre sprachlichen Ressourcen aus ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire schöpfen und sowohl spontan als auch gezielt für kom-

munikative Zwecke einsetzen, in der auch dominante Vorstellungen über Sprech- und Denkweisen in Frage gestellt werden.

Darüber hinaus kommt Mehrsprachigkeit im alltäglichen Leben nicht nur im familiären Umfeld, sondern auch in der Nutzung von Medien, wie Filmen, Musik und Büchern, zum Vorschein. Während einige Schüler:innen angaben, dass sie Bücher hauptsächlich auf Deutsch lesen, aber bei der Auswahl von Filmen ihre Familiensprachen bevorzugen (»Bücher Deutsch, auf Deutsch (ähm) Filme und Serien immer auf Türkisch (lachen) und Musik auch Türkisch, also alles Türkisch, außer Bücher, weil sie verständlicher ist.« – *Yaren*, Z. 57–60) erzählten mehrere Schüler:innen, dass sie je nach Interesse und Kontext alle ihre vorhandenen Sprachen für den Medienkonsum einsetzen (»Eigentlich nicht, ich höre gerne in unterschiedlichen Sprachen.« – *Gamze*, Z. 62), wobei dies für einige von ihnen mit dem Ziel gekoppelt ist, ihre Sprachkenntnisse im außerschulischen Alltag dadurch zu erweitern und festigen. Dabei hoben die Befragten dezidiert hervor, dass sich die mehrsprachige Mediennutzung im Verlauf der Schullaufbahn positiv auf die Förderung von Fremdsprachen auswirkt, weshalb sie von den Schüler:innen gezielt auch in Sprachen wie Englisch, Französisch usw. konsumiert wird. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Mehrsprachigkeit in der alltäglichen Wirklichkeit eine komplexe Dynamik aufweist, die von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird: von Sprachprävalenz und -kompetenz über die Autorität und das Prestige einzelner Sprachen bis hin zu sozialen Kontexten und dem unmittelbaren sprachlichen Umfeld.

6.1.2 Subjektive Repräsentation der eigenen Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext

So facettenreich wie die Manifestationen von Mehrsprachigkeit in der Lebenswirklichkeit der befragten Schüler:innen sind, so komplex sind ihre subjektiven Repräsentationen von Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag. Bevor die befragten Jugendlichen konkrete Antworten auf die Frage: »Wie empfindest du deine Mehrsprachigkeit in der Schule?«, gaben, verdeutlichten sie zunächst das Primat der deutschen und englischen Sprache und ihre Relevanz im österreichischen Bildungskontext. So kommt bei allen Befragten ausdrücklich die Vormachtstellung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch im schulischen Kontext zum Ausdruck.

In der folgenden Interviewsequenz stellt Nicola klar, dass sie aufgrund ihres Aufenthalts und ihrer Lebenssituation in Österreich mehr auf die deutsche und englische Sprache angewiesen ist, um insbesondere in ihrem schulischen Umfeld zurechtzukommen. Im weiteren Verlauf des Interviews präzisiert sie dies mit konkreten Beispielen, um zu explizieren, dass die beiden Sprachen ein breiteres Spektrum an Anwendungsmöglichkeiten in Bildungskontexten haben. Sie nutzt sie als Referenzsystem, um den beiden Sprachen in ihrem Leben Priorität einzuräumen.

IP: »Also, ehrlich gesagt, brauche ich Deutsch und Englisch mehr, weil ich jetzt in Österreich wohne, daher ist es wichtig, also sozusagen Deutsch und Englisch, in der Schule reden wir die meiste Zeit Deutsch und Englisch ebenfalls und (ähm), aber wenn ich jetzt im Internet surfe oder unterwegs bin, brauche ich ebenfalls mehr Englisch als Russisch oder so (.) Tschetschenisch (ähm) Tschetschenisch und Russisch sind eben meine

Heimatsprachen, die ich unbedingt meiner Meinung nach beherrschen sollte, und die brauche ich auch, um mit meinen Eltern zu kommunizieren, obwohl sie beide auch mit mir auch Deutsch reden können, und ja sie sind schon wichtig für mich, auch mit meinen Verwandten zu verständigen, und so weiter, ja.« (Nicola, Z. 41–50)

Aus Nicolas Aussage geht auch hervor, dass die beiden Familiensprachen vielmehr als Merkmal der sozialen und kulturellen Zugehörigkeit fungieren, die sie als ihre ›Heimatsprachen‹ betrachtet und in engem Zusammenhang mit ihrem Herkunftsland verortet. Die Beherrschung der ›Heimatsprache‹ dient in diesem Zusammenhang primär der Kommunikation mit Familienmitgliedern. Sie sichert damit den interaktionalen Zusammenhalt innerhalb des sozialen Feldes Familie und strukturiert die Alltagskommunikation außerhalb institutionalisierter Bildungsräume.

Diese Ansicht wird ebenso von allen anderen befragten Schüler:innen vertreten und verdeutlicht, welche Bedeutungen und Funktionen sie ihren vorhandenen Sprachen zuschreiben. Die Bestimmung der Statusdimensionen von Sprachen der Schüler:innen erfolgt somit über spezifische Referenzbereiche bzw. soziale Domänen, die den einzelnen Sprachen zugeordnet werden und in denen konkretisiert wird, welche Funktionen sie erfüllen. Die Jugendlichen verknüpfen ihre Sprachen mit bestimmten Handlungskontexten und Bedeutungszuschreibungen, wodurch sich deren symbolischer Wert entlang funktionaler, institutioneller und emotionaler Gebrauchsdomänen ausdifferenziert.

Die von den mehrsprachigen Schüler:innen konstruierte dichotome Differenzstruktur zwischen dem in der Schule verwendeten Deutsch und den im familiären Umfeld gesprochenen Sprachen, die bereits im vorherigen Kapitel zu Beginn der Interviews festgestellt wurde, bleibt auch im weiteren Verlauf der Interviews bestehen (»Ich lebe jetzt hier in Österreich und ich brauche (:) nicht so gut Türkisch zu sprechen.« – Sarya, Z. 266–268). Dies lässt sich auch dahingehend deuten, dass die befragten Schüler:innen sich bewusst zwischen Deutsch als dominanter Bildungs- und Schulsprache und den außerhalb institutionalisierter Kontexte verwendeten Familiensprachen bewegen (»In der Freizeit und so weiter kann ich da schon andere Sprachen sprechen, aber jetzt, wenn es um Bildung geht, dann muss ich Deutsch sprechen.« – Yaren, Z. 213–215). Daraus lässt sich ableiten, dass aus der Perspektive der Jugendlichen sprachbezogene Anforderungen und Erwartungen im schulischen Kontext entlang dieser Differenzkategorien wahrgenommen und eingeordnet werden. Zudem herrschte unter den Befragten Konsens darüber, dass eine gute Beherrschung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch als Voraussetzung gilt, um die schulischen Anforderungen der Sekundarstufe II und insbesondere die Matura erfolgreich zu bewältigen. Diese Fokussierung auf das Deutsche als Bildungssprache steht im Spannungsverhältnis zur Verwendung und Funktion der Familiensprachen, deren Relevanz im schulischen Kontext als gering eingeschätzt wird.

IP: »Wenn wir jetzt in Österreich leben, muss man ja Deutsch können, damit man auch einen Abschluss machen kann und dann irgendwo halt einfach einen guten, also so gute Arbeit machen kann.« (Yaren, Z. 207–209)

Die Schüler:innen verfügen, so ließe sich interpretieren, über die Erfahrung und das diskursive Wissen, dass gute Deutschkenntnisse den Bildungserfolg begünstigen und da-

durch den beruflichen und sozialen Aufstieg determinieren, was die Relevanzsetzung an der deutschen Sprache im schulischen Kontext nachvollziehbar macht.

Erst durch weitere erzählgenerierende Fragen, konnten die Schüler:innen artikulieren, wie sie ihre Mehrsprachigkeit in der Schule erleben. Dies wird zunächst an der heterogenen Zusammensetzung der Klasse illustriert, die sich sowohl sprachlich als auch kulturell durch Vielfalt auszeichnet. Aus den Interviews ließ sich ableiten, dass die unterrichtliche Praxis überwiegend monolingual ausgerichtet ist und von den Schüler:innen auch als solche erlebt wird. Alle befragten Schüler:innen berichteten, dass sich ihre Klassen aus mehreren Schüler:innen mit einer anderen Familiensprache als Deutsch zusammensetzen, dass aber die Vielfalt der Sprachen im Unterricht kaum Berücksichtigung bzw. Beachtung findet (»Eigentlich nicht, tatsächlich. Also wir wissen, dass viele eine andere Sprache sprechen [...], aber darüber wirklich reden tun wir nicht« – *Hakan*, Z. 106–108).

Zudem scheinen die Erfahrungen der Schüler:innen mit ihren Familiensprachen im Unterricht durch den sozial konstruierten und marginalisierten Status dieser Sprachen geprägt zu sein, was eine reduzierte Wertschätzung sowie eine eingeschränkte pädagogische Berücksichtigung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden im Klassenzimmer zur Folge hat. In der schulischen Praxis nehmen die Jugendlichen zwangsläufig wahr, ob und inwiefern ihre Familiensprachen überhaupt anerkannt werden und welchen Stellenwert sie einnehmen. Wie Tugba zum Ausdruck bringt, erfahren insbesondere Englisch und Italienisch schulische Förderung und gesellschaftliche Wertschätzung, während Sprachen wie Türkisch oder Arabisch weitgehend marginalisiert im unterrichtlichen Kontext bleiben. Aus ihrer subjektiven Perspektive erklärt sie die geringe schulische Anerkennung dieser Sprachen damit, dass sie häufig als »fremd« wahrgenommen würden und folglich nicht denselben Status genießen wie die etablierten schulischen Fremdsprachen.

IP: »Jetzt Italienisch und Englisch, sie haben schon eine Rolle in der Schule, aber ich glaube, niemand wird jetzt angreifen, wenn ich in der Schule Englisch rede, aber Türkisch halt schon, oder. Ich habe das Gefühl, dass die arabische Sprache werden in der Schule nicht wirklich akzeptiert.« (*Tugba*, Z. 130–133)

Die Tatsache, dass Weltsprachen auch im Klassenzimmer ein höheres Prestige und Ansehen genießen, lässt sich auch anhand der folgenden Interviewsequenz illustrieren.

IP: »Und bei uns ist das immer so, nein, es wird nur Deutsch gesprochen, also ein paar Sprachen werden schon privilegiert aufgrund, ich weiß nicht, da vielleicht, weil sie seltener sind in Österreich, in Tirol oder weil sie vielleicht, ich weiß nicht, mehr angesehen werden aufgrund der Länder. Aber das ist auf jeden Fall schon (.), dass ein paar Sprachen eher mehr gehört werden oder lieber gehört werden als andere.« (*Melis*, Z. 339–344)

Die im Unterricht wahrgenommene Ignoranz der sprachlichen Vielfalt der Schüler:innen, deren Familiensprachen nicht zu den Prestigesprachen gezählt werden, wird damit begründet, dass die Jugendlichen »nicht dieselbe Muttersprache sprechen« (*Hakan*,

Z. 109), die erwünscht ist, und daher alle anderen nicht erwünschten Sprachen außer der bildungsrelevanten Sprache Deutsch von den Lehrkräften nicht thematisiert bzw. nicht in den Unterricht einbezogen werden. Es ist des Weiteren zu vermuten, dass die große Anzahl verschiedener Sprachen aus der Perspektive der Befragten eine Herausforderung für die Lehrpersonen darstellt, weshalb diese Sprachen nicht nur ignoriert, sondern mitunter systematisch aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, wie aus der folgenden Interviewsequenz hervorgeht.

I: »Ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?«

IP: »Ja, also zum Beispiel manche regen sich auch auf, dass sie uns nicht verstehen, auch die Lehrer, dass sie, also wenn wir Türkisch kommunizieren, dass sie uns nicht verstehen und dann unterbrechen sie uns (.) und sagen z.B., wir sollen Deutsch sprechen oder so.« (Sarya, Z. 101–105)

Darüber hinaus wird dieser systematische Ausschluss der Sprachen der Lernenden aus dem Unterricht durch gemeinsam vereinbarte Regelungen legitimiert und eine monolinguale Kommunikation im Klassenzimmer angestrebt, um sich auf eine gemeinsame Sprache zu einigen, die alle sprechen und verstehen können. So versetzt sich Lidja in der folgenden Interviewsequenz in die Rolle ihrer Mitschüler:innen, die ihre Familiensprache nicht verstehen, und argumentiert, dass sie es auch nicht in Ordnung finden würde, wenn ihre Mitschüler:innen eine andere Sprache sprechen, die sie nicht versteht, und damit andere ausgrenzen. Auf diese Weise legitimiert sie die Monolingualität im Bildungssystem und befürwortet die ausschließliche Verwendung des Deutschen als gemeinsame Unterrichtssprache. Diese Perspektivübernahme fungiert als Rechtfertigung des monolingualen Prinzips, das sie im Sinne einer normativen Vorstellung von sprachlicher Gleichbehandlung mit der ausschließlichen Verwendung des Deutschen im Unterricht verbindet. Somit wird deutlich, wie hegemoniale Sprachideologien internalisiert und von den Lernenden selbst reproduziert werden.

IP: »Ja also. Wir haben uns auch da also zusammengetan und gesagt, dass wir jetzt nur Deutsch reden, sondern das ist einfach für uns normal (.) weil auch wenn wir irgendwie z.B. jetzt eine andere Sprache nicht sprechen könnten und wir diejenigen wären, dann würden wir das auch nicht so in Ordnung finden (.) deswegen haben wir gesagt, okay, wir reden jetzt nur Deutsch, damit uns jeder versteht, manchmal so außerhalb der Schule hier irgendwie, was irgendwie zu Fuß nach Hause, oder, dann reden wir schon Bosnisch, also aber so mitten in der Schule reden wir, haben wir uns geeinigt, dass wir nur (ähm) Deutsch reden, ja.« (Lidja, Z. 136–143)

Auch in der Interviewsequenz von Tekin wird ersichtlich, dass von Seiten der Lehrkräfte die kommunikative Praktiken in anderen Sprachen als Deutsch im Unterricht nicht erwünscht sind. Tekin positioniert sich zustimmend gegenüber dieser Vorgabe und bekräftigt die Aufforderung der Lehrkräfte, im Unterricht vorrangig Deutsch zu sprechen. Aus seiner Sicht ist es zentral, dass alle Schüler:innen Deutsch verwenden, um die Verständlichkeit für die Lehrkräfte sicherzustellen und eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu gewährleisten. Demgegenüber wird der Gebrauch anderer Sprachen außerhalb des Unterrichtskontexts von ihm als selbstverständlich und unproblematisch wahr-

genommen. Dadurch wird eine Trennung zwischen schulisch legitimerter und außerschulisch geduldeter Mehrsprachigkeit hergestellt, die die institutionelle Monolingualität reproduziert, ohne sie explizit zu hinterfragen.

IP: »Die mögen es halt nicht, sie wollen, dass man im Unterricht nur Deutsch redet, weil das ist auch richtig so, finde ich, weil die Lehrer müssen auch verstehen, was wir sagen. Ja, sie haben ja auch Recht über, wie soll ich sagen ja (...), aber halt finde ich, wenn die Unterrichtszeit vergeht (/), dann redet man untereinander normal weiter, aber während des Unterrichts muss hauptsächlich Deutsch gesprochen werden.« (Tekin, Z. 160–165)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass aus den Interviews deutlich hervorgeht, dass die befragten Schüler:innen den formulierten Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich einer monolingualen Kommunikations- und Unterrichtssprache bzw. einem einheitlichen Sprachumfeld mit Zustimmung begegnen. Die damit verbundene Festlegung der Unterrichtssprache wurde von den meisten nicht als Verbot oder bewusster Ausschluss ihrer Familiensprachen wahrgenommen, sondern vielmehr als legitimierte, gemeinschaftlich geteilte Maßnahme zur Herstellung einer einheitlichen Verständigungsbasis im Klassenzimmer. In der Folge bringen die Schüler:innen ihre Familiensprachen nicht aktiv in den Unterricht ein, was auf eine verinnerlichte Orientierung an den institutionalisierten monolingualen Sprachnormen schließen lässt.

I: »Okay, ist Mehrsprachigkeit in deiner Klasse ein Thema?«

IP: »Ja, also wenn ich jetzt z.B. (.) (ähm), also soll ich jetzt sagen, ob es verboten ist oder wie es bei den Lehrern ankommt?«

I: »(mhm) Sehr gerne, du kannst es mir gerne erzählen.«

IP: »Also, in den Pausen treffen wir uns Freunde immer und da sprechen wir eher Türkisch und dann kommen die Lehrer zu uns und sie meinen, dass wir eher Deutsch sprechen sollen, aber sonst versuche ich immer Deutsch mit meinen Klassenkollegen zu sprechen.«

I: »Und wie fühlst du dich, wenn die Lehrer und Lehrerinnen euch sagen, dass ihr eben nicht Türkisch, sondern Deutsch reden sollt?«

IP: »Ja, ich meine, ja sie haben eigentlich recht, weil sie unsere Sprache nicht verstehen und das kann halt so falsch überkommen, (.) ja.«

I: »Ist es ausgemacht, dass nur eine Sprache Deutsch in der Schule und im Unterricht verwendet wird?«

IP: »Ja, damit man sich gegenseitig versteht.« (Sena, Z. 71–85)

So lässt sich annehmen, dass die Repräsentation von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext aufgrund des vorherrschenden monolingualen Habitus und bestehender sprachlicher Hierarchien kaum zu konstatieren und nur schwer zu realisieren scheint. Die Befragungen legen nahe, dass den Schüler:innen die Nutzung der Mehrsprachigkeit als eine potenzielle Ressource für Lernzwecke im Rahmen der unterrichtlichen Praxis nicht bekannt ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass eine aktive Einbeziehung mehrsprachiger Ressourcen seitens der Lehrkräfte nicht zu verzeichnen war. Gleichwohl verweisen einzelne Interviewpassagen auf vereinzelte Situationen, in denen andere

Sprachen der Schüler:innen im Unterricht punktuell thematisiert oder in spezifische inhaltliche Kontexte eingebettet wurden, wie aus der folgenden Interviewsequenz hervorgeht.

IP: »Ja, es kommen schon Fälle vor, was sie sagen, ja schreibt mal, oder ja sag mal, was ist das in deiner Sprache, aber sonst eigentlich nicht wirklich.« (Nicola, Z. 287–289)

Insgesamt ergibt sich aus allen Interviews, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht als Lernressource kaum zum Tragen kommt, jedoch ein gewisses Interesse der Lehrkräfte an den Sprachen der Lernenden zu bestehen scheint. Gleichzeitig wurde auch erwähnt, dass die anderen von Schüler:innen mitgebrachten Sprachen im Unterricht grundsätzlich Wertschätzung erfahren, vor allem dann, wenn Mehrsprachigkeit in spezifischen Kontexten als vorteilhaft für die Lernleistung der Jugendlichen wahrgenommen wird. Dies führt auch zu einer Faszination seitens der Lehrkräfte, die jedoch oft nur dann auftritt, wenn die mehrsprachigen Kompetenzen der Schüler:innen als unmittelbar förderlich für den schulischen Erfolg erkennbar sind.

IP: »Im Unterricht spielt das nicht wirklich eine große Rolle, aber wenn irgendjemand mitbekommt, dass ich mehrere Sprachen kann, dann sind die meisten beeindruckt oder fragen mich eben auch Fragen diesbezüglich, ob, wie das zustande gekommen ist, dass ich so viele kann, und ob mir das irgendwelche Vorteile gebracht hat.« (Selma, Z. 115–119)

IP: »Ja, wertgeschätzt, die werden also (:) in meiner Schullaufbahn schon wertgeschätzt, jetzt auch noch, also mein Französisch davor, fasziniert sie, wenn ich ihnen erkläre, dass, dass mir meine Muttersprachen so sehr helfen (.) bei meiner Französischaussprache.« (Hazel, Z. 228–232)

Zusammenfassend lässt sich aus der subjektiven Erfahrungsperspektive der befragten Schüler:innen resümieren, dass der derzeitige schulische Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe II den pädagogischen Ansprüchen, die mehrsprachigen Ressourcen der Lernenden im Lehr- und Lernsetting zu etablieren und zu nutzen bzw. eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung zu generieren, bislang kaum gerecht wird. Vielmehr zeigt sich, dass der Unterricht deutlich von einem monolingual geprägten Habitus dominiert wird, der die Potenziale der sprachlichen Diversität weitgehend ungenutzt lässt.

6.1.3 Bildungssprache zwischen Aufforderung zum und Anforderung des schulischen Lernens

In den Interviews reflektieren die Schüler:innen die Bedeutung von bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen und deren Relevanz für das fachbezogene Lernen sowie ihre Wirkungsmacht auf die schulische Leistungsbeurteilung. Nach Ansicht der Befragten stellen ausgeprägte schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeiten einen entscheidenden Faktor für schulischen Erfolg dar. Vor diesem Hintergrund bemühen sie

sich gezielt, die bildungssprachlichen Anforderungen im Unterricht zu erfüllen, indem sie ihre sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich ausbauen.

Im Verlauf der Interviews äußerten die Schüler:innen, dass für sie die Bildungssprache eng mit gut ausgeprägten Deutschkenntnissen verbunden ist. Dabei betonten sie, dass das Beherrschen von Fachbegriffen (»Ich finde schon wichtig, dass ich die ganzen Begriffe auch kann.« – *Nicola*, Z. 295–297) und die Fähigkeit, diese im Unterricht korrekt zu gebrauchen, wichtige Voraussetzungen für das Verständnis des jeweiligen Stoffes sind, die ihnen das Lernen erleichtern. Insgesamt gaben alle befragten Jugendlichen an, dass sie die deutsche Sprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Auf die Frage, wie sie ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten konkret einschätzen, gaben die Befragten an, dass sie ihre bildungssprachlichen Fähigkeiten in der Unterrichtssprache Deutsch als gut bis sehr gut bewerten (»Eigentlich ziemlich gut.« – *Nicola*, Z. 295; »Ja, schon sehr gut.« – *Zeynep*, Z. 161), wiesen aber darauf hin, dass sie ihre sprachlichen Kompetenzen weiter ausbauen und erweitern wollen, um bessere schulische Leistungen zu erzielen.

IP: »Die Sprache, die man verwendet, um (.) zu lernen, dem Thema in dem Fach, halt in dem Fach seine Tests schreibt, ja, also Bildungssprache ist einfach, die Sprache, in der mir was beigebracht wird. Ich, in der Sprache, diese (:) ganze Informationen, den Stoff merken muss (.) verstehen muss und am Ende beim Test oder bei den Schularbeiten wiedergeben muss und zeigen muss.« (*Yonca*, Z. 270–274)

Die meisten Schüler:innen merkten an, dass sie insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern wie Mathematik und Physik, aber auch in Geschichte die erhöhten bildungssprachlichen Anforderungen wahrnehmen, die sie meist als Herausforderung erleben. In diesem Zusammenhang betonen sie die Notwendigkeit, sich die fachsprachliche Terminologie anzueignen, um einen breiten Zugang zu den fachlichen Inhalten zu gewinnen und die Komplexität des Lernstoffs adäquat bewältigen zu können (»In Betriebswirtschaft, da gibt es halt so manchmal Begriffe, aber die kennt jetzt auch nicht jeder, die muss man halt mal lernen.« – *Gamze*, Z. 221–222).

Im Hinblick auf die Thematisierung der bildungssprachlichen Anforderungen in der Sekundarstufe II wurde insbesondere auf die Eigenverantwortung (»Irgendwie ein Weg zu finden, das zu lernen.« – *Nicola*, Z. 292) bei der Erweiterung und Entfaltung bildungssprachlicher Kompetenzen verwiesen, um den als notwendig erachteten Idealtypus des Deutschsprechers bzw. der Deutschsprecherin zu erreichen. Der Annahme lag zugrunde, dass Personen mit Deutsch als Erstsprache einen strukturellen Vorteil im Bildungssystem genießen und erwartungsgemäß keine Schwierigkeiten im Umgang mit bildungssprachlichen Anforderungen haben. Dazu gehört auch das Erlernen der »österreichischen Grammatik«, um »muttersprachliche Kompetenz« (*Melis*, Z. 215) aufzubauen. Interessanterweise artikulierten sich die befragten Schüler:innen trotz ihrer mehrsprachigen Identität aus einer anhaltenden monolingual orientierten Lernendenposition heraus. Sie wiesen darauf hin, dass sie sich besonders bemühen, um nicht als normabweichend wahrgenommen und als eine »Randgruppe« (*Sarya*, Z. 163) behandelt zu werden. Die migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnisse, die die Beherrschung der bildungssprachlichen Kenntnisse in der dominanten Sprache Deutsch als allein legitimierten Weg zum Bildungserfolg normieren, führen zu einer strukturellen Benachtei-

ligung für Lernende, die diese Kenntnisse aus der subjektiven Perspektive der befragten Jugendlichen (noch) nicht aufweisen. Die daraus resultierende defizitorientierte Wahrnehmung sprachlicher Heterogenität sowie ihre Auswirkungen auf die Schüler:innen, die eine Sprache sprechen, die nicht den vorherrschenden gesellschaftlichen Normen entspricht, und zugleich nicht über die erwarteten bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen verfügen, was mit konkreten Benachteiligungen und Diskriminierungen im Klassenzimmer einhergeht, wurde somit von vielen Schüler:innen bekräftigt (»Ich fand es irgendwie diskriminierend.« – *Zeynep*, Z. 72). Außerdem berichtet Sarya, dass Lehrkräfte aufgrund ihrer Vorurteile und einer auf Defizite konzentrierten Sichtweise Schüler:innen, die eine andere Sprache als Deutsch als Familiensprache haben, beim Schreiben eines Textes als weniger kompetent markieren und deshalb ihre Leistungen schlechter bewerten als Schüler:innen, die »Deutsch als Muttersprache« erworben haben (»Sie denken, sie können sowieso keine gute Note schreiben und geben sofort uns einen Fünfer oder eine schlechtere Note, weil sie eben von uns das nicht erwarten oder ja.« – *Sarya*, Z. 167–172). Besonders prägnant wird hier die angenommene Positionierung mehrsprachiger Schüler:innen als monolingual Lernende, die ihnen zugeschrieben und zugemutet wird. Dies geht mit einer bewussten Vermeidung der Familiensprache in der schulischen Praxis einher, um keiner Diskriminierung ausgesetzt zu werden. Hier zeigt sich eine Art Unterwerfung migrationsgesellschaftlicher Machtverhältnisse im schulischen Kontext, die Tugba wie folgt artikuliert:

IP: »Ich rede lieber Deutsch, anstatt jetzt wegen einer Sprache ausgegrenzt zu werden und angeschrien zu werden.« (*Tugba*, Z. 203)

Zwar lässt sich bei den befragten Jugendlichen eine gewisse Kritik an monolingualen und nationalstaatlichen Diskursen und den damit einhergehenden Differenzordnungen und Zuschreibungspraktiken im Bildungssystem nachzeichnen. Dennoch scheinen sie bewusst auf die Verwendung ihrer Familiensprache im Unterricht verzichtet zu haben, um möglichen Vorurteilen und der zugeschriebenen defizitären Position sowie deren negativen Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen auszuweichen. Zudem bemühen sie sich offenbar besonders um die Beherrschung der bildungsrelevanten Sprache Deutsch, die für den späteren Berufseinstieg und den Zugang zu höherer Bildung bzw. einer erfolgreichen Bildungskarriere eine unverzichtbare Rolle spielt (»Wenn ich weiter studieren will, werde ich das brauchen.« – *Nicola*, Z. 295–297).

In diesem Zusammenhang betonten einige der befragten Schüler:innen, dass neben den bildungssprachlichen Kompetenzen auch fundierte Fremdsprachenkenntnisse, wie z.B. Englisch und Französisch, für ihre akademische und berufliche Zukunft äußerst wichtig seien (»Sehr wichtig (lachen), also ich würde schon selber perfekt Englisch reden können, Französisch genauso.« – *Derin*, Z. 176–177). Sie verwiesen insbesondere auf die Wirkungsmacht und ökonomische Vorteile der englischen Sprache in der globalisierten Welt, die sie zugleich als »Weltsprache« (*Gamze*, Z. 252) bezeichnet haben, »weil man kann Englisch eigentlich in jedem Land sprechen« (*Bogan*, Z. 203). Vor diesem Hintergrund berichteten sie, dass sie in der Schule einen großen Wert auf solide Fremdsprachenkenntnisse legen und sich erhoffen, dadurch bessere Chancen für ihre berufliche Laufbahn und ihren akademischen Erfolg zu erlangen.

Insgesamt können die Interviews dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler:innen ein sehr klares Verständnis von der Relevanz der bildungssprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache für den schulischen und beruflichen Erfolg haben. Ihre Äußerungen verweisen dabei auf ein hohes Maß an Reflexivität hinsichtlich der funktionalen Rolle bildungssprachlicher Kompetenzen im schulischen Kontext. Gleichzeitig artikulieren sie ein kontinuierliches Bemühen, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern, um den institutionellen Leistungsanforderungen adäquat begegnen zu können.

In Bezug auf ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in der Familiensprache waren sich die meisten befragten Schüler:innen einig, dass diese ihrer Einschätzung nach nicht in ausreichendem Maß ausgeprägt seien. Nicola war nach eigenen Angaben die einzige Schülerin, die über bildungssprachliche Kenntnisse in ihrer Familiensprache verfügte (»Das ist meine Muttersprache, die kann ich super gut.« – Nicola, Z. 220), und auch die einzige Schülerin, die zum Zeitpunkt der Befragung am muttersprachlichen Unterricht in der Sekundarstufe II teilnahm. Die von den anderen Schüler:innen berichteten begrenzten bildungssprachlichen Kompetenzen in ihren Familiensprachen lassen sich vor dem Hintergrund rekonstruieren, dass sie nicht am herkunftssprachlichen Unterricht teilgenommen haben, in dem ein systematischer Ausbau solcher sprachlicher Fähigkeiten möglich gewesen wäre. Vor diesem Erfahrungshorizont bewerten sie ihre Kompetenzen in der Familiensprache im Vergleich zu ihren Deutschkenntnissen als deutlich geringer. In der folgenden Interviewsequenz antizipierte Melina offenkundig ihre aus ihrer Sicht mangelnden Sprachkenntnisse in ihrer Familiensprache, die sie ihrer Einschätzung nach durch den Besuch von muttersprachlichem Unterricht hätte ausgleichen können.

IP: »In Serbisch, glaube ich, bin ich in der Bildungssprache schlechter als Deutsch und Englisch.« (Melina, Z. 274)

Für die meisten Schüler:innen liegt der Grund für die Nichtteilnahme am muttersprachlichen Unterricht darin, dass sie die bildungsdominante Sprache Deutsch als die bevorzugte Lernsprache priorisierten, da sie diese in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld häufiger verwenden als ihre anderen vorhandenen Sprachen. Gleichwohl betonten sie die Relevanz einer gezielten Förderung ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen und äußern die Sorge, dass ihre eingeschränkten Kenntnisse langfristig zu einem schrittweisen Verlernen der Familiensprache führen (»Ich finde es auch wichtig, dass man die Muttersprache nicht vergisst.« – Melina, Z. 169–170) und damit auch ihre kulturellen Wurzeln nicht bewahren könnten (»Mich mit meinen Eltern verbindet mit meiner Familie, die in der Türkei sind.« – Hakan, Z. 53–54).

Zudem merkten einige wenige Schüler:innen kritisch an, dass der muttersprachliche Unterricht an ihrem Schulstandort gar nicht angeboten wurde oder dass die Besuchszeiten nicht mit den regulären Unterrichtszeiten vereinbar waren. Es wurde auch betont, dass es aufgrund der hohen schulischen Anforderungen in der Sekundarstufe gar nicht möglich war, am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen.

IP: »Ich habe keine Zeit dafür, weil ich muss lernen und keine Ahnung, ich habe jede Woche mündliche Prüfungen, Tests, LZKs [Lernzielkontrolle; eigene Anm.] und ich habe keine Zeit dafür.« (Gamze, Z. 38–40)

Einige Schüler:innen gaben auch an, dass sie den muttersprachlichen Unterricht bewusst nicht bevorzugt haben, um sich gezielt auf das Erlernen der bildungsrelevanten Sprache Deutsch zu konzentrieren, damit sie ein ideales Niveau an Deutschkenntnissen erreichen, das im schulischen Diskurs als legitim anerkannt wird und ihnen Vorteile im Hinblick auf schulischen Erfolg und Bildungsabschlüsse verschafft. Diese Entscheidung ist als Ausdruck eines internalisierten schulischen Habitus zu verstehen, der die deutsche Bildungssprache als primäres Kapital anerkennt und sie zugleich als zentralen Schlüssel zu schulischem Erfolg, sozialer Anerkennung und verbesserten Bildungschancen bewertet. Besonders deutlich wird dies in Melis' Aussage, die ihre Nichtteilnahme mit dem Wunsch begründet, »richtig« Deutsch zu sprechen, wird der muttersprachliche Unterricht von ihr als nicht zielführend und für ihre schulischen Zielsetzungen als wenig vorteilhaft eingestuft.

IP: »Damit ich Deutsch mal richtig sprechen kann, das würde sich ja hier nichts bringen, wenn ich jetzt Türkisch gehe, weil ich ja flüssig Deutsch reden muss, deswegen wollte ich da nie hingehen und in der Sekundarstufe ja habe ich das irgendwie nicht so nötig gefunden.« (Melis, Z. 239–243)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für einige der befragten Schüler:innen die fließende Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch von vorrangiger Bedeutung ist, um schulischen Anforderungen gerecht zu werden und gesellschaftliche Teilhabe zu sichern. Infolgedessen wurde die Förderung der jeweiligen Familiensprachen häufig marginalisiert, da diese teils als hinderlich für den Erwerb der deutschen Sprache empfunden wurde. Diese Wahrnehmung lässt sich vor dem Hintergrund des im schulischen Kontext wirkmächtigen monolingualen Habitus und der damit verbundenen defizitorientierten Bewertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit interpretieren, der von den Jugendlichen selbst explizit benannt wurde. Trotz dieser Marginalisierung artikulierten viele der befragten Schüler:innen den Wunsch, ihre herkunftssprachlichen Kompetenzen zu stärken und auch in diesen bildungssprachliche Fähigkeiten zu entwickeln. Verstrickt in dieses Dilemma äußerten die mehrsprachigen Schüler:innen, dass sie sich unter besseren Rahmenbedingungen auch vorstellen könnten, doch noch am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen.

6.1.4 Translanguaging-Praktiken und Lernprozesse jenseits des monolingualen Habitus der Schule

Im weiteren Verlauf der Befragung wurden die Schüler:innen dazu angeleitet, die Bedeutung ihrer verfügbaren Sprachen für ihr schulisches Lernen zu beschreiben, um Einblicke in ihre Translanguaging-Praktiken zu gewinnen. Obwohl die Schüler:innen dem Erwerb der deutschen Sprache eine zentrale Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn beimaßen, zeigte sich, dass individuelle Lernprozesse im monolingual orientierten

tierten Unterricht nicht ausschließlich in deutscher Sprache verlaufen. Dies wird, wie bereits in den vorangegangenen Interviewsequenzen in Abschnitt 6.1.1 erwähnt, durch die erlebten mehrsprachigen Denkprozesse in unterrichtlichen Lernkontexten illustriert (»Wenn ich was denke, dann denke ich eigentlich in verschiedenen Sprachen.« – *Gamze*, Z. 321). Am Beispiel von Gamzes Schilderungen wird deutlich, dass ihre mehrsprachigen Denkprozesse im Unterrichts nicht unwillkürlich ablaufen, sondern dass sie je nach Situation bewusst einen monolingualen Modus auswählen kann, etwa wenn sie sich gezielt auf das Gespräch mit der deutschsprechende Lehrkraft fokussiert (»Denke ich eher auf Deutsch, weil der Lehrer, der redet ja auch Deutsch mit mir, dann schaltet mein Gehirn automatisch oft auf Deutsch, sage ich mal.« – *Gamze*, Z. 324–326), aber auch je nach Bedarf und Kontext zwischen ihren verfügbaren Sprachen wechseln kann (»aber zwischendurch auch vielleicht Türkisch« – *Gamze*, Z. 327). Auch Hazal berichtete von ihren mehrsprachigen Denkprozessen, die auf eine metakognitive Strategie hindeuten, mit der sie schulische Inhalte verarbeitet, die sie zunächst nicht versteht. Sie erklärte, dass diese Prozesse in »ihrem Kopf« abspielen und keiner bewussten oder strukturierten »Technik« bedürfen. In ihrem Fall versucht sie, sich unbekannte oder schwierige Inhalte auf Kurdisch zu erschließen, ohne jedoch »Wort für Wort« zu übersetzen. Vielmehr scheint sie ihre sprachlichen Ressourcen flexibel und kontextbezogen miteinander zu verknüpfen, um Sinn zu konstruieren und Lernhindernisse zu überwinden. Diese Form des mehrsprachigen Denkens, die auch im Rahmen des Translanguaging-Ansatzes thematisiert wird, lässt sich als Ausdruck einer reflexiven Selbststeuerung interpretieren, in der individuelle sprachliche Praktiken, biografisch gerahmte Erfahrungen und vorhandene Wissensbestände in einem funktionalen Zusammenspiel zur Bewältigung schulischer Lernanforderungen aktiviert und für Lernziele produktiv genutzt werden.

IP: »Ja, also wenn ich jetzt darüber nachdenke, wenn ich über den Inhalt, den ich nicht verstehe, nachdenke, dann denke ich vielleicht auch mal auf Kurdisch, aber das passiert alles in meinem Kopf. Ich wende jetzt keine besondere Technik an (:). Es ist, ich meine, kennst du bestimmt selber, wenn du Migrationshintergrund hast. Du denkst über diesen Inhalt im Kopf nach. Und vielleicht denkst du dann halt auch auf Kurdisch nach und nicht auf Türkisch, sorry, nicht auf Deutsch. (.) Da versuche ich mir das auf Kurdisch zu erklären, halt jetzt nicht Wort zu Wort übersetzt, sondern es fällt, passiert halt in Gedanken.« (*Hazal*, Z. 386–394)

Zugleich wird deutlich, dass Hazal ihre eigene Mehrsprachigkeit im Rahmen des Interviews in Relation zu einer angenommenen geteilten Erfahrung aller mehrsprachigen Personen mit Migrationshintergrund setzte. Indem sie davon ausging, dass ich als Interviewerin vergleichbare mehrsprachige Erfahrungen gemacht habe, konstruierte sie ein implizites Referenzsystem von Selbstverständlichkeiten, das eine kollektive, migrationsbiografisch geteilte Praxis unterstellt. Dies lässt auf ein habitualisiertes Verständnis von Mehrsprachigkeit schließen, das sowohl individuelle Erfahrungen als auch soziale Erwartungshaltungen miteinander verknüpft.

Ebenso berichtet Ana, dass sie beim Rechnen »manchmal unbewusst« mehrsprachig denkt. Weiter beschreibt sie genau: »Wenn ich Zahlen jetzt denke, dann denke ich da oft auf Kroatisch.« (*Ana*, Z. 219–221). Die von Ana skizzierten mathematikbezogenen mehr-

sprachigen Lernprozesse lassen sich durch die unterschiedlichen Repräsentationen von Zahlen und Mengen in den jeweiligen Sprachen erklären, was eine ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit beim Erfassen mathematischer Konzepte und Zusammenhänge erfordert.

IP: »(Ähm) Was mir im Unterricht oft passiert, zum Beispiel bei Zahlen, weil wir sagen nicht neunzehn, sondern halt zehn und dann neun (.). Das passiert halt sehr oft im Matheunterricht, dass ich da die Zahlen halt vertausche (.) dann muss ich halt sie nochmals sagen, weil ich statt 43 34 sage oder so. Aber sonst passiert mir das eigentlich nicht so oft, also nur eben in Mathe.« (*Ana*, Z. 233–238)

Ein weiteres Beispiel für mehrsprachige Denkprozesse während des Lernens findet sich in der Interviewsequenz von Selma, die offenbar die Vorteile von Translanguaging-Praktiken bei der sprachlichen Wissensverarbeitung in schulischen Lernprozessen evoziert.

I: »Okay. Jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit beim Lernen, lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«

IP: »(Ähm) Meistens auf Deutsch, aber manchmal kann es beim Denken, vor allem beim Vokabelnmerken, wenn es dann eine Verbindung zu der Sprache hat, wenn z.B. (.) zum Türkischen z.B., dann fällt es mir leichter zu verbinden.«

I: »Kannst du vielleicht ein konkretes Beispiel nennen?«

IP: »Im Französischen eben vor allem z.B., wenn ich Wörter merken muss, auch dann ins Deutsche übersetze, wenn sie keine (:) Ähnlichkeiten haben, dann denke ich an das Türkische, weil vor allem ein Wort (ähm), z.B. das Wort »ascenseur« ist vor allem, ist im Türkischen auch so ähnlich, so bis jetzt habe ich im Türkischen gelesen, habe ich mir dadurch auch gemerkt, da meine anderen Freundinnen z.B. auch machen, können dadurch »asansör« mit Lift verbinden.« (*Selma*, Z. 258–270)

Selmas Aussage legt nahe, dass sie ihr gesamtes sprachliches Repertoire gezielt und strategisch zur Bewältigung von Lernaufgaben einsetzt, was insbesondere zu einer effektiveren Gestaltung des Vokabellernens im Fremdsprachenunterricht beiträgt. Ihre mehrsprachige Kompetenz eröffnet ihr dabei den Zugang zu einem vielfältigen lexikalischen Inventar, das sie unter Einsatz kognitiver Strategien (siehe 3.3) flexibel und aufgabenorientiert nutzt. Die bewusste Auswahl und Steuerung sprachlicher Ressourcen ist Ausdruck ihrer Fähigkeit zur strategischen Kontrolle ihres Lernhandelns. Diese reflektierte Nutzung sprachlicher Ressourcen trägt dabei nicht nur zur Optimierung ihrer individuellen Lernstrategien bei, sondern steigert auch die Effizienz ihrer mehrsprachigen Lernbemühungen. Das folgende Beispiel aus Selmas Interviewsequenz verdeutlicht, dass sie schulische Lerninhalte, die sie im Deutschen zunächst nicht versteht, durch die Übersetzung ins Türkische besser erklären und erfassen kann.

IP: »Ja, vor allem wenn ich irgendwelche komplizierten Sachvorgänge (?) mir merken muss, dann übersetze ich ins Türkische, (:) weil ich es mir dann in meinem Kopf dann leichter formulieren kann und es dadurch besser merkbar wird.« (*Selma*, Z. 283–285)

Eine weitere Deutungsmöglichkeit ist dahingehend denkbar, dass Selma durch gezielte Übersetzungspraktiken ihre vorhandenen semantischen Netzwerke aktiviert, was ihr ermöglicht, neue und komplexe Informationen effizienter zu verarbeiten. Ihre mehrsprachigen Lernhandlungen eröffnen ihr dabei einen erweiterten Bedeutungsrahmen, innerhalb dessen kognitive Verstehensprozesse intensiver und flexibler ablaufen können. Daraus lässt sich schließen, dass Übersetzungsprozesse im Sinne von Translanguaging-Praktiken eine zentrale Rolle im Strategierepertoire mehrsprachiger Lernender einnehmen, insbesondere wenn es darum geht, dass Lernende auf ihr gesamtes sprachliches Repertoire zurückgreifen, um anspruchsvolle Inhalte zu erschließen und lernwirksam zu verarbeiten.

In diesem Zusammenhang berichtete Derin ebenso, dass sie zum besseren Textverständnis auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreift und dabei die komplexen Inhalte, die sie nicht vollständig in der Unterrichtssprache Deutsch versteht, ins Türkische übersetzt.

I: »Okay, jetzt zum Thema Mehrsprachigkeit beim Lernen. Lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«

IP: »Also ich verwende auch meine eigene Muttersprache, ja aber sonst eigentlich Deutsch.«

I: »Könntest du vielleicht ein konkretes Beispiel nennen? Wie machst du das?«

IP: »Wenn ich z.B. einen Aufsatz oder einen Text lernen muss, wenn ich vielleicht etwas nicht verstehe, dass ich das zuerst auf Türkisch übersetze, dann versuche ich es mir so beizubringen.« (Derin, Z. 199–206)

In dieser Interviewsequenz werden auch Derins Selbstregulationsfähigkeiten sichtbar, die es ihr ermöglichen, sich die Lerninhalte durch die gezielte Auswahl kognitiver Lernstrategien und Ressourcen, wie sie es ausdrückte, selbst ›beizubringen‹. Ihre Übersetzungstätigkeit kann als eine Methode der Kognitiven Entlastung verstanden werden, die es ihr ermöglicht, ihre Gedanken zu ordnen und die Komplexität der Inhalte zu verringern. Es lässt sich also vermuten, dass sie nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Vorteile der Übersetzung in Anspruch nimmt, um die Inhalte zu entschlüsseln.

Im Verlauf der Befragung wurden neben der mehrfach artikulierten Übersetzungspraxis insbesondere das Lernen mit den Eltern in deren Familiensprachen, die eigenständige mehrsprachige Recherche mit Hilfe von digitalen Tools sowie die Erstellung von Vokabelkarten in vorhandenen Sprachen als weitere Formen der Nutzung der eigenen Mehrsprachigkeit als Lernressource identifiziert. Diese Methoden, die von den interviewten Jugendlichen mehrfach genannt wurden, kamen insbesondere bei der Erarbeitung komplexer Lerninhalte zum Einsatz, um ihre Lernziele zu erreichen.

IP: »Da frage ich eher meine Eltern, ob sie es mir erklären können, und wenn sie es auch nicht erklären können, dann gehe ich halt ins Internet und google nach.« (Bogan, Z. 259–261)

Die Bedeutung von Translanguaging-Prozessen im Kontext des selbstregulierten Lernens (siehe 3.6) lässt sich auch aus der Interviewsequenz von Bogan herauslesen, der seine verfügbaren Ressourcen auf selbstregulierende Weise strategisch und zielgerichtet nutzt. Nachdem Bogan seinen Lernbedarf erkannt und das zu erreichende Lernziel identifiziert hat, findet die Suche nach geeigneten Strategien und Ressourcen statt. Hierbei sucht er die Unterstützung seiner Eltern und recherchiert in seinen anderen verfügbaren Sprachen im Internet, um an die relevanten Inhalte zu gelangen.

Merkmale des selbstregulierten Lernens und der Translanguaging-Praktiken lassen sich in der folgenden Interviewsequenz erkennen, in der Sarya auf ihre vorhandenen sprachlichen Ressourcen zurückgreift, um ihren Vokabellernprozess durch alternative mehrsprachige Lernstrategien selbstständig zu steuern. In Situationen, in denen sie mit komplexen Inhalten oder unbekanntem Begriffen konfrontiert ist, greift sie gezielt auf Gedächtnisstützen wie Eselsbrücken zurück (siehe 3.5). Diese (meta-)kognitiven Lernstrategien ermöglichen es ihr offensichtlich, sich bestimmte Informationen besser zu merken. Besonders hervorzuheben ist ihre Beobachtung struktureller Ähnlichkeiten zwischen dem italienischen Wortschatz und ihren anderen vorhandenen Sprachen, die eine erleichterte Aneignung neuer Vokabeln begünstigen, was zugleich ihr Sprachbewusstsein sowie ihre metalinguistischen Fähigkeiten deutlich erkennbar werden ließen.

I: »Lernst du nur auf Deutsch oder verwendest du auch deine anderen Sprachen beim Lernen?«

IP: »Eigentlich tue ich nur Deutsch lernen, aber wenn ich zum Beispiel irgendetwas nicht verstehe, dann baue ich halt sehr gerne Eselsbrücken und da, wenn es zu Türkisch oder zu einer anderen Sprache besser passt, dann verwende ich das eigentlich auch (.) wie schon gesagt, in Italienisch sind die Vokabeln sehr ähnlich, deswegen kann ich sie auch besser und leichter im Kopf behalten.«

I: »D.h., du erstellst Vokabellisten auf Deutsch, Türkisch und Englisch, habe ich das richtig verstanden?«

IP: »Genau. Auf Türkisch und Italienisch.«

I: »Ja, super und in den anderen Fächern, wenn du zum Beispiel etwas nicht verstehst, recherchiert du auch auf Türkisch?«

IP: »(Ähm) Doch irgendwie schon. Also, ich tue z.B., wenn ich ein deutsches Wort nicht verstehe, dann google ich es einmal, z.B. nach einem Synonym, und wenn ich es trotzdem nicht verstehe, dann schaue ich die Türkisch-Übersetzung an, und dann, wenn ich das Wort kenne auf Türkisch, dann merke ich es mir eigentlich auch leichter.«

I: »Okay, wenn du mal auf Türkisch recherchiert, also hilft es dir?«

IP: »(Mhm) Ja genau.« (Sarya, Z. 284–306)

Diese Aussage unterstreicht erneut, dass der Zugang zu Bildungsinhalten in verfügbaren Sprachen mehrsprachigen Lernenden dabei helfen kann, schulische Anforderungen besser zu bewältigen und dadurch ihre schulischen Leistungen zu optimieren.

Weitere aus der Befragung hervorgehende Möglichkeiten, die eigene Mehrsprachigkeit zu nutzen, bestehen im mehrsprachigen Lesen sowie im kreativen Schreiben in einer anderen Sprache. Hierzu erzählte Nicola, dass sie auf Deutsch verfasste Bücher gut versteht, die Inhalte jedoch besser aufnehmen kann, wenn sie dasselbe Buch zusätzlich auf

Russisch liest. Nicola scheint zu wissen, wie sie ihr Lernen optimieren und ihre vorhandenen Ressourcen nutzen kann, um ihre Lernziele zu erreichen. Dazu gehören die Verwendung von mehrsprachigem Material und die Suche nach Hilfe bei den Eltern, was auf ihre ausgeprägten selbstregulativen Fähigkeiten hinweist. Nicola erklärte auch, dass es ihr gelegentlich schwerfällt, auch die auf Russisch gelesenen Inhalte vollständig zu verstehen. Durch die Unterstützung ihrer Eltern gelingt es ihr jedoch, das Buch besser zu erfassen und die Inhalte umfassender zu begreifen.

IP: »Sagen wir mal so, ich verstehe meistens besser, wenn ich die deutschen Bücher durchlese, aber ich verstehe danach die Sachen viel besser, wenn ich auf Russisch lese. Am Anfang denkt man sich so kompliziert, aber ich mache das meistens mit meinen Eltern und sie erklären mir das schon.« (Nicola, Z. 362–365)

Aus dieser Interviewsequenz geht hervor, dass die Eltern einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie ihre Kinder darin unterstützen, ihre Mehrsprachigkeit anzuwenden, und ihnen bei Bedarf helfen, schwierige Begriffe sowie komplexe Inhalte verständlich zu machen. Wie auch die folgende Passage von Lidja verdeutlicht, spielt die elterliche Unterstützung eine entscheidende Rolle beim Ausschöpfen des Potenzials der Mehrsprachigkeit im schulischen Lernen.

IP: »Also, mein Papa hat mir, also der hat mir, also der bringt mir Mathe bei, also immer, wenn ich irgendetwas in Mathe eben nicht verstehe, dann frage ich ihn, und er ist halt, er kann halt nicht flüssig Deutsch, aber er kann es, und deswegen lerne ich mit ihm dann immer auf Bosnisch (ähm), aber ich würde es irgendwie nie sagen, dass es irgendwie einen Unterschied zwischen Bosnisch und Deutsch gibt, also ich verstehe es auf beiden Sprachen, (ähm) also ja.« (Lidja, Z. 310–315)

Der von Lidja geschilderte translinguale Lernprozess mit ihrem Vater veranschaulicht eindrücklich die flexible und kreative Nutzung ihrer mehrsprachigen Ressourcen. Welche Sprache dabei verwendet wird, hängt nicht nur vom jeweiligen Kontext und der konkreten Situation ab, sondern maßgeblich auch von den Personen, mit denen sie interagiert. Dies verweist auf die aktive Rolle der Lernenden im Umgang mit sprachlichen Ressourcen, die nicht starr und determiniert sind, sondern sich dynamisch an unterschiedliche Lern- und Interaktionsbedingungen anpassen. Im schulischen Kontext stellt dieser translinguale Zugang für Lidja jedoch keinen Ersatz für fehlende sprachliche Kompetenzen dar, sondern vielmehr eine alternative Form des Zugangs zu Lerninhalten. Sie betont ausdrücklich, dass sie mathematische Inhalte auch in deutscher Sprache verstehen könnte – vorausgesetzt, es fände eine ergänzende Erklärung der im Unterricht unklar gebliebenen Inhalte statt. Der translinguale Austausch mit ihrem Vater ist somit weniger als kompensatorische Unterstützungsmaßnahme zu verstehen, sondern vielmehr als selbstbestimmte Erweiterung ihres Lernspektrums. Der skizzierte translinguale Lernprozess von Lidja fungiert in diesem Zusammenhang nicht unbedingt als eine zusätzliche Unterstützungsmaßnahme, wie es bei Nicola der Fall ist, um Verständnishürden zu überwinden, sondern scheint vielmehr dazu zu dienen, ihr Spektrum an translingualen Lernerfahrungen insbesondere im familiären Umfeld

bewusst aufrechtzuerhalten. Daraus lässt sich ableiten, dass translinguale Lernprozesse nicht lediglich als sprachliche Notwendigkeit zu verstehen sind, sondern als legitime Lernhandlungen mehrsprachiger Lernender, die ihre sprachlichen Ressourcen je nach Kontext und Lernbedarf flexibel und kreativ nutzbar machen.

Im Laufe der Interviews kam außerdem noch ein anderer wichtiger Aspekt der Translanguaging-Praktiken der befragten Schüler:innen zum Vorschein: das gemeinsame Lernen mit Peers. So finden auch mehrsprachige lernbezogene Interaktionen und Handlungen unter Lernenden statt, die die gleichen Sprachen sprechen, so dass »man sich nicht nur über alltägliche Sachen auf Türkisch unterhält, auch halt auf (ähm) beim Lernen.« (Hazel, Z. 418–420). Einige der befragten Schüler:innen gaben an, ihre Familiensprachen während der Gruppenarbeiten im Unterricht gezielt einzusetzen – vorausgesetzt, alle Gruppenmitglieder sprechen eine Sprache, die alle beherrschen (»es kommt jetzt auf die Gruppe an, wenn ich jetzt in einer Gruppe mit meinen Freunden bin, dann wenden wir uns an Türkisch, aber sonst eigentlich Deutsch« – Derin, Z. 110–112).

Nach Angaben der befragten Schüler:innen können sie sich sowohl während der Gruppenarbeit als auch außerhalb des Unterrichtsgeschehens, etwa in der Schulpause, besser über den Lernstoff austauschen und sich gegenseitig unterstützen, wenn sie ihre Familiensprachen verwenden, um Inhalte gemeinsam zu erklären, zu strukturieren und zu vertiefen (»In der Pause versuchten wir, zu wiederholen und gegenseitig zu erklären eben.« – Yonca, Z. 487).

Neben den bislang dargestellten positiven Aspekten mehrsprachiger Lernpraktiken aus der subjektiven Perspektive der Befragten weisen einzelne Interviewdaten auch auf ambivalente bzw. herausfordernde Erfahrungen im Zusammenhang mit kognitiven Prozessen hin. Dabei wird deutlich, dass mehrsprachige Denkprozesse nicht immer als Ressource wahrgenommen werden, sondern teilweise auch mit kognitiven Belastungen und negativ konnotierten Erlebnissen verknüpft sind. Diese Ambivalenz zeigt sich exemplarisch in der Interviewaussage von Yonca, die berichtete, den Unterricht aufgrund ihrer mehrsprachigen Denkweise als besonders anspruchsvoll zu erleben und Lernprozesse als kognitiv belastend zu empfinden. Sie beschreibt dies folgendermaßen:

IP: »Also ich fühle mich gestresst, da ich in meinem Kopf zuerst in der Sprache denken muss und danach in der anderen Sprache, und währenddessen erklärt der Lehrer ja weiter und dann komme ich mit dem Lehrer nicht mit und ja, das ist eigentlich, also ich fühle mich gestresst eigentlich dabei.« (Yonca, Z. 369–372)

Daraus kann geschlossen werden, dass ein Unterricht, der nicht an den Lernbedürfnissen der mehrsprachigen Lernenden ausgerichtet ist, ihre mehrsprachigen Denkprozesse bei der Planung unberücksichtigt lässt und kein angemessenes Lehr- und Lerntempo gewährleistet, eine ungünstige und ineffiziente Lernsituation für diese Lernenden hervorrufen kann. Wie sich weiter aus der Interviewaussage von Yonca entnehmen lässt, ist mehrsprachiger Unterricht unerlässlich, um den Lernbedürfnissen mehrsprachig Lernender gerecht zu werden.

In diesem Zusammenhang argumentiert Hazel, dass ihr insbesondere Kenntnisse über konkrete mehrsprachige Strategien und Lerntechniken (siehe 3.5), die in der Unterrichtspraxis vermittelt werden können, dabei helfen würden, ihre vorhandenen

Sprachen gezielt für ihre eigenen Lernzwecke einzusetzen. Dies verdeutlicht auch, dass Mehrsprachigkeit keineswegs ein ›Selbstläufer‹ ist. Mehrsprachige Sprecher:innen verfügen zwar über ein umfangreiches sprachliches Repertoire, das sie eigenständig nutzen können, doch am effektivsten lässt sich dieses Potenzial ausschöpfen, wenn qualifizierte Lehrkräfte Inhalte in mehrsprachigen Kontexten vermitteln und gezielt mehrsprachige Lernstrategien im Unterricht anbieten, um die Lernenden optimal zu unterstützen.

IP: »Ja, wenn es halt eine allgemeine Vorgehensweise oder irgendeine Technik geben würde, würde ich das schon machen. Aber jetzt, bewusst keine Ahnung zu übersetzen oder irgendwas machen, lange (?). Ich würde mich freuen, wenn es Techniken geben würde, die jeder anwenden könnte, der mehrere Sprachen spricht. Dann würde ich das anwenden.« (Hazal, Z. 427–431)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass mehrsprachige Lernende ihre sprachliche Ressourcen weitgehend selbstständig und zielgerichtet, meist jedoch unabhängig vom Unterrichtsgeschehen und ohne eine subtile Kooperation mit Lehrkräften sowie ohne deren Unterstützung für ihre individuellen Lernprozesse nutzen können. Ein interpretativer Zugang zu den Translanguaging-Praktiken der Schüler:innen lässt den Schluss zu, dass viele der Befragten bereits über ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein sowie über differenzierte Selbstregulationsfähigkeiten verfügen, die ihnen einen reflektierten und strategischen Umgang mit ihrem sprachlichen Gesamtrepertoire ermöglichen.

6.1.5 Schulpause als ›translanguaging space?‹

Wie bereits im Abschnitt 6.1.2 erwähnt, ist die aktive Nutzung mehrsprachiger Ressourcen der Lernenden im Unterricht aufgrund des monolingualen Ordnungssystems des Bildungswesens nur eingeschränkt realisierbar. Interessanterweise sind die befragten Schüler:innen übereinstimmend der Meinung, dass im Unterricht außer Deutsch als vorherrschende Unterrichtssprache keine anderen Sprachen gesprochen werden sollten. Als Begründung verweisen die Befragten auf die Notwendigkeit einer sprachlichen Vereinheitlichung im Unterricht, um eine basale Verständigung innerhalb der Lerngruppe zu sichern. Andererseits thematisieren sie die begrenzten sprachlichen Ressourcen der Lehrkräfte, die angesichts der sprachlichen Heterogenität der Klasse nicht in der Lage seien, alle Sprachen der mehrsprachigen Schüler:innen zu verstehen und zu erlernen. Die Vorstellung, alle Sprachen im Klassenraum zuzulassen, wird von den Befragten mit einem potenziellen Kontrollverlust der Lehrpersonen assoziiert. Vor diesem Hintergrund erscheint es den Schüler:innen plausibel und gerechtfertigt, dass Lehrkräfte die ausschließliche Verwendung des Deutschen im Unterricht einfordern, um eine für alle verständliche und strukturierte Unterrichtsinteraktion zu gewährleisten (»Genau, im Unterricht nur Deutsch, eigentlich generell in der Schule sollte man nur Deutsch sprechen, aber in den Pausen reden wir halt auf Türkisch unter uns« – Derin, Z. 104–106).

Auch wenn die befragten Jugendlichen dem Verzicht auf den Gebrauch ihrer anderen Sprachen im Unterricht grundsätzlich zustimmen und in den von monolingual

orientierten normativen Vorstellungen der Lehrkräfte geprägten Unterrichtsräumen als monolinguale Lernende handeln, zeigt sich außerhalb des Klassenzimmers ein kontrastreicheres Bild von ihren individuellen Lernhandlungen und kommunikativen Praktiken. Bemerkenswert ist, dass sie die vorherrschenden Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, die ihre Familiensprachen marginalisieren, keineswegs unhinterfragt akzeptieren. Vielmehr betonen sie ihr Recht auf die ›Muttersprache‹, auch wenn diese im Unterricht nicht aktiv zum Einsatz kommt. Zudem betrachteten es die befragten Jugendlichen als ihr selbstverständliches Recht, außerhalb des Klassenzimmers in der Schulpause ihre Familiensprache sprechen zu dürfen. In der folgenden Interviewaussage kommt der Widerstand gegen das monolinguale Ordnungssystem des Bildungswesens deutlich zum Ausdruck. Gamze gibt an, dass sie zwar im Unterricht die vorgeschriebene Sprache verwendet, aber in den Pausen frei entscheidet, welche Sprache sie spricht. Hier wird deutlich, dass Gamze sich dem monolingualen Ordnungsschema im Unterricht nicht völlig unhinterfragt unterordnet und ihren Sprachgebrauch nicht ausschließlich an den Vorgaben des Bildungssystems ausrichtet. Dadurch wird auch eine gewisse Autonomie und Selbstbestimmung der Interviewpartnerin hinsichtlich ihrer Sprachwahl erkennbar.

IP: »Also, in der Stunde – ja, aber z.B. in Pausen und so, nein, in Pausen, da rede ich die Sprache, die ich will, also.« (Gamze, Z. 215)

In diesem Zusammenhang plädiert Tugba dafür, dass es keine zwingenden Regeln für den Sprachgebrauch in der Schule geben sollte, die ihre vorhandenen Sprachen völlig aus der Schule ausschließt. Sie unterstreicht, dass alle Individuen die Freiheit haben sollten, die eigenen Sprachen ohne Einschränkungen oder Verbote zu verwenden. Gleichzeitig hebt sie hervor, dass eine gemeinsame Unterrichtssprache für eine gelingende Kommunikation unerlässlich ist. In den Pausen jedoch sollte jedem die Wahl der Sprache offenstehen.

IP: »Also, Regeln, also ich würde sagen, es sollte keine Verbote geben, jeder sollte seine eigene Sprache reden (!) Ich verstehe das jetzt schon, wenn man in den Stunden nur Deutsch redet, muss der Lehrer uns auch verstehen, aber in den Pausen sollte es jedem selbst überlassen sein.« (Tugba, Z. 142–145)

Obwohl die befragten Jugendlichen es als selbstverständlich ansehen, ihre Familiensprache in den Pausen sprechen zu dürfen, scheint diese Praxis durch die monolingual orientierte Haltung mancher Lehrkräfte, die auch in den Pausen auf die ausschließliche Verwendung des Deutschen bestehen, eingeschränkt zu werden. Die von den befragten Lernenden wahrgenommene Unsicherheit und Unbehaglichkeit der Lehrkräfte, wenn sie in ihrer Familiensprache kommunizieren, kommt in einigen Interviewsequenzen deutlich zum Vorschein. So schilderte Sena, dass sie in den Pausen oft mit ihren Mitschüler:innen Türkisch spricht, aber von den Lehrkräften aufgefordert wird, stattdessen Deutsch zu sprechen (vgl. Sena, Z. 75–78; siehe auch 6.1.2). Offenkundig, so könnte man dies deuten, besteht auf Seiten der Lehrkräfte die Vorstellung, dass das Sprechen in einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache Deutsch den sozialen Zusammenhalt in der Lern-

gruppe sowie die schulische Integration beeinträchtigen könnte. Infolgedessen bemüht sich Sena, mit ihren Mitschüler:innen auf Deutsch zu kommunizieren, was darauf interpretiert werden könnte, dass sie bewusst versucht, sich den schulischen Erwartungen entsprechend zu verhalten und zu integrieren. Auch Yonca hat bereits in der Unterstufe beobachtet, dass Lehrkräfte es als unangenehm empfanden, wenn sich Schüler:innen untereinander in ihren Familiensprachen unterhielten. Aus Sicht der Lehrkräfte diene dies offenbar dem Ziel, eine einheitliche Verständigungsbasis sicherzustellen und Ausgrenzung unter den Schüler:innen zu vermeiden. Sie vermutet, dass dies der Grund dafür war, weshalb Lehrkräfte auch in den Pausen auf die Verwendung der deutschen Sprache bestanden.

IP: »Früher, als wir in meiner alten Schule, als ich noch in die Unterstufe ging. Da ist es schon aufgefallen, dass es den Lehrern unangenehm war, wenn jetzt die Schüler in ihrer Muttersprache kommuniziert haben, weil, und die Schüler auch, die anderen Schüler auch, dass sie sich ausgeschlossen gefühlt haben und immer gedacht haben: Okay, die könnten jetzt über uns reden, aber wir verstehen das nicht da.« (Yonca, Z. 117–122)

Diese subjektiven Erfahrungen der befragten Schüler:innen lassen die Vermutung zu, dass im Gegensatz zu den Unterrichtsräumen, die von den monolingual orientierten normativen Vorstellungen der Lehrkräfte geprägt sind, nach denen die mehrsprachige und kulturelle Identität der Lernenden kaum beachtet wird, insbesondere die Schulpause für die mehrsprachigen Jugendlichen als ›translanguaging safe space‹ (siehe 2.6) fungiert, in dem sie ihre mehrsprachige Identität ohne Vorurteile und Stereotype ausleben können.

IP: »Jetzt natürlich während dem Unterricht nicht, aber in den Pausen, dann sehe ich öfter mal zwei türkische Mädels untereinander Türkisch reden oder halt Serbisch, Bosnisch.« (Hakan, Z. 116–118)

In Ergänzung zu Hakans Beobachtung merkte Gamze an, dass sie und ihre Mitschüler:innen sich in den Pausen nicht ausschließlich in ihrer jeweiligen Familiensprache unterhalten, »sondern auch vielleicht in drei Sprachen« (Gamze, Z. 108). Hierbei kommt die flexible Mehrsprachigkeit in Schulpausen zum Vorschein, in denen die mehrsprachigen Sprecher:innen die verschiedenen Dimensionen ihres sprachlichen Gesamtrepertoires nutzbar machen können. Daher ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass der ›translanguaging space › nicht als geschlossener Raum verstanden werden sollte, in dem ausschließlich die jeweiligen Familiensprachen in exkludierender Weise praktiziert werden. Vielmehr können sich die mehrsprachigen Sprecher:innen darin aktiv an fluiden sprachlichen Praktiken beteiligen. ›Translanguaging spaces‹ sind somit soziale Räume, in denen Schüler:innen ihre sprachlichen Ressourcen je nach Situation, Kontext und Gesprächspartner:innen flexibel, kreativ und strategisch einsetzen, ohne dass eine bestimmte Sprache als dominant oder überlegen angesehen wird. Stattdessen verschwimmen die Grenzen zwischen den einzelnen Sprachen, wie in den bisher exemplarisch angeführten Interviewsequenzen der befragten Schüler:innen mehrfach zu beobachten ist (»Ich fange zum Beispiel ein Satz mit Türkisch an und beende es

mit Deutsch« – *Tekin*, Z. 87; »dann sage ich auf Deutsch irgendetwas mit Bosnisch gemixt oder irgendetwas eben auf Deutsch, dann in Bosnisch« – *Lidja*, Z. 342–344). Die Forderung der Schüler:innen, ihre Familiensprache wenn schon nicht im Unterricht, dann zumindest in den Schulpausen sprechen zu dürfen, ergänzt die in Abschnitt 6.1.1 festgestellte Differenzierung zwischen der ›Sprache der Schule‹ und der ›Sprache der Familie‹ um die ›Sprache der Schulpause‹.

Auch wenn der ›translanguaging space‹ sich durch die Kreativität mehrsprachiger Sprecher:innen und deren Kritikfähigkeit (siehe 2.6) auszeichnet, lässt sich Letztere in der untersuchten Stichprobe nur in geringem Maße nachweisen. Wenn ›translanguaging spaces‹ nicht nur in den Schulpausen zur Geltung kämen, sondern auch in den regulären Unterricht Eingang finden würden, könnte dies einerseits die migrationsbezogene Mehrsprachigkeit aufwerten und andererseits mehrsprachigen Schüler:innen den vollen Zugang zu ihrem sprachlichen Repertoire ermöglichen sowie vielfältige Spracherfahrungen im schulischen Umfeld fördern. Um solche translinguale Handlungsräume im Unterricht zu schaffen, in denen die sprachliche Vielfalt der Schüler:innen wertgeschätzt sowie ihre Mehrsprachigkeit als Bildungsressource in Lehr- und Lernsettings effektiv genutzt wird, ist es erforderlich, bestehende sprachideologische Erwartungshaltungen sowie sprachliche Hierarchien zu hinterfragen und abzubauen. In diesem Zusammenhang soll abschließend noch die Interviewaussage von Melis angeführt werden, die ihre Faszination für sprachliche Vielfalt und Translanguaging-Praktiken im schulischen Lebensraum wie folgt zum Ausdruck bringt:

IP: »ich finde halt wirklich langweilig, wenn in der Schule wirklich jeder nur Deutsch sprechen müsste oder würde. Und ich spreche in der Schule auch Bosnisch, super. D.h., ich finde jetzt auch super, mit meiner Freundin im Unterricht einmal auf Jugo zu reden. Sie jetzt einfach zu fragen, zusammen zu lachen, und ich finde es einfach fein, es ist einfach so Teil des Klimas (.) des Klassenklimas und generell der Schule (.) so ohne (:) multikulturelle Sachen könnte ich mir das gar nicht vorstellen, so ohne, dass jemand so von den dritten Stock in den ersten steigt, ›Hey, hast du ein Pausenbrot: kaum auf einer anderen Sprache sagt. Ich finde das einfach so super, dass wir halt so viele Nationen sind in der Klasse, und ich liebe es einfach.« (*Melis*, Z. 244–254)

6.1.6 Mehrsprachige Unterrichtsgestaltung als Utopie jenseits der Vorstellungskraft der Schüler:innen

Am Ende des Interviews habe ich die Proband:innen schließlich gebeten zu erzählen, ob und inwieweit sie sich einen mehrsprachigen Unterricht vorstellen könnten. Auch wenn die Jugendlichen einige Ideen für die Etablierung von Mehrsprachigkeit im regulären Unterricht liefern und Verbesserungsvorschläge für den Unterricht machen konnten, zeigten sich die meisten von ihnen eher skeptisch gegenüber der Idee eines mehrsprachigen Unterrichts. Sie sind der Auffassung, dass in einem Bildungssystem, in dem Deutsch als Unterrichtssprache stark dominiert, migrationsbezogene Mehrsprachigkeit auf der unterrichtlichen Ebene nicht realisierbar sei, auch wenn sie selbst ihr gesamtes sprachliches Repertoire als Ressource für eigene Lernzwecke nutzen. Diese ablehnende Haltung spiegelt sich auch in ihrer Vorstellungskraft wider, denn die eingebrach-

ten Ideen zur mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung waren nur additive Maßnahmen und nicht als kontinuierliche Veränderungen im Unterricht gedacht. Aus der subjektiven Perspektive der befragten Jugendlichen erscheint eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung grundsätzlich kaum umsetzbar, denn »das wäre viel zu kompliziert« (*Gamze, Z. 397*) oder es könnte »auch zu Verwirrung« (*Melina, Z. 392*) führen. Zudem vertritt Yaren die Meinung, dass im Gegensatz zur Grundschule die Einbeziehung der Familiensprachen der Schüler:innen in den regulären Unterricht der Sekundarstufe wenig sinnvoll erscheint (»jetzt in der Oberstufe eher nicht, weil wir schon auf Deutsch aufgewachsen sind, aber in der Volksschule (:) jetzt bei kleinen Kindern könnte man das schon machen.« – *Yaren, Z. 272–274*). Auch für Selma wäre die Integration der Familiensprachen in den Unterricht eher in der Unterstufe denkbar (»in der Unterstufe wäre sinnvoll« – *Selma, Z. 377*). Dass sie den Einsatz und die Nutzung ihrer Familiensprachen im Unterricht nicht für vorstellbar hält, bringt sie folgendermaßen zum Ausdruck:

IP: »Ja, für mich selber wäre es schon von Vorteil, wenn ich sie nutze, aber vor der Klasse würde es, glaube ich, meiner Meinung nach, nicht nötig, dass ich da, keine Ahnung, beispielsweise ein Vortrag auf meiner Muttersprache oder so halte, macht meiner Meinung nach kein Sinn, weil ich ja auch Deutsch kann und die anderen würden mich nicht verstehen, also ja.« (*Selma, Z. 369–373*)

Während für Selma die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit in den Unterricht nicht sinnvoll erscheint, weil nicht alle Schüler:innen alle Sprachen im Klassenzimmer verstehen, plädiert Hazal zunächst dafür, ein Bewusstsein für Mehrsprachigkeit im Unterricht zu schaffen, »auch für die österreichischen Kinder, das für die auch eine Bereicherung sein kann, weil die hören ja das sowieso, sie haben ein Gehör dafür, die wissen ja, wie Bosnisch klingt, die wissen ja, wie Türkisch klingt«. Hierzu adressiert Hazal gezielt die Lehrkräfte, »dass die wissen, wie sie damit umgehen können (...) halt ja mehr Bewusstsein schaffen bei den Lehrpersonen« (*Hazal, Z. 496–501*). Ebenso findet Sena die Idee eines mehrsprachigen Unterrichts durchaus sehr interessant, merkt aber kritisch an, dass dieser wohl sehr komplex und schwierig wäre, weil »wir viele Mitschüler:innen haben, die verschiedene Muttersprachen haben« (*Sena, Z. 270*). Derin fügt hinzu, dass mehrsprachige Schüler:innen sich schon gegenseitig unterstützen und Inhalte in ihrer Muttersprache ausarbeiten können, doch sie meint, »das würde perfekt, wenn die Lehrer uns unterstützen würden, was sie aber leider nicht machen (lachen)« (*Derin, Z. 296*).

Vor dem Hintergrund der oftmals auf die Primarstufe begrenzten Wahrnehmung für migrationsbezogener Mehrsprachigkeit schlägt Lidja vor, mehrsprachige Lernende auch in der Sekundarstufe gezielt anzusprechen und sie dazu zu ermutigen, eigene Erfahrungen und kulturell eingebettete Narrative im Unterricht zu thematisieren, damit die anderen Mitschüler:innen Einblicke in andere Kulturen erhalten können, wie zum Beispiel durch die Vorstellung bekannter Persönlichkeiten aus den jeweiligen Herkunftsländern: »irgendeine berühmte Person, Physiker, Mathematiker, keine Ahnung, dass man da irgendwie darüber recherchiert und dass man dann irgendwie erklärt« (*Lidja, Z. 407–409*). Durch diese pädagogische Öffnung kann ein reflexiver Lernraum entstehen, in dem subjektive Sinnkonstruktionen sowie interkulturelle Verständigungsprozesse angestoßen

werden. Dies umfasst insbesondere die Möglichkeit, biografisch geprägte Narrative im Kontext der Herkunftssprachen und -kulturen der Lernenden in den Unterricht einzubringen. In diesem Zusammenhang regt auch Hakan an, zusätzliche Unterrichtsstunden einzuplanen, in denen gezielt auf die Mehrsprachigkeit der Lernenden eingegangen werden kann, »dann spricht jeder mal vielleicht bisschen auf seiner Sprache und erzählt von dem Land, wo die Sprache herkommt« (*Hakan, Z. 374–375*). Lidja könnte sich auch gut vorstellen, dass »irgendwie präsentieren oder so« und »übersetzen vielleicht« (*Lidja, Z. 415–417*) als Aktivitäten in den Unterricht eingebaut werden könnten. Ebenso führt Tugba die Übersetzung als eine Idee ein: »dass man, angenommen ein Wort hat auf Deutsch, dass man das übersetzt in anderen Sprachen so wie Türkisch, Kroatisch und so« (*Tugba, Z. 333–334*), und Melina erwägt, Erklärungen der »mathematischen Begriffe, auch in der anderen Sprache« (*Melina, Z. 397*), zu ermöglichen. Zeynep findet es als zusätzliche Unterstützungsmaßnahme ebenso sinnvoll, wenn Inhalte im Unterricht »in anderen Sprachen ja auch erklärt« (*Zeynep, Z. 317*) werden könnten. Außerdem empfiehlt Sarya, im Unterricht Sprachvergleiche durchzuführen, »vielleicht, was die Unterschiede sind« (*Sarya, Z. 370*). Nach Yarens Ansicht könnte die Einführung zusätzlicher Unterrichtsfächer in den Familiensprachen sinnvoll sein, deren Besuch jedoch allen Schüler:innen offenstehen sollte, unabhängig davon, über welche Sprachkenntnisse sie bereits verfügen. Darüber hinaus schlägt sie auch Exkursionen in das jeweilige Land der Schüler:innen vor »zum Beispiel wenn es jetzt um Türkisch geht, in der Türkei fliegen« (*Yaren, Z. 268–269*).

Alle befragten Jugendlichen stimmen bemerkenswerterweise darin überein, dass die Realisierung einer mehrsprachigen Unterrichtsgestaltung maßgeblich von der Haltung und Bereitschaft der Lehrkräfte abhängt. Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung einer positiven Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Mehrsprachigkeit und deren Engagement für eine entsprechende Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Aus der Perspektive der Befragten sollten sich Lehrkräfte der Tatsache bewusst sein, dass ihre Haltung und ihr Verhalten einen entscheidenden Einfluss auf das Sprachbewusstsein ihrer Schüler:innen ausüben. In diesem Sinne kann eine offene Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit nicht nur dazu beitragen, die vorhandenen Sprachen der Schüler:innen im Unterricht zuzulassen, sondern auch ein inklusiveres und respektvolleres Klassenklima zu fördern.

IP: »Ich finde es sehr sinnvoll. Ich könnte mir das auch sehr gut vorstellen. Jedoch hängt das ja von der Lehrperson ab, von der Lehrerin oder vom Lehrer (.), ob der das auch so möchte, weil ich habe bis jetzt keinen Lehrer gesehen, der damit einverstanden ist, weil der Lehrer möchte ja in gewisser Hinsicht noch die Kontrolle über seinen Unterricht haben (.), und ich glaube, der verliert dann seine Kontrolle über den eigenen Unterricht, indem er dann die Schüler in einer Sprache, die, die er nicht versteht, kommunizieren lässt, weil er da nicht weiß, ob die wirklich über das Thema gerade reden oder ob sie nicht über, keine Ahnung, über ihre Freizeit oder so was reden.« (*Yonca, 456–464*)

Demnach ließe sich mehrsprachiger Unterricht nur dann verwirklichen, wenn Lehrkräfte ihn nicht als Bedrohung für ihre fachliche und pädagogische Autorität wahrnehmen, sondern das Thema Mehrsprachigkeit ressourcenorientiert angehen und diese aktiv in ihren Unterricht integrieren. Eine entsprechende Ausbildung und Professionalisierung

der Lehrkräfte ist daher von großer Bedeutung, um ein vertieftes Verständnis für die Potenziale von Mehrsprachigkeit zu entwickeln und pädagogische Konzepte zu erarbeiten, die die sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen gezielt in Lernprozesse einbeziehen und nutzbar machen. In der folgenden Interviewsequenz von Melina wird die Relevanz einer solchen Ausbildung der Lehrkräfte betont.

IP: »Viele Lehrer scheinen nicht offen für neue Sachen zu sein, weil wir haben sehr viele Lehrer, die sind alt, würde ich mal sagen, so zehn Jahre vor der Pension oder so ähnlich. Und die sind einfach mit einem anderen System aufgewachsen, die haben vielleicht etwas anderes vermittelt gekriegt, wo sie studiert haben, und die würden nicht so offen dafür sein, vielleicht die in einen, übernächsten Generation, wenn ich z.B. Mutter wäre oder sowas, da könnte ich mir das eher vorstellen als jetzt.« (Melina, Z. 383–389)

Auch wenn Melina davon ausgeht, dass eine solche Entwicklung bei den Lehrkräften noch in weiter Ferne liegt, ist es unerlässlich, in der schulischen Praxis die Mehrsprachigkeit als einen wichtigen Teil der Identität der Schüler:innen zu erkennen und sie entsprechend zu unterstützen. Interessanterweise unterbreiteten einige der befragten Schüler:innen, obwohl sie explizit nach ihren Ideen für eine mehrsprachige Unterrichtsgestaltung gefragt wurden, stattdessen Vorschläge und Anregungen für einen antirassistischen und diskriminierungsfreien Unterricht, wie die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen.

IP: »dass man vor allem die verschiedenen Nationen auch respektiert, dass man nicht rassistisch ist und ja.« (Gamze, Z. 388)

IP: »aber ich würde auf jeden Fall sagen, dass jeder, der was mehrsprachig aufgewachsen ist, sollte sich nicht für die zweite Sprache oder irgendwie generell schämen und eben das ausüben, das ist, also das ist mir persönlich ganz wichtig, weil ich kenne auch Leute, die, was das eben nicht so gern unterstützen, aber jeder ist anders.« (Lidja, Z. 421–425)

Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass für die befragten Jugendlichen das Engagement für eine mehrsprachige Schule, in der Rassismus und Diskriminierung keinen Platz haben, von großer Relevanz ist, um eine ressourcenorientierte und wertschätzende Herangehensweise an Mehrsprachigkeit zu gewährleisten. Daraus lässt sich ableiten, dass aus der subjektiven Perspektive der Schüler:innen eine erfolgreiche Umsetzung eines mehrsprachigen Unterrichts vor allem eine inklusive Schulkultur erfordert, die die Vielfalt der Schüler:innen anerkennt und respektiert. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Realisierung von mehrsprachigem Unterricht noch jenseits der Vorstellungskraft der befragten Schüler:innen liegt und dies auch weiterhin der Fall bleiben könnte, solange es keine wertschätzende und diskriminierungsfreie Grundeinstellung vorherrscht, ein Hinweis darauf, dass in einer Migrationsgesellschaft verstärkt auf ein ressourcenorientiertes und vielfaltsbewusstes Bildungssystem hingearbeitet werden muss.

6.2 Ergebnisse der Lerntagebücher mittels Fallinterpretation

Nach Abschluss der Interviews erklärten sich acht Schülerinnen bereit, an der zweiten Phase der Datenerhebung teilzunehmen. Nach einer Einführung in die Studie begannen die Schülerinnen mit dem Führen des Online-Lerntagebuchs (siehe 5.2.1). Da drei Teilnehmende nach kurzer Zeit wieder ausgestiegen sind, werden im Folgenden die Ergebnisse der fünf verbliebenen Schülerinnen fallbezogen präsentiert.

6.2.1 Fall 1 – Nicola: »[D]as sind meine Muttersprachen, die kann ich super gut«

Nicola war zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase der Studie 15 Jahre alt. Sie wurde in Tschetschenien geboren und lebt seit ihrem siebten Lebensjahr in Österreich. Sie wuchs zweisprachig, mit Tschetschenisch und Russisch, auf und konnte bereits Englisch, als sie nach Österreich kam. Deutsch lernte sie erst mit dem Beginn ihrer Schulzeit. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchte Nicola die zweite Klasse einer AHS in Tirol.

Im schulischen Umfeld spricht sie hauptsächlich Deutsch. Im Fremdsprachenunterricht lernte sie noch Englisch und Latein. Insgesamt schätzt sie ihre Kenntnisse in Deutsch und Englisch als sehr gut ein. Ihrer eigenen Auskunft nach hat sie auch in allen Fächern sehr gute Noten und ist daher auch mit ihren schulischen Leistungen sehr zufrieden. Tschetschenisch und Russisch sind ihre Familiensprachen, die sie hauptsächlich mit ihren Eltern, Geschwistern und Verwandten spricht. Sie berichtet von ihren Bemühungen ihre Kenntnisse in diesen Sprachen zu pflegen. Ihre Eltern haben keinen akademischen Bildungsabschluss und sprechen nach ihren Angaben bereits sehr gut Deutsch. Sie bevorzugt jedoch Tschetschenisch und Russisch als Kommunikationssprache in der Familie. Insgesamt zeigt Nicola hohe Motivation und großes Interesse am Sprachenlernen. Sie schildert sich nicht nur als sehr interessiert an Sprachen und am Sprachenlernen, sondern beschreibt auch immer wieder, wie leicht es ihr fällt, Sprachen zu lernen. Ihre Russischkenntnisse schätzt sie ebenfalls als sehr gut ein und kann sie sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld selbstbewusst anwenden. Sie besuchte auch muttersprachlichen Unterricht in Russisch und bewertet ihre bildungssprachlichen Kenntnisse in Russisch ebenfalls als sehr gut. Für sie sind beide Sprachen eng mit ihrem Aufwachsen in Tschetschenien und den dortigen kulturellen Besonderheiten verbunden.

Nicolas Einstellung zu ihren beiden Familiensprachen ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebungsphase als positiv und selbstbewusst zu bewerten. Sie äußert positive Gefühle für alle ihre Sprachen und verbindet sie häufig mit erlebten Kommunikationssituationen im schulischen Kontext, insbesondere mit Interaktionen mit ihren Klassenkamerad:innen außerhalb des Unterrichts. Im Rahmen ihrer Selbstdarstellung als mehrsprachige Person sieht sie ihre Mehrsprachigkeit als klaren Vorteil, da sie ihre sprachlichen Ressourcen nicht nur für das individuelle Lernen in der Schule nutzt, sondern sich dadurch auch im Ausland gut verständigen kann.

Nicola zeigte großes Interesse an der zweiten Erhebungsmethode dieser Studie. Sie meinte, dass sie ihre mehrsprachigen Ressourcen bereits beim fachbezogenen Lernen einsetze, aber noch kaum Erfahrung mit selbstreguliertem Lernen habe. Indem sie eigenständig und regelmäßig ein Lerntagebuch führt, hoffte sie, ihr Lernen etwas systematischer zu gestalten und so ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Nach einem