

Masterarbeit

Thema:

**Der Einfluss der gesellschaftlich wahrgenommenen
Sprachwertigkeiten auf die Minderheitensprachen
in Deutschland und ihre Auswirkungen auf die
Entwicklung von mehrsprachigen Identitäten**

– Eine Mixed-Method Studie –

Erstgutachterin: Prof. Dr. Barbara Mertins

Zweitgutachterin: Dr. Renate Delucchi Danhier

Wintersemester 2023/2024

Abgabetermin: 29.02.2024

Vorgelegt von:

Aida Tajmiriahi

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während des Bearbeitungsprozesses der Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Mein aufrichtiger Dank gebührt meiner Betreuerin, Prof. Dr. Barbara Mertins, für ihre Ideenfindung, fachliche Unterstützung und wertvollen Ratschläge während des gesamten Bearbeitungsprozesses meiner Masterarbeit. Ebenfalls danke ich herzlichst Dr. Renate Delucchi Danhier für ihre Unterstützung und Begutachtung meiner Arbeit. Vielen Dank an das Team Mertins für die konstruktiven Ratschläge und die Bereitschaft an meinen Testphasen teilzunehmen. Ein besonderes Dankeschön möchte ich dabei an Katrin Odermann richten, die mir bei der Datensichtung eine große Unterstützung war.

Weiter bedanke ich mich bei allen Teilnehmenden meiner Befragung, insbesondere bei den Interviewpartner*innen, da ohne ihre Informationsbereitschaft und ihren aufschlussreichen Antworten auf meine Fragen die Auswertung meiner Arbeit nicht zustande gekommen wäre.

Herzlichen Dank an die Eheleute Knauer für das Korrekturlesen meiner Masterarbeit bedanken.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freunden für den starken emotionalen Rückhalt bedanken.

Aida Tajmirriahi

Münster, 28.02.2024

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	IV
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abkürzungsverzeichnis	V
1 Einleitung	6
2 Theoretischer Rahmen.....	9
2.1 Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft.....	9
2.1.1 Begriffsbestimmung.....	9
2.1.2 Das monolinguale Selbstverständnis in Deutschland.....	11
2.1.3 Die Existenz von Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft	12
2.2 Identitätsentwicklung.....	15
2.2.1 Theorien der Identitätsbildung	16
2.2.2 Die (mehr-)sprachige Identität	19
2.2.3 Das Konfliktpotential mehrsprachiger Identitäten in der deutschen Gesellschaft	20
2.3 Die Schule im monolingualen Selbstverständnis: Ein Problemfeld für mehrsprachige Schüler*innen.....	21
2.3.1 Die Schule und die Migrationsgesellschaft	21
2.3.2 Deutsch als Zweitsprache: Die Entwicklung einer muttersprachlichen Kompetenz.....	23
2.4 Hypothesenherleitung	25
3 Methodisches Vorgehen.....	28
3.1 Wahl der Erhebungsmethoden.....	28
3.1.1 Der Online-Fragebogen.....	30
3.1.2 Das halboffene Interview: Sprachbiografie	36
3.1.3. Integratives Quasi-Experiment	43
3.2 Güte der Studie.....	45
4 Ergebnisse	50
4.1 Ergebnisse des Fragebogens	50
4.1.1 Ergebnisse der Sprachbewertungen.....	50
4.1.2 Bildungs- und Migrationssprachen.....	61
4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse	62
4.2 Ergebnisse des Leitfadeninterviews.....	63
4.2.1 Die sprachliche Mischidentität und das Zugehörigkeitsgefühl.....	64
4.2.2 Die wahrgenommenen Sprachwertigkeiten und die Anerkennung der individuellen Mehrsprachigkeit	67
4.2.3 Der Zusammenhang zwischen Sprachwertigkeiten und der Entwicklung eines sprachlichen Selbstbildes	72
4.3 Ergebnisse des integrativen Quasi-Experiments.....	79

4.3.1 Ergebnisse Pre- und Posttest	80
4.3.2 Angaben aus dem Interview	86
4.3.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse.....	88
4.4 Hypothesenüberprüfung	90
5 Fazit und Ausblick	93
5.1 Zusammenfassung	93
5.2 Limitation der Studie	94
5.3 Ausblick	95
Literaturverzeichnis	98
Anhang.....	116

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Nachgestelltes Schild. Gesichtet an einer Schule in NRW.	15
Abb. 2 Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Identität	17
Abb. 3 Grundlegende Annahmen für die Hypothesen	28
Abb. 4 Das Forschungsdesign dieser Arbeit	30
Abb. 5 Die Struktur des Leitfadeninterviews	39
Abb. 6 Kurdisch und Spanisch im Vergleich	53
Abb. 7 Arabisch und Französisch im Vergleich	55
Abb. 8 Türkisch und Italienisch im Vergleich	58
Abb. 9 Farsi und Englisch im Vergleich	61
Abb. 10 Kategorie: Bildungs- oder Migrationssprachen	62
Abb. 11 Zusammenfassung der Sprachbewertungen	63
Abb. 12 Nahids Sprachportrait	65
Abb. 13 Erreichte Punktzahlen: Pretest	80
Abb. 14 Selbsteinschätzung Pretest	81
Abb. 15 Selbsteinschätzung: Posttest	83
Abb. 16 Vergleich Pre- und Posttest: Punktzahl	83
Abb. 17 Vergleich Pre- und Posttest: Stressgrad	84
Abb. 18 Vergleich Pre- und Posttest: Schwierigkeit	85
Abb. 19 Vergleich Pre- und Posttest: Anstrengung	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Test- und Kontrollgruppe	31
Tabelle 2 Adjektive der Vorerhebung	33
Tabelle 3 Die Adjektivliste des Fragebogens	34
Tabelle 4 Proband*innen des Leitfadeninterviews	40
Tabelle 5 Der Codierleitfaden	43
Tabelle 6 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Kurdisch	50
Tabelle 7 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Spanisch	51
Tabelle 8 Sprachbewertung der Audiodatei: Kurdisch	51
Tabelle 9 Sprachbewertung der Audiodatei: Spanisch	52
Tabelle 10 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Arabisch	53
Tabelle 11 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Französisch	54
Tabelle 12 Sprachbewertung der Audiodatei: Arabisch	55
Tabelle 13 Sprachbewertung der Audiodatei: Französisch	55
Tabelle 14 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Türkisch	56
Tabelle 15 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Italienisch	57
Tabelle 16 Sprachbewertung der Audiodatei: Türkisch	57
Tabelle 17 Sprachbewertung der Audiodatei: Italienisch	58
Tabelle 18 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Farsi	59
Tabelle 19 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Englisch	60
Tabelle 20 Sprachbewertung der Audiodatei: Farsi	60
Tabelle 21 Sprachbewertung der Audiodatei: Englisch	61
Tabelle 22 Erreichte Punktzahl Posttest	82

Abkürzungsverzeichnis

A	Arabisch
AfD	Alternative für Deutschland
BS	Bildungssprachen (Kontrollgruppe)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
E	Englisch
F	Farsi
FR	Französisch
G	(<i>Variable</i>) Geringschätzung
H	Hypothese
I	Italienisch
IDS	Institut für deutsche Sprache
K	Kurdisch
KMK	Kultusministerkonferenz
M	Mittelwert
MS	Migrationssprachen (Testgruppe)
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
N	Stichprobenmenge
n	negativ
neu	neutral
NRW	Nordrhein-Westfalen
p	positiv
S	Spanisch
SD	Standardabweichung
SUM	Summe
T	Türkisch
unv.	unverständlich
VAR	Varianz
W	(<i>Variable</i>) Wertschätzung

1 Einleitung

Ich finde, Wertschätzung muss von außen kommen. Ich selber bin der Meinung, dass Sprachen richtig toll sind ... Über Sprachen lernst du auch so viel über Personen kennen, auch über Umfelder, Gesellschaften, Kulturen. Und ich finde, eine Sprache ist immer eine Bereicherung, egal wie sie ist. Ich hoffe, dass heute die Wertigkeit den Leuten klar ist und dass sie dann diesen Menschen Wertschätzung mitgeben. Die hat mir definitiv gefehlt in der Schulzeit (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 331 ff.).

Dieses Zitat aus dem persönlichen Interview von Abdul¹ verdeutlicht die Bedeutung der Wertschätzung von Sprachen. Er weist darauf hin, dass nicht alle mehrsprachigen Menschen die angemessene Anerkennung seitens der Gesellschaft erfahren. Dabei ist der Wunsch nach Anerkennung ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das jedoch nicht allen Akteuren gleichermaßen zugestanden wird (vgl. u.a. Hegel et al., 1988; Honneth, 1992; Prengel, 2013, S. 32). Frühere Untersuchungen haben bereits allgemeine Folgen auf die Persönlichkeit aufgezeigt, die aus mangelnder Anerkennung resultieren können (Prengel, 2013, S. 33).

Hierarchische Strukturen in der Gesellschaft fungieren als unausweichliche Ordnungsmuster zur Strukturierung des sozialen Lebens, wie bspw. im Verhältnis zwischen Eltern und Kindern ersichtlich ist (Preyer, 2012, S. 111). Eine Herausforderung entsteht jedoch, wenn es zu einer Hierarchisierung von bestimmten Kulturen und Sprachen kommt, wie von Abdul beschrieben und wahrgenommen. Diese sprachlichen Stufenordnungen dienen keinem sinnvollen Zweck und perpetuieren soziale Ungleichheiten in der Gesellschaft. Unter dem Begriff Sprachwertigkeiten fallen ebensolche hierarchischen Verhältnisse von Sprachen, die objektiv betrachtet nicht existieren (Delucchi Danhier & Mertins, 2018, S. 165). Obwohl bestimmte Sprachen in spezifischen Kontexten eine höhere Nützlichkeit aufweisen, sollte dieser Nutzen nicht mit dem allgemeinen Wert einer Sprache verwechselt werden.

Problematisch wird es, wenn gesellschaftliche Ereignisse bestehende Sprachhierarchien verstärken und dadurch bestimmte Sprechergruppen stigmatisiert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Fluchtbewegung von 2015, die in Verbindung mit den Vorfällen der Silvesternacht 2015/2016 gebracht wurde. Dies führte zu einer verstärkten Stigmatisierung bestimmter Kultur- und Sprachgemeinschaften sowie zur Intensivierung rassistischer Positionen (Neeb, 2017). Ein Grund für die Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungs- und Sprachgruppen können Täter*innenbeschreibungen sein, die auf ein

¹ Zur Bewahrung der Anonymität wird ein Pseudonym verwendet. Das gesamte Interview befindet sich im Anhang (Anhang 2.1.3)

stereotypisches Aussehen bestimmter Sprachgemeinschaften eingehen, wie die Pressemitteilung verschiedener Polizeipräsidien des Bundes zeigen: „Einer der Täter soll männlich und 170 cm groß sein sowie eine kräftige Statur haben. Sein Erscheinungsbild sei südländisch. Er soll kurze lockige Haare haben.“ (Polizeipräsidium Frankfurt am Main, 2017, Absatz 7), „Beide Täter sollen ... südländisch ausgesehen ... haben“ (Polizei Münster, 2023, Absatz 3). Dass mit solchen Phänotypen nicht südeuropäische Menschen gemeint sind und bei der Bevölkerung eher nah- bzw. mittelöstlich beheimatete Menschen assoziiert werden, bestätigt Ervedosa (2020) in ihrem Artikel. Die Auswirkungen solcher Beschreibungen manifestieren sich in der Verstärkung rassistischer Positionen, wie aktuelle Entwicklungen zeigen. Die von der Alternative für Deutschland (AfD) geforderte „Remigration“ von „600.000 Syrer[n]“ (Deutscher Bundestag, 2024, 18687 B), richtet sich auch gegen deutsche Staatsbürger mit „falscher Hautfarbe oder Herkunft“ (Süddeutsche Zeitung, 2024, Absatz 7). Die Zielgruppe wird durch einen Blick in das AfD Wahlprogramm (2021) deutlich: Muslimische Bürger*innen werden von der AfD als Bedrohung wahrgenommen und als gemeinsame Kultur- und Sprachgemeinschaft klassifiziert (S.84ff.). Sie sind genau diejenigen, die unter dem Begriff „Migrant*innen“ subsumiert werden. Die Problematisierung ihres Daseins führt zu einer negativen Konnotation dieses Begriffs. In diesem Kontext werden verschiedene Sprachgemeinschaften, darunter Arabisch, Türkisch, Kurdisch und Farsi, trotz ihrer kulturellen und sprachlichen Differenzen als eine homogene Kultur- und Sprachgemeinschaft dargestellt. Die Bezeichnung „Migrationsgesellschaft“ mag aus den genannten Gründen ein geringeres soziales und sprachliches Prestige vermitteln. Wichtig ist jedoch, dass viele der unter diesem Begriff subsumierten Personen deutsche Staatsbürger*innen sind, aber möglicherweise nicht als Teil der deutschen Gesellschaft wahrgenommen werden.

Es liegen bereits empirische Studien vor, die das Vorhandensein spezifischer Sprachwertigkeiten in der Gesellschaft untersuchen. Diese Studien haben jedoch hauptsächlich eine umfassende Einstellungsmessung im Blick und fokussieren weniger auf bestimmte Sprachgemeinschaften (Eichinger et al., 2009). Angesichts aktueller politischer Entwicklungen ist es jedoch wichtig, die Sprachwertigkeiten dieser spezifischen Sprachgemeinschaften herauszustellen, da sie viele Menschen in Deutschland betreffen. Die Frage, ob die mangelnde sprachliche Anerkennung, die durch die Existenz von Sprachwertigkeiten resultiert, negative Auswirkungen auf die sprachliche Identität hat, ist von entscheidender Bedeutung. Das zentrale Forschungsziel dieser Arbeit ist es, die Präsenz von Sprachwertigkeiten in Deutschland zu den Minderheitensprachen des Nahen und Mittleren Ostens herauszuarbeiten und ihre Rolle bei der Entwicklung multilingualer Identitäten zu erforschen. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet wie folgt:

Inwieweit beeinflusst die gesellschaftliche Wahrnehmung und Bewertung von Minderheitensprachen in Deutschland die Entwicklung des sprachlichen Selbstbildes von mehrsprachigen Identitäten?

Zur Beantwortung dieser Fragestellung werden im zweiten Kapitel die theoretischen Grundlagen eingeführt. Zunächst erfolgt eine Definition zentraler Begriffe. Anschließend wird das monolinguale Selbstverständnis Deutschlands beleuchtet und die Sprachlandschaft in Deutschland näher betrachtet. Eine literaturbasierte Argumentation zur Existenz von Sprachwertigkeiten wird präsentiert. Im Unterkapitel 2.2 wird zunächst die allgemeine Identitätsentwicklung erörtert. Dabei werden die Theorien von Mead (1973/1934), Tajfel und Turner (1979) sowie Erikson (1971/1959) erläutert. Im darauffolgenden Abschnitt wird die Rolle der Sprache in der Identitätsentwicklung erörtert. Abschließend wird auf das Konfliktpotenzial von mehrsprachigen Identitäten in Gesellschaften mit einem monolingualen Selbstverständnis eingegangen. Der dritte Teil des zweiten Kapitels beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Schule und mehrsprachiger Identitätsentwicklung. In diesem Abschnitt werden Herausforderungen für die mehrsprachige Identität identifiziert, da die Schule eine zentrale Rolle bei der Ausbildung des sprachlichen Selbstbildes spielt. Auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen werden die zugrundeliegenden Hypothesen abgeleitet (Kapitel 2.4). Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben, wobei die Auswahl und Begründung des Mixed-Methods-Designs erläutert sowie das Auswertungsverfahren jeder Erhebungsmethode beschrieben wird. Nach der differenzierten Darlegung der Ergebnisse der Studie in Kapitel 4 folgt im abschließenden Kapitel 5 die Bewertung dieser Ergebnisse. Daran anschließend werden die Grenzen der Studie beschrieben sowie die Implikationen für die Praxis und mögliche Anknüpfungspunkte für weitere Forschung dargestellt.

2 Theoretischer Rahmen

Dieses Kapitel stellt die theoretischen Grundlagen vor, die für die Beantwortung der zentralen Fragestellung und die Formulierung der zugrundeliegenden Hypothesen (s. Kapitel 2.4) von Bedeutung sind. Nach einer begrifflichen Abgrenzung wird zunächst auf die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Deutschland eingegangen und die Existenz von Sprachwertigkeiten argumentativ dargelegt. Anschließend werden Theorien zur Identitätsbildung vorgestellt und die Entwicklung der sprachlichen Identität erläutert. Zum Schluss werden bildungsinstitutionelle Herausforderungen für mehrsprachige Personen dargelegt.

2.1 Mehrsprachigkeit in der deutschen Gesellschaft

2.1.1 Begriffsbestimmung

„Wenn ich mir Gedanken mache, alltäglich? Kommt drauf an. Wenn ich hier bin auf Deutsch, wenn ich im Libanon bin, tatsächlich denke ich auch auf Arabisch. Es kommt immer darauf an, wo ich gerade bin“ (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 130ff.).

Das vorliegende Zitat aus einem persönlichen Interview veranschaulicht das Sprachrepertoire, das von mehrsprachigen Individuen genutzt wird, um als mehrsprachig betrachtet zu werden. Es ist jedoch wichtig anzumerken, dass die flexible mentale Strukturierung von Sprachen keine hinreichende Bedingung dafür ist, als mehrsprachig zu gelten. Daher ist eine klare begriffliche Abgrenzung aller Schlüsselbegriffe dieser Arbeit unerlässlich.

Mehrsprachigkeit kann auf verschiedenen Ebenen existieren: auf der individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Ebene (Franceschini, 2011, S. 346). Institutionelle Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Praxis von Mehrsprachigkeit in verschiedenen Institutionen, wie z.B. in Bildungseinrichtungen. Ein Beispiel für eine mehrsprachige Institution ist die Europäische Union mit ihren 24 Amtssprachen (Panagiotopoulou & Montanari, 2019, S. 15). Mehrsprachigkeit auf einer gesellschaftlichen Ebene bedeutet, wenn neben den lokalen Sprachen auch die Sprachen der angrenzenden Gebiete gesprochen werden, wie es bspw. in der autonomen Provinz Bozen in Südtirol der Fall ist (ebd.). Auf der individuellen Ebene gelten Personen als multilingual, wenn sie in mehreren Sprachen sozialisiert wurden (Heller, 2020, S. 42f.). Der Begriff *Bilingualismus*² (= Zweisprachigkeit) beschreibt die Beherrschung und tägliche Verwendung zweier Sprachen. In

² Diese Arbeit beschäftigt sich in Kapitel 4 mit bilingualen Personen, weshalb diese Begrifflichkeiten definiert werden. Die Erläuterungen sich auch auf multilinguale Personen übertragbar.

sozialen Interaktionen werden diese ko-aktiviert, welche bilinguale Personen dazu befähigt zwischen ihren beiden Sprachen zu wechseln (Delucchi Danhier & Mertins, 2022, S. 43f.). Die Sprachwahl hängt dabei von der sozialen Situation und den Interaktionspartner*innen ab (Günther & Günther, 2007, S. 61). Es gibt verschiedene Ausprägungen von Bilingualismus, allerdings geht Zweisprachigkeit i.d.R. mit einer dominanteren Sprache einher, weshalb diese Form als normativ betrachtet wird (Ahrenholz, 2020, S. 5). Der Begriff *Erstsprachen* beschreibt die zeitliche Reihenfolge des Spracherwerbs: die Sprachen, die zuerst erworben wurden. Folglich werden *Zweitsprachen* als solche betrachtet, die zeitlich nach den Erstsprachen erworben werden (Günther & Günther, 2007, S. 57). Dieser Spracherwerb, der als *sukzessiver Zweitspracherwerb* bezeichnet wird, kann sowohl im frühen Kindesalter als auch im Jugend- und Erwachsenenalter erfolgen (Ahrenholz, 2020, S. 6). Ein *doppelter Erstspracherwerb* bezieht sich auf den simultanen Erstspracherwerb zweier Sprachen (ebd.). *Muttersprachen* sind diejenigen Sprachen, mit denen eine Person seit ihrer Geburt sozialisiert wurde, oft weil sie von den engen Bezugspersonen gesprochen werden. Sie entsprechen jedoch nicht immer den Erstsprachen (Günther & Günther, 2007, S. 57). In dieser Arbeit wird dieser Begriff genutzt, um Emotionalität zu den Sprachen zu betonen. In Anlehnung an Brizić wird jedoch der Begriff *Familiensprache* bevorzugt, um den Zusammenhang zur sprachlichen Situation im familiären Umfeld zu verdeutlichen (Hoodgarzadeh & Brizić, 2013, S. 78). In Abgrenzung zu Zweitsprachen werden Fremdsprachen als solche definiert, die üblicherweise im schulischen oder außerschulischen Kontext erlernt werden und normalerweise nicht im sozialen Umfeld gebräuchlich sind, wie bspw. Französisch in der Schule (Elsner, 2020, Absatz 3).

Um die Auswirkungen von gesellschaftlichen Sprachwertigkeiten auf das sprachliche Selbstbild zu untersuchen, bedarf es folgender begrifflichen Klärung: Das *Selbstbild*, auch Selbstkonzept genannt, bezieht sich auf die individuellen kognitiven und emotionalen Einschätzungen einer Person über sich selbst (Bergius, 2024). Es entsteht sowohl durch Selbstreflexion als auch durch die Wahrnehmung anderer (Stangl, o.D., Absatz 2). Das Selbstbild kann entweder positiv (in Form von Selbstbewusstsein) oder negativ (in Form von mangelndem Selbstvertrauen) ausgeprägt sein. Die Ausprägung ist abhängig von individuellen Erfahrungen und der Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung (ebd., Absatz 4). Das *sprachliche Selbstbild* bezieht sich auf das individuelle Selbstkonzept in Bezug auf die sprachliche Identität.

Die *Sprachkompetenzen* werden gemäß Ehlichs (2005) Modell der sprachlichen Basisqualifikation definiert. Das Modell unterscheidet sechs Basisqualifikationen, die sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten beschreiben und weitgehend den Teildisziplinen der Linguistik entsprechen. Dadurch wird die Vielfalt der Sprache umfassend

beleuchtet (Döll, 2023, S. 592). Diese Qualifikationen umfassen phonetische Fähigkeiten sowohl im Empfangen als auch im Produzieren von Sprache, sowie verschiedene pragmatische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Fähigkeiten. Es ist wichtig zu betonen, dass diese Basisqualifikationen miteinander verknüpft sind (Ehlich, 2013, S. 203). Die Deutschkompetenzen beinhalten die genannten Fähigkeiten, beziehen sich jedoch ausschließlich auf die deutsche Sprache (Döll, 2023, S. 594). Diese Arbeit fokussiert sich auf die Sprache als Werkzeug des Denkens und der Interaktion und konzentriert sich auf den mündlichen Sprachgebrauch, welcher als sprachliche Aktivität bezeichnet wird (Ehlich, 2013, S. 203).

2.1.2 Das monolinguale Selbstverständnis in Deutschland

Die Annahme, dass Deutsch die einzige Sprache in Deutschland ist, basiert auf der Etymologie des Landesnamens, der sich aus den Begriffen „Deutsch“ und „Land“ zusammensetzt, und wird durch die alleinige Verwendung der deutschen Sprache als Amtssprache gestützt. Dadurch erscheint Deutschland augenscheinlich eine monolinguale Gesellschaft zu beheimaten. Nun führt diese kurze Betrachtung zu dem Trugschluss und zu einem verfestigten monolingualen Selbstverständnis. Hinter diesem Selbstverständnis verbirgt sich die Vorstellung, dass die Einsprachigkeit eines Landes als normativ betrachtet wird, während Mehrsprachigkeit eine Ausnahme darstellt (Dirim, 2010, S. 96). Diese Ideologie des monolingualen Staatsbürgers setzt „perfekte“ deutschsprachige Kompetenzen voraus, die implizit in einer monolingualen sprachlichen Norm gesellschaftlich festgelegt wird (Delucchi Danhier & Mertins, 2022, S. 41f.). In dieser sprachlichen Norm werden mehrsprachige Individuen als unharmonisch betrachtet und ihre Sprachkompetenzen einseitig wahrgenommen (Krumm, 2009, S. 236). Dieses monolinguale Selbstverständnis beeinflusst nicht nur die gesellschaftliche Betrachtungsweise von Mehrsprachigkeit, sondern hat auch Auswirkungen auf bildungspolitische Entscheidungen, wie von Gogolin (1994) unter dem Konzept des monolingualen Habitus erläutert. Trotz der Tatsache, dass Deutsch die alleinige Amtssprache in Deutschland ist, kann das Ideal einer monolingualen Gesellschaft mit der herrschenden sprachlichen Norm aufgrund von demografischen Veränderungen in einer zunehmend globalisierten Welt nicht aufrechterhalten werden. Laut Angaben des Statistischen Bundesamts gaben im Jahr 2021 40 % der Befragten an, neben Deutsch auch eine Zweitsprache zu sprechen, während 21 % angaben, drei oder mehrere Sprachen zu beherrschen (Statista, 2021). Eine weitere Untersuchung von Adler und Ribeiro Sivleira (2021) ergab, dass 12,9 % von 4.380 Personen mindestens eine nichtdeutsche Sprache als ihre Erstsprache angaben. Die Sprachenvielfalt Deutschlands zeigt sich auch in den Ergebnissen der Schulstatistik aus dem Jahr 2013, in der 40% der befragten Kinder angaben, mindestens eine

nichtdeutsche Sprache zu sprechen (Decker & Schitzer, 2013, S. 120). Weitere empirische Befunde gehen davon aus, dass in Deutschland neben Deutsch mindestens 100 Sprachen lebendig sind (Gogolin et al., 2005, S. 1).

Die Darlegungen verdeutlichen, dass das Konzept des monolingualen Selbstverständnisses eine Illusion darstellt, die sich während der Entstehung von Nationalstaaten etablierte und überwunden werden sollte (Delucchi Danhier & Mertins, 2018, S. 162; Ehlich & Hornung, 2006, S. 7; Pelwina & Rothe, 2011, S. 216). Im Gegensatz dazu stellt die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ein natürliches Phänomen dar, das, wie die Daten zeigen, auch faktisch in Deutschland existiert.

2.1.3 Die Existenz von Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in ihren „Empfehlungen zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz“ (Kultusministerkonferenz (KMK), 2011) Leitlinien und Handlungsfelder für einen zukunftsorientierten Fremdsprachenunterricht formuliert, was angesichts der zunehmenden Bedeutung von Mehrsprachigkeit in einer globalisierten Welt von entscheidender Bedeutung ist. Diese Empfehlungen betonen die lebenslange Entwicklung von Fremdsprachenkompetenzen unter Berücksichtigung von Erstsprachen. Allerdings wird bei genauerer Betrachtung der aufgeführten Sprachen deutlich, dass bestimmte Sprachen eine herausragende Stellung einnehmen. Um es mit den Worten von Dirim & Khakpour (2018) auszudrücken: Welche Sprachen global und gesellschaftlich wertvoll betrachtet werden (S. 215). Neben europäischen Sprachen wie Französisch und Italienisch finden auch asiatische Sprachen wie Japanisch Erwähnung in dieser Liste (KMK, o. D.a). Türkisch kann ebenfalls an den Schulen angeboten werden, vermutlich aufgrund der großen türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Dennoch bleibt festzuhalten, dass das tatsächliche Angebot an türkischem Sprachunterricht an Schulen noch verbesserungswürdig ist (Dirim & Khakpour, 2018, S. 216).

Die KMK-Liste impliziert das, was mit dem Begriff Sprachwertigkeit verstanden wird: Dieser bezieht sich auf die Hierarchisierung von Sprachen nach ihrem Wert, was bedeutet, dass einige Sprachen als wertvoller angesehen werden als andere (Dirim & Khakpour, 2018, S. 216). Die Wertigkeit der Einzelsprache ist jedoch ein subjektives Konstrukt und hängt von der subjektiven Bewertung ihrer Sprecher*innen ab. Aus linguistischer Sicht sind jedoch alle Sprachen gleichwertig (Delucchi Danhier & Mertins, 2018, S. 165). Dass dies jedoch in der Gesellschaft nicht unbedingt der Fall ist, zeigen die Ergebnisse des Forschungsprojekts zu den Spracheinstellungen in Deutschland. In dieser Meinungsumfrage wurden die Einstellungen von etwa 2000 erwachsenen Personen in Deutschland

zu anderen Sprachen in Deutschland erfragt. Aus diesen geht klar hervor, dass westeuropäische Sprachen ein größeres Prestige besitzen als Sprachen der Migrationsgruppen in Deutschland (Eichinger et al., 2009). Zudem zeigen sie, dass die Sprecher*innen der Mehrheitssprachen einige Sprachen der Minderheiten negativ etikettieren. Besonders schlecht schneidet Türkisch in dieser Umfrage ab (Pelwina & Rothe, 2011).

2.1.3.1 Sprachwertigkeiten in Form von Bildungs- und Migrationssprachen

In Bildungskontexten wird eine implizite Wertigkeit von Sprachen dargestellt, indem Sprachen in zwei Kategorien unterteilt werden: Zum einen gehören die Fremdsprachen, die in den Schulen erlernt werden können, zu den sogenannten „Bildungssprachen“, zum anderen werden einige Minderheitensprachen oft als „Migrationssprachen“ bezeichnet (Delucchi Danhier & Mertins, 2018, S. 165). Ihnen haftet i.d.R. im Gegensatz zu den Schulfremdsprachen ein geringeres Sozialprestige an (ebd.; Rösch, 2019, S. 180).

Um die Gründe für eine geringe Wertigkeit des Begriffs „Migrationssprachen“ zu verdeutlichen, ist es wichtig, auf die Problematik des Begriffs „Migrationshintergrund“ einzugehen. Diese Bezeichnung wird in gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Diskussionen negativ konnotiert. So schreibt Gorelik (2012, zitiert nach Knappik & Mecheril, 2018, S. 159) dazu:

Du bist hier geboren, du kennst – abgesehen von Urlaubserfahrungen – kein anderes Land, aber einer von uns bist du dennoch nicht. Nee, du hast da was. Was in deiner Biographie oder vielmehr der deiner Eltern. Einen Migrationshintergrund. Oder fällt jemandem spontan ein Satz ein, in dem Migrationshintergrund wie etwas Wünschenswertes, etwas Beneidenswertes klingt?

Dieser Begriff unterteilt die Gesellschaft in zwei Gruppen: Menschen mit und ohne attestierten Hintergrund (Knappik & Mecheril, 2018, S. 160). Diese Unterteilung wird problematisch, insbesondere wenn Stereotypen und Diskriminierung verstärkt werden (ebd., S. 172). Zum Problem wird es vor allem, wenn der Migrationshintergrund ursächlich für das Bildungsversagen von Kindern- und Jugendlichen gesehen wird, wie es bspw. in Schulleistungsstudien wie PISA der Fall ist (vgl. u.a. Baumert et al., 2001). Auch deutet die aktuelle PISA-Studie durch den Vergleich von Jugendlichen mit „Zuwanderungshintergrund“³ und nicht zugewanderten Schüler*innen darauf hin, dass der Migrationshintergrund als Bürde wahrgenommen wird (Lewalter et al., 2023, S. 15). Diese Ursachenzuschreibung kann rassistische Positionen verstärken und die schlechtere Bildungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund auf ihr „Anderssein“ zurückführen, statt

³ Mit diesem Begriff sind alle Schüler*innen gemeint, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil besitzen. Inkludiert sind alle Generationen der Zuwanderungsgeschichte (Lewalter et al., 2023, S. 15).

den sozioökonomischen Hintergrund zu betrachten. Diese Ausführung bestätigt auch Karakaş (2022), indem sie in ihrem Beitrag auf die Problematik des Begriffs „Migrationshintergrund“ im schulischen Kontext eingeht. Aus diesem geht besonders hervor, dass mit dem attestierten Migrationshintergrund sprachliche Defizite symptomatisch erscheinen (ebd.). Daher wird der Begriff „Migrationshintergrund“ als dysfunktional betrachtet, da er Menschen trotz ihrer deutschen Staatsbürgerschaft als nicht zugehörig markiert (Knappik & Mecheril, 2018, S. 172). In analoger Weise scheint der Begriff „Migrations-sprachen“ ähnliche Konnotationen zu tragen. Es kommt somit zu einer Abwertung der Sprachen, die mit dem Begriff assoziiert werden.

2.1.3.2 Sprachwertigkeiten: Der „(neo-) Linguizismus“

Dirim (2010) spricht im Zusammenhang mit Sprachwertigkeiten auch vom (*Neo-*) *Linguizismus*. Beim Linguizismus handelt es sich um eine spezielle Form des Rassismus in der Linguistik gegenüber sprachlichen Minderheiten. Linguizismus erscheint dabei als Instrument der Machtausübung gegenüber Minderheitensprachen eine soziale Rangordnung zu bewahren: „Die Sprache einer Elite wird dabei zu Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet“ (Dirim, 2010, S. 92f.). Sprache wird dabei als Medium zur Verbreitung ethnischer Zugehörigkeit und sozialer Differenz genutzt und trägt dazu bei, soziale Ungleichheit in der Gesellschaft zu reproduzieren (Bourdieu, 1990, S. 81). Durch gesellschaftliche Veränderungen, die mit einem zunehmenden demokratischem Grundverständnis und Gleichberechtigung aller Kulturen und Sprachen einhergehen, kann man in Deutschland nicht mehr von einem offenkundig, radikalen Linguizismus sprechen. Aus diesem Grund wird in Anlehnung an den Begriff Neo-Rassismus (Mecheril, 2004, S. 176f.) vom *Neo-Linguizismus* gesprochen: also einer verschleierte Form des sprachlichen Rassismus (Dirim, 2010, S. 96).

Dirim (2010) bietet umfangreiche empirische Belege für die Existenz des Neo-Linguizismus in Deutschland, wobei einige Beispiele die Existenz von Sprachwertigkeiten in der Gesellschaft verdeutlichen. Ein besonders auffälliges Beispiel ist ihre Untersuchung der deutschen Medienlandschaft, in der sie aufzeigt, wie in Komödien das sog. „Dönerdeutsch“ (Dirim, 2010, S. 98) als Ausdruck einer kriminellen und primitiven Medienfigur verwendet wird. Hier wird die Sprache gezielt zur Belustigung des Publikums eingesetzt und die Sprache der Minderheitsgesellschaft dadurch abgewertet und stigmatisiert (ebd., ein Beispiel ist die TV-Serie TÜRKISCH FÜR ANFÄNGER (Dagtekin, 2006 – 2008)).

Neo-Linguizismus zeigt sich auch im schulischen Kontext, wie von Alber-Mack (2022) aufgezeigt wird. In Bildungsinstitutionen gibt es eine deutliche Vorrangstellung der deutschen Sprache durch sog. Deutschgebote, was auf eine erkennbare Haltung gegenüber den Minderheitensprachen hindeutet, da sie als vermeintlich bedrohlich empfunden werden (S. 200). Dies könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass die Verwendung von

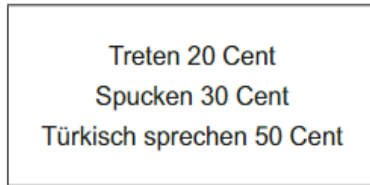


Abb. 1 Nachgestelltes Schild. Gezeigt an einer Schule in NRW.
Quelle: Dirim, 2010, S. 101

Minderheitensprachen für die Lehrkräfte eine Unkontrollierbarkeit mit sich bringt (Alber-Mack, 2022, S. 197). Deutschgebote können als eine verschleierte Form des Sprachverbots betrachtet werden und kriminalisieren die Nutzung von Minderheitensprachen, wie in Abb.1 dargestellt (Dirim, 2010, S. 101).

Auch in wissenschaftlichen Diskursen können neo-linguizistische Ausdrücke zum Vorschein kommen: Ein Beispiel sind die Vertreter der „Time on Task“-Hypothese (Hopf, 2005). In dieser wird angenommen, dass die Zeit, die für die Förderung von Herkunftssprachen aufgebracht wird, verlorene Zeit für den Erwerb der Schulsprache betrachtet wird (Gogolin & Maaz, 2019, S. 10). Eine weitere Sicht vertritt Esser (2006, 2009), der den herkunftssprachlichen Unterricht als redundant bewertet. Diese Annahme basiert auf wirtschaftlichen Erwägungen, da bestimmte Herkunftssprachen auf dem Arbeitsmarkt keinen signifikanten Beitrag leisten würden. Diese Sichtweise reduziert die Herkunftssprachen auf die wirtschaftliche Nutzbarkeit und impliziert, dass eine Sprache nur dann einen Wert hat, wenn sie zur Wirtschaft beiträgt. Dadurch wird die Beherrschung von Minderheitensprachen nicht nur degradiert, sondern es kommt auch zu Elitisierung einiger Sprachen. Diese Position wird jedoch in der Linguistik scharf kritisiert (darunter Auer, 2009; Krumm, 2009; Dirim, 2010).

In der deutschen Gesellschaft sind zusammenfassend Sprachwertigkeiten in verschiedenen Bereichen festzustellen. Insbesondere Minderheitensprachen, die auch als Migrationssprachen bezeichnet werden, genießen wenig Ansehen. Diese sozial konstruierte Hierarchie der Sprachen hat nachweisbare Auswirkungen auf den schulischen Erfolg von Schüler*innen, wie aktuelle Studien zeigen. So zeigt Heller (2020), dass der Sprachstatus der eigenen Sprache auf den Bildungserfolg haben kann (S. 41). Ob dieser auch einen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung hat, wird in den nächsten Kapiteln behandelt.

2.2 Identitätsentwicklung

Die Frage nach der Identitätsentwicklung hat eine tief verwurzelte Tradition und lässt sich bis zu den Aufzeichnungen von Platon und Aristoteles zurückverfolgen (Heinrich,

1979, S. 137). In der Literatur existieren zahlreiche Definitionen des Identitätsbegriffs. Im Dorsch-Lexikon der Psychologie wird Identität als die Art und Weise beschrieben, wie Individuen sich selbst in Bezug auf ihre Biografie und die sozialen Interaktionen mit ihrem sozialen Umfeld wahrnehmen (Lucius-Hoene, 2024, Absatz 1). Die komplexe Natur dieses Begriffs wird von Abel (2016) so zusammengefasst: Identität kann definiert werden als das Bewusstsein, ein einzigartiges Individuum mit einer persönlichen Lebensgeschichte zu sein, das in seinem Handeln Kompetenz zeigt und in der Interaktion mit anderen ein Gleichgewicht zwischen individuellen Bedürfnissen und sozialen Erwartungen erreicht hat (S. 200). Diese Auffassung hat ihren Ursprung in der langjährigen Identitätsforschung in Psychologie und Soziologie, insbesondere im amerikanischen Pragmatismus und in der Psychoanalyse (Straub, 1995, S. 42).

Die für diese Arbeit relevanten Theorien, die auf diesem Verständnis basieren, werden im Folgenden vorgestellt. Anschließend wird die Rolle der Sprache für die Identitätsentwicklung näher beleuchtet.

2.2.1 Theorien der Identitätsbildung

In der Literatur gibt es häufig Unterscheidungen zwischen einem inneren „Ich“ und einem äußeren, öffentlichen „Selbst“. Diese Unterscheidungen, die von Kant (1724–1804), Leibniz (1646–1716), James (1842–1910) u.a. gemacht wurden, werfen ein Licht auf die Komplexität der menschlichen Identität (Müller, 2011, S. 26). Eine vergleichbare Unterscheidung findet sich auch in der Theorie von Mead (1973/1934), der zwischen einem „I“ und einem „me“ differenziert. Das „I“, auch impulsives Ich genannt, repräsentiert das vorsoziale und unbewusste Selbst, in dem spontane, sinnliche und körperliche Bedürfnisse ihren Ausdruck finden. Im Gegensatz dazu steht das „me“, auch als reflexives Ich bekannt, das die Identifikation des Individuums mit der sozialen Umwelt darstellt (Abel, 2016, S. 212). Es ist wichtig zu betonen, dass „I“ und „me“ nicht als getrennte Identitäten, sondern als zwei koexistierende Aspekte des individuellen Selbst betrachtet werden (Strauss, 1969/1964, S. 30). Durch die Interaktion zwischen dem impulsiven „I“ und dem reflektierenden „me“ entsteht ein reflexives Bewusstsein, das er als „self“ bezeichnet und das als ein Synonym der Identität verstanden werden kann (Abel, 2016, S. 215; Joas, 1991, S. 139). Die Entwicklung des „self“ ist ein kontinuierlicher Prozess, der sich in der Interaktion mit anderen Akteuren ständig verändert (Schroer, 2008, S. 155). Dazu nimmt die Kommunikation eine zentrale Rolle ein, in dem sie als „Grundprinzip der gesellschaftlichen Organisation des Menschen“ betrachtet wird (Mead, 1973/1934, S. 299). Die Sprache dient der Symbolisierung von Erfahrung und ermöglicht es, Erklärungen für die Bedeutung sozialer Situationen zu liefern. Durch die Kommunikation gelingt es dem

Individuum eine Fremdperspektive auf sich selbst wahrzunehmen. Diese Perspektive ermöglicht es ihm, sich seiner eigenen Existenz bewusst zu werden (Abel, 2016, S. 204). Des Weiteren ermöglicht die Sprache neben der Interaktion mit der sozialen Umwelt auch einen inneren Dialog mit dem geistigen Selbst, der zur Bildung und Internalisierung von Einstellungen und Konzepten führt (Mead, 1973/1934, S. 293 ff.).

Zusammenfassend wird die Identität in dieser Theorie in eine *personale Identität* („I“) und einer *sozialen Identität* („me“) gegliedert. Während die personale Identität dem Individuum Individualität verleiht, entsteht die soziale Identität aus der Interaktion mit der sozialen Umgebung und der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen (Müller, 2011, S. 76). Das

von der Interaktion abgeleitete Fremdbild, spielt eine entscheidende Rolle bei dem Aufbau des Selbstbildes, da es Emotionen wie Stolz und Scham auslösen kann. Diese Gefühle beeinflussen das soziale Verhalten, da das Individuum bestrebt ist, Anerkennung zu erhalten, um ein positives Selbstbild aufbauen zu können. Daher werden Situationen vermieden, die dieser Anerkennung im Wege stehen könnten (Taylor, 1995, S. 54f.). Der Aufbau eines positiven Selbstbildes kann jedoch durch wiederholte Missachtungserfahrungen beeinträchtigt werden (Lohauß, 1995, S. 67ff.). Im Schaubild wird der Zusammenhang zwischen personaler und sozialer Identität sowie deren Beziehung zur Gesellschaft und deren Einfluss auf das Selbstbild veranschaulicht (vgl. Abb. 2).

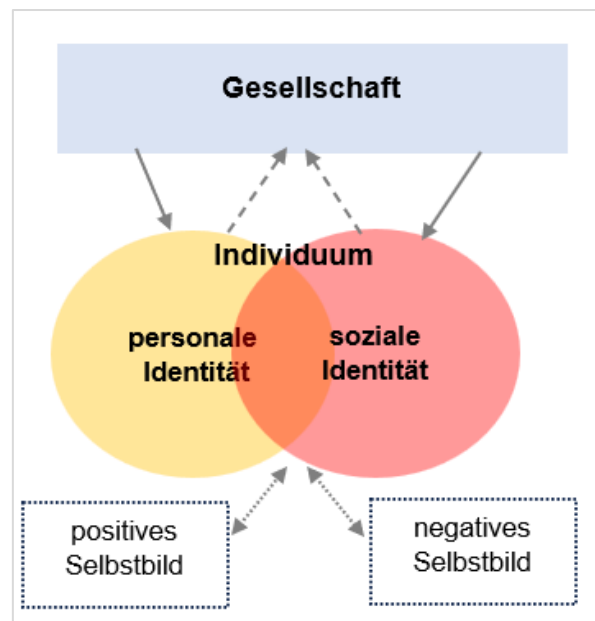


Abb. 2 Der Zusammenhang zwischen Gesellschaft und Identität

Quelle: Eigene Darstellung

Tajfel und Turner (1979) beschreiben in ihrer Theorie der sozialen Identität wichtige gesellschaftliche Prozesse, die ebenfalls das Selbstbild des Individuums beeinflussen. Sie weisen auf intergrupale Differenzierungen hin, die zu Konfliktsituationen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen führen. Dabei sind In- und Out-Group-Prozesse in der Gesellschaft häufig anzutreffen, wobei Individuen stets bestrebt sind, die eigene Gruppenzugehörigkeit aufrechtzuerhalten. Das Zugehörigkeitsgefühl spielt eine entscheidende Rolle bei der Identitätsbildung (Mertins, 2023, S. 167). In einigen Fällen können jedoch verschiedene Faktoren, wie unterschiedliche Interessen und Merkmale, zu unvermeidbaren Außengruppenzuschreibungen bestimmter Individuen führen (Zick, 2005, S. 412). Dabei tendieren Menschen dazu, ihre eigene soziale Gruppe positiv zu bewerten, während sie die Außengruppe negativ beurteilen. Diese Bewertung kann bei

Individuen, die unfreiwillig einer Außengruppe zugeschrieben werden, problematische Auswirkungen auf das Selbstbild haben (Zick, 2005, S. 412). In einigen Fällen können Außengruppierungen zur Bildung von Feindbildern und Diskriminierung führen, was sich negativ auf das Selbstbild der Betroffenen auswirkt. Diese Auswirkungen hängen jedoch von ihrer Intensität und der sozialen Situation ab (Tajfel & Turner, 1979).

Solche Erfahrungen sind in allen Lebensphasen des Menschen für die Entwicklung des Selbstbildes bedeutsam, da die Identitätsbildung ein lebenslanger Prozess ist (Müller, 2011, S. 162). Allerdings kommen diese Erfahrungen in der Phase der Adoleszenz eine entscheidende Rolle zu, da sich in dieser Zeit ein Grundgerüst der personalen Identität entwickelt. Jugendliche durchleben eine Art psychosoziales Moratorium, in dem sie durch das Experimentieren mit verschiedenen Rollen ihren sozialen Status in der Gesellschaft suchen (Müller, 2011, S. 30). Hierbei streben sie nach Anerkennung von ihrer sozialen Umgebung. Sollten sie jedoch unfreiwillig einer Außengruppierung zugeschrieben werden, kann die Identitätsentwicklung nach Erikson krisenhaft verlaufen (Erikson, 1971/1959, S. 140). Erikson (1971/1959) verdeutlicht diese Problematik in seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung. Dabei geht er davon aus, dass sich die Identität durch das Durchlaufen von acht aufeinander aufbauenden Stufen bildet. Jede Stufe ist dabei von einer psychosozialen Krise geprägt, die durch das Spannungsfeld zwischen persönlichen Bedürfnissen und sozialen Anforderungen hervorgerufen wird. Die Bewältigung dieser Krise markiert einen entscheidenden Entwicklungspunkt, der entweder zu persönlichem Wachstum und einer Stärkung des Selbstwertgefühls führt, oder die Gefahr des Scheiterns und einer unzureichenden Kompetenzentwicklung für zukünftige Entwicklungsschritte in sich birgt (Erikson, 1971/1959, S. 149). Ein Scheitern in diesem Prozess kann zu einem geringen Selbstwertgefühl und einer eingeschränkten Selbstwirksamkeit führen, was Erikson als Identitätsdiffusion bezeichnet (ebd., S. 101). Äußere Umstände, wie etwa durch Fremdzuschreibungen einer Außengruppierung, können bei Kindern und Jugendlichen die Bewältigung der Entwicklungsstufe zusätzlich erschweren.

Eriksons Theorie wird aufgrund der starren Festlegung der Stufen von Kritikern hinterfragt (vgl. u.a. Krappmann, 1997, S. 76). Dennoch wird ihre Bedeutung von zeitgenössischen Autoren betont, um die Relevanz der Integrationsleistungen von Individuen in der Gesellschaft hervorzuheben, die zur Bildung eines positiven Selbstbildes beitragen (Müller, 2011, S. 32). Das Modell der psychosozialen Entwicklung erweist sich insbesondere als hilfreiches Instrument zur Analyse von Identitätskrisen, die infolge sozialer Ablehnungserfahrungen während des Identitätsbildungsprozesses auftreten können.

2.2.2 Die (mehr-)sprachige Identität

Im vorangegangenen Kapitel wurde erläutert, welche Faktoren für die Herausbildung sowohl der sozialen als auch der personalen Identität entscheidend sind. Ein Beispiel für einen solchen entscheidenden Faktor ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (s. Kapitel 2.2.1). In diesem Zusammenhang kommt der Sprache als konstitutivem Medium eine besondere Rolle zu: Sie ermöglicht die Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Akteuren einer sozialen Umgebung, die im Zuge intrapersonaler Interaktionsprozesse internalisiert werden (Krumm, 2020, S. 132). Dabei ist jedoch zu beachten, dass Sprache nicht nur als Medium der Identitätsbildung dient, sondern selbst Gegenstand der Identität ist (Mertins, 2023, S. 167; Veith, 2008, S. 72f.).

Die Gesamtidentität eines Individuums besteht aus verschiedenen Teilidentitäten, wobei eine dieser Teilidentitäten eine kulturelle und sprachliche Identität⁴ bildet (Dirim & Heineemann, 2016, S. 26). Diese umfasst u.a. eine gemeinsame Sprache und Normen des Zusammenlebens (Broszinsky-Schwabe, 2017, S. 99). Die sprachliche Identitätsentwicklung hängt, ähnlich wie die soziale Identität, mit der Identifikation des Selbst mit verschiedenen Sprachgemeinschaften ab, die das Individuum im Zuge seiner Sozialisation kennenlernt (Veith, 2005, S. 31)

In diesem Kontext lassen sich verschiedene Formen der sprachlichen Sozialisation unterscheiden: die primäre sprachliche Sozialisation, die den Erstsprachenerwerb umfasst, und die sekundäre sprachliche Sozialisation, die relevant wird, wenn eine zweite Sprache erworben wird (ebd.). Dabei kommt den Erstsprachen die größte identitätsstiftende Rolle zu (Olariu, 2007, S. 305), da sie das erste Medium in subjektiven Selbstverwirklichungsprozessen darstellen (Hoodgarzadeh & Fornol, 2013, S. 200). Zudem werden mit den Erstsprachen die ersten sozialen Beziehungen manifestiert (Krumm, 2020, S. 131). Kaikkonen (2007) argumentiert, dass die Herkunftssprachen integraler Bestandteil eines Menschen sind und die Tiefenstrukturen seiner Persönlichkeit prägen (S.40). Zweit- und Drittsprachen können ebenfalls Bestandteile der Identität werden (Krumm, 2009, S. 238). Da die Identität selbst kein starres Konstrukt ist, kann sich auch die sprachliche Identität im Verlauf der Biografie verändern, indem weitere Sprachen in das Identitätskonzept integriert werden (Olariu, 2007, S. 305). Hierbei spielt es keine Rolle, ob ein Individuum von Beginn an zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen ist oder erst später neue Sprachen beheimatet (Mertins, 2023, S. 168). Für ein ausgewogenes Selbstbild ist

⁴ Zur sprachlichen Identität gehören nicht nur die Sprache an sich, sondern auch Traditionen, Bräuche, kulturelle und gesellschaftliche Praktiken (Mertins, 2023, S. 167). Diese Arbeit konzentriert sich jedoch lediglich auf die mündliche Sprache und inkludiert kulturelle Praktiken der dazugehörigen Sprache.

es jedoch wichtig, sich den verschiedenen Sprachgemeinschaften zugehörig zu fühlen und an ihnen teilhaben zu können (Sterling, 2021, S. 36).

Allerdings stellen sich mehrsprachige Identitäten in Ländern mit einem monolingualen Selbstverständnis vor besonderen Herausforderungen: Sie werden oft als Menschen mit Migrationshintergrund identifiziert, was ihnen suggeriert, dass sie zur Außengruppierung gehören (Mertins, 2023, S. 169; s. Kapitel 2.1.3). Diese werden im folgenden Kapitel evidenter dargestellt.

2.2.3 Das Konfliktpotential mehrsprachiger Identitäten in der deutschen Gesellschaft

Zur Analyse der Entwicklung mehrsprachiger Identitäten in Gesellschaften mit monolingualen sprachlichem Selbstverständnis wird die Theorie des symbolischen Interaktionismus von Mead (1973/1934) herangezogen. Nach Mead entwickelt sich das Selbst im Rahmen sozialer Beziehungen in drei Phasen. In den ersten beiden Phasen ist das Kleinkind eng in sein unmittelbares soziales Umfeld eingebettet, das oft durch familiäre Bezugspersonen geprägt ist. Sie dienen als primäre Vermittlungsinstanz für soziale Beziehungen und sprachliches Verhalten. In diesen internalisiert das Kind die familiären sprachlichen Normen, was eine wichtige Komponente der sprachlichen Sozialisation darstellt (Veith, 2005, S. 58f.). Die dritte Phase ist durch die Dialektik zwischen sozialen sprachlichen Normen und spontanen Impulsen gekennzeichnet. In dieser Phase gewinnt die Schule als neue, sekundäre Sozialisationsinstanz an Bedeutung (Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2017, S. 6). Dabei lernen Kinder intensiv mit Gleichaltrigen und Lehrpersonen zu kommunizieren und werden verschiedenen sozialen Situationen und sprachlichen Anforderungen ausgesetzt (Veith, 2005, S. 58). Durch die Interaktionen entstehen Prozesse der Assimilation und Akkommodation, die nach Piaget (1974/1967) entscheidend für die sprachliche und soziale Identitätsbildung sind. Sie sind ebenso für die Herausbildung von kognitiven Strukturen von Bedeutung (S. 178). Bei der Assimilation wird die wahrgenommene Umwelt an bestehende kognitive Strukturen angepasst, während sich bei der Akkommodation die kognitiven Strukturen an die Umwelt angleichen (Veith, 2005, S. 35). Im Kontext der mehrsprachlichen Identitäten spricht man von einer sprachlichen Assimilation, wenn die Sprache der Mehrheitsgesellschaft in die kognitiven Strukturen einfließen, während die sprachlichen Fähigkeiten der Familiensprachen abnehmen werden (Schnoor, 2020, S. 101).

Beim Schuleintritt erhalten mehrsprachig aufwachsende Kinder nur die Möglichkeit der einsprachigen Literarität (Busch, 2021, S. 58). Diese Beschränkung kann jedoch aufgrund der kontinuierlichen Modifikation und Erweiterung des Sprachverhaltens an neue

sprachliche Anforderungen zu sprachlichen Herausforderungen und letztlich zu Sprachbarrieren führen. Eine Sprachbarriere bezeichnet die Unfähigkeit soziale Situationen sprachlich zu bewältigen (Veith, 2005, S. 61). Diese können aus verschiedenen Gründen entstehen, wie u.a. aus einem wahrgenommenen Assimilationsdruck, der bei mehrsprachigen Individuen entsteht, um als „anderssprachig“ wahrgenommen zu werden (Krumm, 2009, S. 233ff.). Ebenso kann Existenz von Sprachwertigkeiten im sozialen Umfeld zur Wahrnehmung eines sprachlichen Machtgefälles führen, bei dem sich die Sprecher*innen von Minderheitensprachen sich selbst als defizitär wahrnehmen (Busch, 2021, S. 28). Nicht zuletzt spielen Emotionen bei der Entstehung von Sprachbarrieren eine zentrale Rolle. Normabweichungen, wie etwa die Verwendung falscher Wörter oder Töne, können Schamgefühle auslösen. Wie von Demmerling und Landweer (2007) beschrieben, können diese Gefühle bei einer Häufung in das Selbstbild der Betroffenen einfließen (S.220). Dies könnte dazu führen, dass das Sprechen einer Minderheitensprache mit geringem Prestige in der Öffentlichkeit vermieden wird. Die Sprecher*innen könnten Schamerfahrungen (Busch, 2021, S. 28) oder den Ausschluss aus der der Mehrheitsgesellschaft befürchten (Mertins, 2023, S. 172).

Veith (2005) geht davon aus, dass sich die sprachliche Identitätsbildung in einem Balanceakt zwischen individueller Sprachgestaltung und sprachliche Normen als gesellschaftliche Erwartungshaltung befindet (S. 34). Für mehrsprachige Identitäten in Gesellschaften mit einem monolingualen Selbstverständnis bedeutet dies, dass sie sich im ständigen Anpassungsprozess zwischen den Normen ihrer Erst- bzw. Familiensprache und der Mehrheitssprache befinden, um allen Sprachen gerecht zu werden. Grundsätzlich hat nach Krumm (2009) das mehrsprachige Individuum keine Schwierigkeiten damit, die verschiedenen Sprachen zu organisieren, solange sie nicht durch gesellschaftliche Zwänge eingeschränkt werden. Einer dieser Zwänge kann bereits in der Schule auftreten. Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in der Schule verbringen, wird im folgenden Kapitel auf die Rolle der Schule in der sprachlichen Identitätsbildung eingegangen.

2.3 Die Schule im monolingualen Selbstverständnis: Ein Problemfeld für mehrsprachige Schüler*innen

In diesem Kapitel werden empirische Befunde dargelegt, die die Herausforderungen für mehrsprachige Schüler*innen in der Schule aufzeigen.

2.3.1 Die Schule und die Migrationsgesellschaft

Gewisse Herausforderungen und Probleme, denen mehrsprachige Schüler*innen im deutschsprachigen Raum gegenüberstehen, wurden von Forschern wie Unterweger

(2002) und Mannitz (2006) hervorgehoben. In ihren Studien bestätigen sie den negativen Einfluss des Etiketts „ausländisch sein“ auf die betroffenen Schüler*innen, indem ihnen bspw. geringe Leistungserwartungen entgegengebracht werden. In diesem Zusammenhang weisen weitere empirische Daten darauf hin, dass die Kinder mit Zuwanderungsgeschichte ihre schulischen Leistungen tendenziell höher bewerten als Kinder ohne Zuwanderungsgeschichte (Billermann-Mahecha & Tiedemann, 2006; Roebbers et al., 1998). Billermann-Mahecha und Tiedemann (2006) interpretieren diese höhere Selbstbewertung als eine Art Schutzmechanismus, da die betroffenen Kinder die geringen Erwartungen an ihre Leistung wahrnehmen und darauf mit einer Pseudosouveränität reagieren (S. 205).

Weitere Herausforderungen, denen sich mehrsprachige Schüler*innen stellen, erläutert Dietrich (1997), indem er darauf hinweist, dass für mehrsprachige Kinder der Eintritt in die Schule oft mit einer „Eindeutschung“ einhergeht, da die sprachliche Vielfalt höchstens als störend empfunden wird (S. 16). Aktuelle Erkenntnisse legen nahe, dass sich die gesellschaftliche Einstellung zu diesem Thema nur geringfügig verändert hat. Engin und Olsen (2009) machen zudem deutlich, dass Jugendlichen der zweiten Migrationsgenerationen in der öffentlichen Wahrnehmung oft eine „kulturelle Zerrissenheit“ oder Identifikationsprobleme zugeschrieben werden. Diese Zuweisungen können dazu führen, dass Jugendliche Erklärungs- und Abwehrmechanismen entwickeln, indem sie sich durch die Organisation von Vereinen öffentlich gegen diese Zuschreibungen stellen und sich für das Recht einsetzen, mehreren Kulturen beheimatet zu sein. Ein Beispiel dafür ist der im Jahr 2003 gegründete Verein „Die Unmündigen“. In diesem plädieren die Mitglieder*innen für ihren festen Platz in der deutschen Gesellschaft, ohne Fremd- und Gaststatus und ohne Zwang, sich für eine Sprachgemeinschaft zu entscheiden (Die Unmündigen, o. D.). Die Gründung solcher Vereine reflektiert den sozialen Druck, dem sich mehrsprachige Jugendliche in monolingualen Gesellschaften ausgesetzt sehen, indem ihnen eine Zwangswahl für eine Gemeinschaft auferlegt wird. In Bezug darauf verweist Apitzsch (2006) auf eine Inkonsistenz, die von Jugendlichen ein gesteigertes Maß an Ausgewogenheit zwischen ihrer persönlichen und sozialen Identität erfordert. Im erfolgreichen Ausgleich dieser Aspekte werden mehrsprachige Individuen jedoch als diejenigen hervorgehoben, die die pluralistische Gesellschaft avantgardistisch bearbeiten (S. 510).

Wolfgramm et al. (2010) untersuchten den Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und schulischer Motivation und stellen fest, dass Jugendliche möglicherweise die Konsequenzen wahrgenommener Diskriminierung fürchten und ihre ethnische Identität durch Abgrenzung von der Aufnahmekultur schützen möchten. Dabei gehen die Autoren

davon aus, dass der kollektive Selbstwert für schulische Leistungsmotivation⁵ entscheidend ist. Der kollektive Selbstwert bezeichnet eine attributive Form der Gruppenzugehörigkeit, und könnte bspw. als „ich bin stolz darauf Iranerin zu sein“ ausgedrückt werden. Je nach Ausprägung des kollektiven Selbstwerts und wahrgenommener Diskriminierung können zwei Arten der schulischen Motivation entstehen. Eine positive Ausprägung bedeutet, dass die Schüler*innen den kollektiven Selbstwert als Ressource nutzen, um durch positive Leistung ein gutes Bild für ihre Gruppe darzustellen. Eine negative Ausprägung hingegen deutet auf ein Vermeidungs- und Abwehrmechanismus hin, da sich die Schüler*innen durch negatives Abschneiden von der Aufnahmekultur abgrenzen. Die Autoren beobachten diese Effekte im amerikanischen Kontext, betonen jedoch, dass sie im deutschsprachigen Raum nicht signifikant ausgeprägt sind. Ein möglicher Grund dafür könnte sein, dass Diskriminierung an Schulen hier weniger stark ausgeprägt ist, jedoch bei einer stark wahrgenommenen Diskriminierung auftreten kann (S. 72ff.). Dennoch zeigt auch das deutsche Schulsystem Separationsprozesse, die die "Andersartigkeit" von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache markieren können. Im folgenden Abschnitt werden ebendiese Prozesse durch schulpolitische Vorgaben und curricular verankerte Konzepte vorgestellt.

2.3 2 Deutsch als Zweitsprache: Die Entwicklung einer muttersprachlichen Kompetenz

Die gesellschaftlichen Wertungen von Sprachen spiegeln sich auch strukturell in der Schule wider. Ein Blick auf das Fremdsprachenangebot zeigt, dass bestimmte Sprachen als erlernbare Bildungssprachen bevorzugt werden (s. Kapitel 2.1.2). Ebenso ist die monolinguale Ausrichtung Deutschlands in den Bildungseinrichtungen strukturell verankert. Die Lehrpläne und Bildungsziele des Deutschunterrichts konzentrieren sich auf die Förderung der deutschen Sprachkompetenz, um kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021) (MSW NRW), 2021, S. 11). Der Fokus liegt dabei auf der Literalität des Deutschen, die als entscheidend für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn angesehen wird (Ott, 2020, S. 267). Nichtdeutsche Herkunftssprachen werden zwar in den Lehrplänen anerkannt, haben jedoch praktisch gesehen einen geringen Stellenwert in den Schulen (ebd., S. 268).

Für Lernende nichtdeutscher Familiensprachen gab es eine Zeit lang Konzepte wie „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF), in denen Schüler*innen in separaten Klassen

⁵ Unter Leistungsmotivation wird das Bestreben verstanden, die eigene Tüchtigkeit, gemessen an einem verbindlichen Gütemaßstab, in allen Tätigkeiten zu steigern, oder möglichst hochzuhalten (Heckhausen, 1976, S. 194).

Deutschkenntnisse erlernten, um in Regelklassen kommunikations- und handlungsfähig zu sein (Kuhls, 2020, S. 426). Im Gegensatz dazu gehen die Konzepte wie „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) von der Bilingualität ihrer Schüler*innen aus (Ahrenholz, 2020, S. 6f.). Separierende DaF-Konzepte sind zwar immer noch im Schulsystem vorhanden, aber das Bildungsziel tendiert zunehmend zu integrativen DaZ-Modellen. Das MSW NRW (2021) sieht in den Richtlinien und Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen vor, dass Schüler*innen, die DaZ lernen, spezielle Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprachkenntnisse erhalten sollen. Sie dürfen auch ihre bisherigen Spracherfahrungen in den Lernprozess einbringen (S. 12). Das übergeordnete Ziel besteht jedoch darin, eine „quasi muttersprachliche Kompetenz“ aufzubauen (Ott, 2020, S. 268). Damit sollen mehrsprachige Schüler*innen in die deutsche Gesellschaft integriert werden, da „die Beherrschung eines ‚korrekten‘ Deutsch ... Aufgabe der Schule bleibt, alle Kinder zum Gebrauch der kodifizierten deutschen Hochsprache ... zu führen.“ (Wintersteiner, 2003, S. 605). Ott (2020) kritisiert jedoch diese Sichtweise, da sie den Inklusionsgedanken vernachlässigt und sich zu stark auf das Deutsche fokussiert (S. 267). Dies führt zu einem hohen sprachlichen Assimilationsdruck bei mehrsprachigen Schüler*innen und widerspricht dem inklusiven Prinzip der wechselseitigen Anerkennung (ebd.). Des Weiteren ist zu beachten, dass durch den DaZ-Status den mehrsprachigen Schüler*innen ein Förderbedarf zugeschrieben wird, der nur durch eine spezielle Förderung behoben werden kann.

Das Ziel, Mehrsprachigkeit nicht nur auf individueller Ebene, sondern auf gesellschaftlicher Ebene positiv zu bewerten, steht in der schulischen Bildung noch am Anfang und erfordert weitere Entwicklungsarbeit, insbesondere in Bezug auf die Lehramtsausbildung⁶ und das schulische Curriculum (Reich, 2014). Es ist wichtig zu erkennen, dass sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft die Norm ist und sich diese Vielfalt auch in der schulischen Bildung widerspiegeln sollte, um die heranwachsende Generation auf die damit verbundenen Anforderungen vorzubereiten. Die "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (KMK, o. D.b) ist ein zentrales Ziel der Kultusministerkonferenz und wurde in den Richtlinien und Lehrplänen verankert. Diese Zielsetzung zielt darauf ab, soziale Ausgrenzung zu bekämpfen und ein konstruktives Miteinander aller Bevölkerungsgruppen zu fördern (Ott, 2020, S. 270). Es ist von entscheidender Bedeutung, dass das schulische Bildungssystem die Wichtigkeit von Mehrsprachigkeit anerkennt und die Lernenden dazu ermutigt, ihre sprachliche Vielfalt als eine Stärke zu betrachten.

⁶ In der Lehramtsausbildung liegt der Fokus auf die Sondergruppe DaZ, weniger auf mehrsprachige Lernumgebungen (Krüger-Potratz, 2020, S. 386ff.).

2.4 Hypothesenherleitung

Die weitverbreitete Annahme, dass in Deutschland ausschließlich Deutsch gesprochen wird, ist auf den ersten Blick naheliegend, da Deutsch die einzige Amtssprache des Landes ist. Dies führt jedoch zu einem verfestigten monolingualen Selbstverständnis, das Mehrsprachigkeit als Ausnahme betrachtet und die Ideologie des monolingualen Staatsbürgers mit perfekter muttersprachlicher Kompetenz betont. Dies wirkt sich auch auf bildungspolitische Entscheidungen aus, wie von Gogolin (1994) argumentiert. In dieser finden mehrsprachige Individuen unter der Attestierung ihres Migrationshintergrunds keine angemessene Wertschätzung, da sie in dieser Ideologie als unharmonisch betrachtet werden (Krumm, 2009, S. 236). Doch wie sich in den vorherigen Kapiteln anhand Röschs (2019) Ausarbeitung herausstellt, macht es einen Unterschied, wie sich der sprachliche Hintergrund des Einzelnen zusammensetzt (s. Kapitel 2.1.3.1). Sprachen werden in diesem Zusammenhang in Kategorien eingeteilt: in Bildungs- und Migrationssprachen (DeLucchi Danhier & Mertins, 2018, S. 165; Rösch, 2019, S. 180). Diese Zweiteilung weist auf die Existenz von Sprachwertigkeiten hin und bedarf genauerer Betrachtung. Unter die Kategorie Migrationssprachen fallen zumeist Sprachgemeinschaften des Mittleren und Nahen Ostens (Arabisch, Türkisch, Farsi und Kurdisch). Gerade Türkisch und Arabisch werden in den mehrsprachigen deutschen Haushalten am meisten gesprochen (Statistisches Bundesamt, 2023, Absatz 2). Unter die Kategorie Bildungssprachen fallen die Schulfremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Diese Arbeit untersucht unter Betrachtung der Fragestellung, welche aktuell geltenden Sprachwertigkeiten zu Minderheitensprachen in Deutschland existieren, folgende Hypothese:

H1: *Es existieren negative gesellschaftliche Werthaltungen zu Sprachgemeinschaften des Nahen und Mittleren Ostens.*

Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus bisherigen Theorien, nämlich dass den Migrationssprachen ein geringeres Sozialprestige attestiert wird, werden in dieser Arbeit folgende Subhypothesen mituntersucht:

H1a: *Minderheitensprachen aus dem Nahen Osten werden als Migrationssprachen betrachtet und besitzen geringeres Prestige.*

H1b: *Westliche Sprachen gehören zu den Bildungssprachen und haben ein höheres Prestige.*

Ein niedriges Sprachprestige verleiht den Sprecher*innengruppe dieser Sprache wenig Anerkennung. Dies kann auf einer individuellen Ebene in ein negatives Selbstbild münden (Fthenakis et al., 1985, S. 233). Das Selbstbild entsteht im Zuge der Identitätsentwicklung, bei der das Individuum in der Sozialisation mit der Gesellschaft interagiert (s.

Kapitel 2.2.1). Dazu dient die Sprache nicht nur als Vermittler zwischen der Gesellschaft und dem Individuum, sondern ist selbst Bestandteil der Identität (Mertins, 2023, S. 167; Veith, 2008, S. 72f.). Mit den Erstsprachen werden die ersten, meist bedeutendsten, sozialen Beziehungen geknüpft, weshalb sie für das Individuum eine besondere Rolle besitzen. Mit ihnen finden erste subjektive Selbstverwirklichungsprozesse statt (Hoodgarzadeh & Fornol, 2013, S. 200) Im Verlauf der Biografie kann sich die sprachliche Identität verändern, indem neue Sprachen in das Identitätskonzept integriert werden. Zweit- oder Drittsprachen können demnach ebenfalls Teil der Identität werden (Krumm, 2009, S. 238). Es ist wichtig, sich verschiedenen Sprachgemeinschaften zugehörig zu fühlen und an ihnen teilhaben zu können, um ein ausgewogenes Selbstbild zu entwickeln. Sollten jedoch Mitglieder von Minderheitensprachen ein geringes Sprachprestige in der Mehrheitsgesellschaft wahrnehmen, hat dies vermutlich Auswirkung auf die sprachliche Identität. Somit lautet eine weitere Fragestellung, *ob die Wahrnehmung der geringen Sprachwertigkeit einen negativen Einfluss auf das sprachliche Selbstbild hat*. Dazu lautet die zweite Hypothese (H2) dieser Arbeit:

H2: *Die wahrgenommenen Sprachwertigkeiten haben einen Einfluss auf die sprachliche Identität der Sprecher*innen der Minderheitensprache.*

Unter Bezugnahme auf die theoretischen Erkenntnisse zur Bedeutung sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit für die Formung eines positiven Selbstkonzepts werden in dieser Untersuchung die nachfolgenden Subhypothesen untersucht:

H2a: *Die Wahrnehmung des geringen Sprachprestige beeinflusst das sprachliche Selbstbild negativ.*

Das negative sprachliche Selbstbild äußert sich möglicherweise in geringem Kompetenzermpfinden und/oder in Form von Schamgefühlen bezüglich der eigenen Teilidentität (Fthenakis et al., 1985, S. 233).

H2b: *Die Wahrnehmung des geringen Sprachprestiges führt zu Separierung von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft.*

Basierend auf den Erkenntnissen von Billmann-Mahecha und Tiedemann (2006) und Wolfgramm et al. (2010) wird angenommen, dass die betroffenen Sprecher*innen Diskriminierung wahrnehmen und sich aus Selbstschutz distanzieren. Die Untersuchungen identifizierten Selbstschutzmechanismen im Verhalten der Teilnehmenden. Allerdings weisen die Studie von Wolfgramm et al. (2010) sowie die Gründung von Vereinen, wie die „Unmündigen“ auf den Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit hin, weshalb folgende Subhypothese H2c untersucht wird:

H2c: *Die Wahrnehmung des geringen Sprachprestige führt durch den Wunsch nach Anerkennung zur stärkeren Identifikation mit der Sprache der Mehrheitsgesellschaft.*

Im Zuge der sprachlichen Sozialisation befinden sich mehrsprachige, heranwachsende Individuen in Prozessen der sprachlichen Assimilation, bei dem die Sprache der Mehrheitsgesellschaft vermehrt in die kognitiven Strukturen des Individuums integriert werden. Diese Individuen wachsen in mindestens zwei Sprachgemeinschaften auf, was sie vor die Herausforderung stellt, zwischen den unterschiedlichen Anforderungen dieser Sprachgemeinschaften zu unterscheiden. Sie passen kontinuierlich ihr Sprachverhalten an die jeweiligen sprachlichen Normen ihres sozialen Kontexts an (Schnoor, 2020, S. 101). Wenn jedoch ein Druck zur sprachlichen Assimilation entsteht, können Sprachbarrieren entstehen (s. Kapitel 2.2.3). Diese Barrieren manifestieren sich insbesondere dann, wenn die Angehörigen der Minderheitensprache das Empfinden haben, dass ihre Erstsprachen bzw. Familiensprachen und somit ein Teil ihrer Identität nicht ausreichend anerkannt wird (s. ebd.). Daraus wird die dritte Hypothese dieser Arbeit formuliert:

H3: *Die gesellschaftlich wahrgenommenen Sprachwertigkeiten wirken sich auf die sprachliche Aktivität bei den betroffenen Individuen aus.*

In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass das emotionale Erleben ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung von Sprachbarrieren spielt und somit einen Einfluss auf die sprachliche Aktivität der Betroffenen hat. Wenn angenommen wird, dass die Angehörigen der Minderheitensprache aufgrund der kontinuierlichen Anpassung an sprachliche Normen unter Druck stehen, können Abweichungen von diesen Normen, wie bspw. phonologische Abweichungen, Scham- oder Angstgefühle auslösen – gerade in Gesellschaften mit einer ausgeprägten monolingualen sprachlichen Norm (s. Kapitel 2.1.2; 2.2.3). Diese Gefühle können insbesondere bei Menschen mit geringem sprachlichem Prestige als ein Verstärker des sprachlichen Leistungsverhaltens gelten (Fthenakis et al., 1985, S. 233). Um diese Gefühle zu vermeiden, werden in dieser Arbeit folgende Subhypothesen (H3a, H3b) untersucht:

H3a: *Die Wahrnehmung des geringen Sprachprestiges führt zu Schamgefühlen, die dazu führen, dass sprachliche Aktivitäten vermieden oder Sprachbarrieren entstehen lassen.*

H3b: *Die Wahrnehmung des geringen Sprachprestige führt zu erhöhten Anstrengungsbereitschaft in der Interaktion mit monolingualen Individuen.*

Zusammenfassend wird in diesem Schaubild der Zusammenhang der zugrundeliegenden Hypothesen der Arbeit dargestellt. Die sprachliche Identität wird als eine Teilidentität betrachtet, die sich aus der sozialen und personalen Identität zusammensetzt. Das individuelle sprachliche Selbstbild wird durch Interaktion mit der Gesellschaft und ihren Erwartungen sowie durch individuelle Bedürfnisse geformt (vgl. Abb. 3).

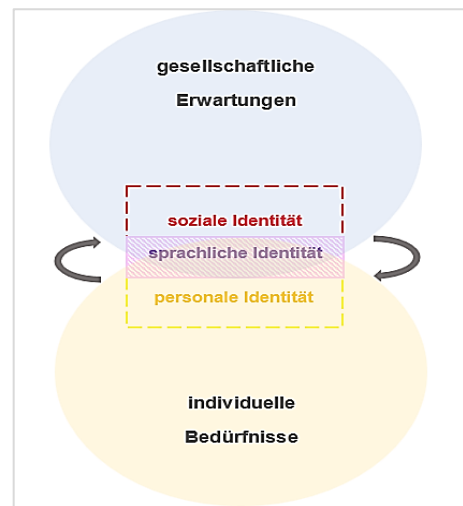


Abb. 3 Grundlegende Annahmen für die Hypothesen
Quelle: Eigene Darstellung

3 Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen beschrieben, welches die leitende Forschungsfrage beantworten soll. Dazu wird zunächst die Wahl der Erhebungsmethoden begründet und ihre Konzeptionen und Auswertungsverfahren erläutert. Es ist hier anzumerken, dass alle Ideen und Überarbeitungen mit Prof. Dr. Barbara Mertins und ihrem Team generiert wurden.

3.1 Wahl der Erhebungsmethoden

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte die Existenz von Sprachwertigkeiten anhand früherer Studien nachgewiesen werden, wie bspw. in den Arbeiten von Dirim (2010), Rösch (2019), Eichinger et al. (2009) und Pelwina und Rothe (2011). So deuten bisherige Studienergebnisse darauf hin, dass Türkisch in Bezug auf sprachliches Prestige als gering eingestuft wird (Pelwina & Rothe, 2011). Eine aktuelle Datenlage bezogen auf spezielle Sprachgemeinschaften, wie Farsi gibt es jedoch nicht. Das Interesse dieser Arbeit besteht u.a. darin zu untersuchen, ob verschiedene Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens, die nach Rösch (2019) unter dem Begriff Migrationssprache fallen, in ähnlicher Weise bewertet werden. Dabei werden die verschiedenen Sprachgemeinschaften (Arabisch, Türkisch, Kurdisch und Farsi), trotz kultureller und sprachlicher Unterschiede als gemeinsame Kultur- und Sprachgemeinschaft deklariert. Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, eine aktuelle Befragung durchzuführen, um die zeitgerechte Existenz von Sprachwertigkeiten, bezogen auf Minderheitensprachen in Deutschland, herauszustellen. Zur Beantwortung der Hypothese H1 wird daher eine quantitative Methode in Form eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Die Entscheidung für diese Methode basiert auf der inhärenten Natur der quantitativen Erhebungsmethode, die sich durch die Systematik von Daten auszeichnet. Ihr Hauptzweck besteht darin,

gesellschaftliche Phänomene durch die Analyse der erhobenen Daten zu erklären (Raithel, 2008, S. 11).

Bei der Wahl für eine qualitative Methode zur Datengenerierung besteht das Interesse darin, die Lebenswelten der Menschen von innen heraus zu beschreiben, indem individuelle Denkprozesse und Einstellungen sichtbar gemacht werden (Flick, 2008, S. 14). Den Zugang zu den subjektiven Deutungsmustern ermöglichen qualitative Interviews, da die Befragten darin Raum für die Erklärung ihres eigenen Wissenstands finden (Stadler Elmer, 2023, S. 178). Um die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, also die Auswirkungen der wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf das sprachliche Selbstbild von Sprecher*innen der Minderheitensprachen in Deutschland zu untersuchen, werden im Rahmen einer qualitativen Erhebung Sprachbiografien erhoben. Dabei handelt es sich vorwiegend um halboffene, narrative Interviews, die sich auf die sprachliche Biografie der Proband*innen konzentrieren. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Spracherwerb, der Identifikation der sprachlichen Identität sowie das Spracherleben (Penya, 2020, S. 57f.; Franceschini, 2022, S. 75). Dieses Vorgehen ist in der linguistischen Migrationsforschung von Bedeutung, da es die subjektiven Sinnesstrukturen des Individuums erfasst, die von der objektiven Fremdperspektive nicht identifiziert werden können (König, 2020, S. 65). Diese Perspektive ist besonders relevant für die Untersuchung der Hypothesen H2 und H3, die darauf abzielen, die potenziellen Auswirkungen von Sprachwertigkeiten auf die mehrsprachige Identitätsbildung zu identifizieren.

Da genauer untersucht werden soll, wie sich die sprachliche Aktivität der Proband*innen unter dem Einfluss von Sprachwertigkeiten verändert (H3), wird die Sprachbiografie von einem kurzen Quasi-Experiment begleitet. Dieser Untersuchungsrahmen ist für das Erfassen unbewusster Auswirkungen bedeutsam, die im Rahmen des halboffenen Interviews nicht erfragt werden können. Das experimentelle Vorgehen wird in der Linguistik verwendet, um den Einfluss eines Phänomens auf ein anderes zu untersuchen (Albert, 2007, S. 34), welches auch in dieser Arbeit für die Bearbeitung der H3 (H3a,b) relevant ist.

Aus den angeführten Gründen wird die Beantwortung der zentralen Fragestellung mittels Mixed-Method-Design beantwortet. Das Forschungsmodell dieser Studie ist in Abb. 4 zu entnehmen. Im Folgenden wird die Konzeption aller drei Erhebungsverfahren genauer erläutert.

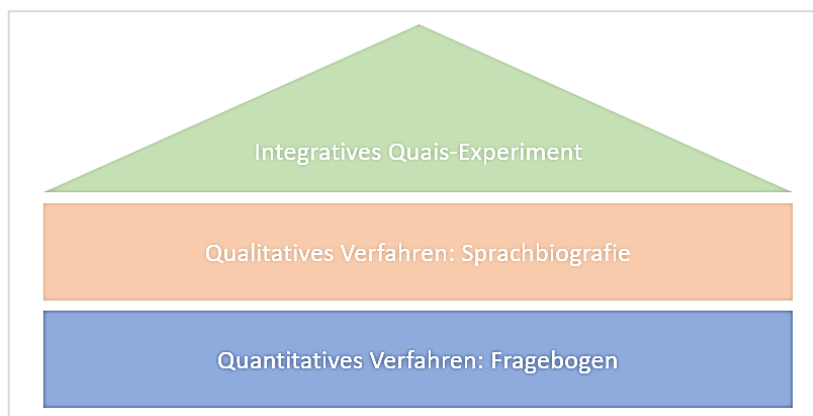


Abb. 4 Das Forschungsdesign dieser Arbeit
Quelle: Eigene Darstellung

3.1.1 Der Online-Fragebogen

Im Folgenden wird die Konzeption des Fragebogens, die Operationalisierung von Sprachwertigkeiten, die statistische Auswertung sowie Stichprobenbeschreibung erläutert.

3.1.1.1 Aufbau und Konzeption

Zur Beantwortung der Hypothese H1 wird ein quantitatives Verfahren mittels selbstgenerierten Online-Fragebogens eingesetzt (s. Anhang 1.2). Diese Methode wird gewählt, da sie anonym Informationen über eine breite Öffentlichkeit gewährleistet (Mummendey, 2003, S. 18). Sie ermöglicht subjektive Einschätzungen, die für die Untersuchung des gesellschaftlichen Stellenwerts von Minderheitensprachen relevant sind.

Ziel dieser Befragung ist es, das sprachliche Prestige bestimmter Minderheitensprachen zu erfragen. Die Eingrenzung von bestimmten Sprachgemeinschaften begründet sich durch die Assoziation der Gesellschaft mit dem Begriff „Migration“ (Rösch, 2019). Mit diesem werden des Öfteren die Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens assoziiert. Gegenübergestellt werden diese Sprachgemeinschaften der westlichen Sprachen, die auch in der Schule von der KMK als Schulfremdsprachen deklariert werden (KMK o. D.a). Insgesamt werden acht verschiedene Sprachen nach ihrer Wertigkeit abgefragt, die in einer Test- und Kontrollgruppe unterschieden werden, um die Hypothesen H1a und H1b zu beantworten. Zu der Testgruppe gehören Arabisch, Farsi, Kurdisch und Türkisch, die in der Kategorie Migrationssprache (MS) fallen. Zu der Kontrollgruppe gehören Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, welche der Kategorie Bildungssprache (BS) zugeordnet wird (vgl. Tabelle 1).

Testgruppe: Migrationssprachen (MS)	Kontrollgruppe: Bildungssprachen (BS)
Arabisch	Französisch
Farsi	Englisch
Kurdisch	Spanisch
Türkisch	Italienisch

Tabelle 1 Test- und Kontrollgruppe

Der Online-Fragebogen wird mit dem Programm LimeSurvey (Version 5.6.42+23102) erstellt und beinhaltet vier Teile mit maximal 52 Fragen⁷.

Im ersten Teil werden die soziodemografischen Informationen abgefragt, um die Stichprobe zu beschreiben (Döring, 2013, S. 95).

Im zweiten Teil erfolgt eine allgemeine Erhebung über Wertigkeit von allen Sprachen, indem die Befragten die Möglichkeit erhalten, über die festgelegten Sprachen hinaus, weitere Sprachen nach ihrem persönlichen Empfinden zu bewerten, etwa hinsichtlich der Sympathie zu Fremdsprachenakzenten oder der Melodik bestimmter Sprachen.

Der dritte Teil gliedert sich in acht Blöcke, in denen die Wertigkeit der Sprachen explizit abgefragt wird. Der sprachliche Hintergrund des Befragten wird als Filterfrage genutzt, um die Bewertung der eigenen Sprachen zu vermeiden. Die Blöcke unterteilen sich in zwei Teile: Im ersten Teil werden Assoziationen zur Sprache mittels bipolaren Adjektivskalen abgefragt. Diese Abfrage ist angelehnt an das semantische Differential von Osgood et al. (1957), bei dem das Verfahren eingesetzt wird, um Konnotationen mit bestimmten Begriffen herauszustellen (Casper, 2002, S. 173). Anders als beim semantischen Differential, welches die Adjektive in einer siebenstufigen Skala misst, wird in dieser Umfrage lediglich das Zustimmen oder Ablehnen bestimmter Adjektive abgefragt. Insgesamt werden zu jeder Sprache 23 Adjektive angeboten, welche die Befragten zur Bewertung der Sprache heranziehen können (s. Kapitel 3.2.2). Der zweite Teil erfasst subjektive Reaktionen zu bestimmten Sprachen und wurde in Anlehnung an Matched-Guise-Technik (Lambert, 1967) entwickelt. Bei dieser Technik wird der reziproke Einfluss von Sprecher*innen und ihre Spracheigenschaften auf die Hörer*innen untersucht. Daher werden die Befragten aufgefordert die Sprecher*innen mit einer vorgegebenen Skala zu bewerten (Casper, 2002, S. 176). Diese Arbeit macht sich diese Technik zunutze, indem Audiodateien eingespielt werden. Im Unterschied zum ursprünglichen Interesse dieser Vorgehensweise, liegt der Fokus hierbei lediglich auf der abgespielten Sprache, weshalb auf eine einheitliche und neutrale Stimme geachtet wird. Dabei werden kurze,

⁷ Die Anzahl der Fragen hängt von der sprachlichen Herkunft der Befragten ab. So soll gewährleistet werden, dass die Befragten ihre eigene Sprache nicht bewerten.

alltagsrelevante Sätze von einer maskulinen, computergenerierten Stimme eingesprochen. Die Wahl des maskulinen Sprechers unterliegt der Annahme, dass Menschen bestimmte stereotypische Vorstellung über feminine und maskuline Sprecher*innen besitzen (Klauer, 2020, S. 24). Dabei wird das weibliche Geschlechterbild mit positiven und emotionalen Konnotationen geprägt, während das männliche mit Rationalität in Verbindung gebracht wird (Lautenschläger, 2020)⁸. Um eine möglichst neutrale Bewertungsbedingung zu gewährleisten, wird von einer femininen Sprecherin abgesehen, da sonst tendenziell positivere Bewertungen abgegeben werden könnten. Weiter werden die Audiodateien randomisiert eingespielt, um von den zuvor abgegebenen Bewertungen der Sprachen nicht beeinflusst zu werden.

Der letzte Teil des Fragebogens widmet sich dem Umgang mit Minderheitensprachen in der Schule und dem Fremdsprachunterricht. Hierbei liegt der Fokus auf der Zweiteilung von Sprachen in Bildungs- und Migrationssprachen. Die Befragten werden dazu angehalten, die acht Sprachen in die beiden Kategorien einzuordnen. Zusätzlich werden Meinungen zum Fremdsprachenangebot und allgemeine Einstellung zu Mehrsprachigkeit in der Schule abgefragt. Die Einstellungsmessung erfolgt auf einer fünfstufigen Skala von 1 (ich stimme gar nicht zu) bis 5 (ich stimme völlig zu). Abgeschlossen wird der Fragebogen mit einer offenen Frage für Anmerkungen und Wünsche.

3.1.1.2 Operationalisierung von Sprachwertigkeiten

Sprachwertigkeit als latente Variable mittels positiv- und negativkonnotierter Adjektive: Zur Erfassung von Sprachwertigkeiten wird auf die bundesweite Umfrage zu Spracheinstellungen in Deutschland von Eichinger et al. (2009) zurückgegriffen. Wertigkeit wird in diesem Zusammenhang als latente Variable mithilfe von bipolaren Adjektiven gemessen. Diese sind

- sympathisch ↔ unsympathisch,
- melodisch ↔ unmelodisch
- logisch ↔ unlogisch
- anziehend ↔ abstoßend
- weich ↔ hart
- einfach ↔ schwierig (Eichinger et al., 2009).

Bei diesen Adjektivpaaren handelt es sich um eine affektive Bewertung, die mit den Valenzskalen des semantischen Differentials (Osgood et al., 1957) gemessen werden.

⁸ Belege für die genderspezifischen stereotypischen Vorstellungen in der Gesellschaft und in den Medien finden sich u.a. in den Arbeiten von Kondering (2001); Eckes (2008); Klauer (2020); Lautenschläger (2020); Müller-Spitzer (2021); uvm. und werden in dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

Dementsprechend wird die Wertigkeit einer Sprache mit positiven und negativen Beschreibungen ermittelt. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit die Sprachwertigkeit mit ebensolchen Adjektivpaaren skaliert. Um einen möglichst großen Umfang über Werthaltungen zu erhalten, werden in einer Vorerhebung Adjektive erfragt, die zur Beschreibung der Sprache genutzt werden (s. Anhang 1.2). Unter den zwölf Befragten wurden folgende Adjektive zum Beschreiben einer Sprache genutzt:

positive Adjektive	negative Adjektive
angenehm	aggressiv
attraktiv	asozial
friedlich	dumm
klangvoll	hart
melodisch	hässlich
sanft	hektisch
rhythmisch	laut
schön	lieblos
stilvoll	unangenehm
sympathisch	ungebildet
	unfreundlich
	unmelodisch
	unsympathisch

Tabelle 2 Adjektive der Vorerhebung

Mit den Angaben der Befragten wird eine Liste mit Adjektiven angefertigt, in denen die Adjektive in Positiv- und Negativkonnotationen kategorisiert werden. Diese Liste wird durch die Adjektive der Korpusanalyse von Scarvaglieri und Zech (2013) ergänzt. Sie haben in ihrer Analyse der IDS-Zeitungskorpora insgesamt 4601 Belegstellen mit dem Ausdruck „Migrationshintergrund“ gefunden. Aus diesen konnten sie Aussagen identifizieren, die über Personen mit Migrationshintergrund gemacht werden. Darunter finden sich u.a. folgende Adjektive, die in den Adjektivkorpus des Fragebogens miteinfließen:

- fremd/anders
- förderbedürftig
- minderbemittelt
- kriminell
- bereichernd (S. 215).

Weiter wurde die Leipziger Wortschatzdatenbank genutzt, um mithilfe aktueller Zeitungsdaten statistisch auffällige Kookkurrenzen zu verschiedenen Stichworten zu erhalten (Leipziger Wortschatzdatenbank, o. D.). Diese werden zur Finalisierung der Adjektivliste dem Fragebogen ergänzt. Auffällig ist, dass sich unter dem Stichwort „Migration“ Kookkurrenzen wie Flüchtlinge, Kriminalität und Terrorismus finden lassen. Aus der Konnotation der Nomen werden Adjektive gebildet, die für die Operationalisierung des Wortes Sprachwertigkeit genutzt werden können (vgl. Tabelle 3). Entsprechend werden folgende Adjektive für die Skalierung der Sprachwertigkeit genutzt, die mithilfe der

Forschungsgruppe von Prof. Dr. Barbara Mertins der Technischen Universität Dortmund finalisiert wurde:

Negativkonnotierte Adjektive	Neutrales Adjektiv	Positivkonnotierte Adjektive
aggressiv	normal	angenehm
arrogant		attraktiv
asozial		elegant
hässlich		freundlich
kriminell		friedlich
kriegerisch		gebildet
unangenehm		kultiviert
ungebildet		rhythmisch
unattraktiv		schön
unfreundlich		sozial
unsympathisch		sympathisch

Tabelle 3 Die Adjektivliste des Fragebogens

Somit ergeben sich für die Messbarkeit der Sprachwertigkeit als latente Variable 23 Items: Elf Adjektive einer negativen Bewertung einer Sprache, elf Adjektive einer positiven Bewertung einer Sprache und eine neutrale Bewertung.

Sprachwertigkeit als latente Variable: Weiter werden nach Rücksprache mit der Forschungsgruppe von Prof. Dr. Barbara Mertins der Technischen Universität Dortmund, sechs ausdrucksstarke Adjektive zur expliziten Bewertung der Audiodatei herangezogen, um präzisere Aussagen über die Wertigkeit einer Sprache treffen zu können. Die Auswahl dieser Adjektive liegt u.a. an der Ausarbeitung der Korpusanalyse von Scarvaglieri und Zech (2013), mit den am meisten abgegebenen Adjektiven des Pretests, sowie mit den Kookkurrenzen des Wortes „Migration“ der Leipziger Wortschatzdatenbank. Dabei soll der Grad der Zustimmung dieser Adjektive mithilfe einer fünfstufigen Likert-Skala gemessen werden. Diese sind:

- kriminell
- aggressiv
- unfreundlich
- sympathisch
- gebildet
- elitär



Sprachwertigkeit als latente Variable: Bildungs- und Migrationssprachen: Die Existenz von Sprachwertigkeiten in der Schulbildung zeigt sich ebenso in den Ausführungen von Delucchi Danhier und Mertins (2018), sowie Rösch (2019) zur Zweiteilung von Sprachen in Bildungs- und Migrationssprachen. Diese Zweiteilung wird in dieser Befragung als Item genutzt, indem die Befragten die acht Sprachen, in die für sie empfundenen

Kategorien, einordnen. Das Item Migrationssprache dient als Indikator für niedriges Sprachprestige, das Item Bildungssprache dient als Indikator für höheres Sprachprestige.

3.1.1.3 Stichprobenbeschreibung

Um die Existenz von Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft herauszustellen, wurden gezielt Personen mit verschiedenem soziodemografischem Hintergrund für die Teilnahme an der Untersuchung angeworben. Der Online-Fragebogen wurde zu diesem Zweck über verschiedene Portale der sozialen Medien-Plattformen⁹ verbreitet sowie in Sprachwissenschaftlichen Seminaren und Vorlesungen von Prof. Dr. Barbara Mertins an der Technischen Universität Dortmund vertrieben. Im Zeitraum vom 15. Dezember 2023 bis 15. Januar 2024 nahmen insgesamt 213 Personen ($N = 213$) teil. Von den Teilnehmenden sind 44 (ca. 21 %) männlich, 168 (ca. 79 %) weiblich und eine Person (ca. 1 %) identifiziert sich als divers. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden liegt zwischen 18 und 26 Jahre (ca. 65 %).

42 % der Befragten sind keine Lehrkräfte, jedoch befinden sich über die Hälfte der Teilnehmenden in der Lehramtsausbildung¹⁰. Lediglich 3 % üben eine Lehrtätigkeit aus. Knapp 71 % der Befragten sind einsprachig aufgewachsen, jedoch sprechen knapp 36 % regelmäßig Englisch im Alltag. Im Gegensatz dazu geben 15 % an, eine der untersuchten „Migrationssprachen“ zu sprechen.

3.1.1.4 Statistisches Auswertungsverfahren

Die statistische Auswertung erfolgt über das Fragebogenprogramm LimeSurvey (Version 5.6.42+23102) und in Microsoft Excel. Unabgeschlossene Antworten werden bei der Datenanalyse nicht miteingeschlossen.

Zur Untersuchung der aktuell geltenden Existenz von Sprachwertigkeiten werden Adjektive eingesetzt, die klare negative oder positive Konnotationen aufweisen. Dies resultiert in einem Adjektiv mit 23 verschiedenen Items (s. Kapitel 3.1.1.2). Die Befragten haben dabei für jede Sprache folgende Bewertungsmöglichkeiten, die sich in drei Kategorien unterteilen: Elf positive, elf negative und eine neutrale Bewertungsmöglichkeit. Die Befragten sind in der Lage, beliebig viele Items für ihre Bewertung auszuwählen. Es ist zu beachten, dass die Bewertung der eigenen Sprache ausgeschlossen wird, wodurch die Anzahl der Proband*innen in Bezug auf die Bewertung der Sprachen variiert. Die Bestimmung des Sprachwerts erfolgt anhand der Gesamtverteilung der Items in die drei

⁹ Dazu zählen die social Media Apps Instagram, Facebook und WhatsApp. Aber auch E-Mail und Aushänge wurden zum Rekrutieren der Proband*innen genutzt.

¹⁰ Gemeint sind Referendar*innen und Studierende.

Kategorien. Auf diese Weise lässt sich feststellen, ob die Befragten die jeweilige Sprache überwiegend den Adjektiven der negativen, positiven oder neutralen Kategorie zugeordnet haben.

Der Sprachwert der getesteten Sprache wird zusätzlich durch die Bewertung einer auditiven Datei ermittelt. Diese Bewertung erfolgt randomisiert, d.h. die Befragten bewerten die Audiodatei ohne das Wissen, um welche Sprache es sich handelt. Durch diese Vorgehensweise sollen Vorurteile bezüglich einer Sprache herausgestellt werden. Hierzu wird jede Sprachdatei in einer fünfstufigen Likert-Skala mit sechs Items befragt. Diese misst den Grad der Zustimmung oder Ablehnung für jedes Item. Die Items setzen sich aus drei positiven und drei negativen Adjektiven zusammen. Die Codierung des Zustimmungsgrades erfolgt wie folgt: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft weniger zu, 3 = weder noch, 4 = trifft zu, 5 = trifft völlig zu. Berechnet werden Summen, Mittelwerte, Varianz und Standardabweichung, um die Hypothese H1 (H1a und H1b) zu überprüfen.

Um festzustellen, welcher Kategorie die Testsprachen zugeordnet werden können, wurden die Befragten gebeten, die acht Sprachen den Kategorien Bildungs- oder Migrationssprache zuzuordnen. Dabei wurde die Angabe Migrationssprache mit dem Wert 1 und die Angabe Bildungssprache mit dem Wert 2 codiert. Die Gesamtsumme der Bewertungen gibt Aufschluss darüber, welcher Kategorie die Sprache zugeordnet wird

3.1.2 Das halboffene Interview: Sprachbiografie

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Strukturierung des halboffenen Leitfadenterviews, der Auswahl der Stichprobe sowie dem Auswertungsverfahren.

3.1.2.1 Strukturierung des Interviewleitfadens

Basierend auf den theoretischen Überlegungen (s. Kapitel 2) und den zugrundeliegenden Forschungsfragen wird der Leitfaden für das qualitative Interview entworfen. Das Leitfadenterview zählt zu den grundlegenden Methoden der offenen Befragungsformen in qualitativer Forschung, deren Struktur vollständig standardisiert, halb-standardisiert oder nicht standardisiert ist (Loosen, 2014, S. 3; Glaser & Laudel, 2010, S. 41). Um eine Vergleichbarkeit mit anderen Proband*innen zu gewährleisten, wird eine halbstandardisierte Form des Interviews gewählt. Das bedeutet, dass lediglich die Struktur des Interviews und der Inhalt der Fragen vorgegeben sind (Loosen, 2014, S. 3). Somit wird den Befragten eine gewisse Freiheit in ihren Erzählungen gewährleistet, ohne den Fokus auf die zentrale Fragestellung zu verlieren.

In der soziolinguistischen Forschung können Sprachbiografien Gegenstand von Leitfadeninterviews sein. Der sprachbiografische Ansatz wird als eine spezielle Form eines biografischen Vorgehens betrachtet, bei dem das Erlernen von Sprache thematisch im Vordergrund steht (Franceschini, 2002, S. 20). Dabei soll der erzählerische Aufwand der Proband*innen möglichst hoch sein, um die sprachliche Lebensgeschichte ins Zentrum des Forschungsinteresses zu rücken (Penya, 2020, S. 57). Daher wird im gesamten Verlauf des Interviews durch offene Fragestellungen darauf abgezielt, auf eine Metaebene des Sprechens zu gelangen (Fix, 2010, S. 13). Das Ziel ist es, „in die Tiefe und in das individuelle Erleben von Sprachen vorzudringen“ und den „Umgang mit mehreren Sprachen im Verlauf zu erkunden“ (Franceschini, 2002, S. 21). Kirsch und Catanese (2017) identifizieren vier Dimensionen, die in einer Sprachbiografie beleuchtet werden (Kirsch & Catanese, 2017, S. 38). Diese umfassen

- die individuelle, welche durch Ereignisse, Plänen, Entscheidungen und Interessen die Persönlichkeit charakterisiert,
- die familiäre, welche die sprachliche Situation in der Familie und den ungesteuerten Spracherwerb durchleuchtet,
- die institutionelle, die den Zusammenhang von Sprachen und außerfamiliäre Institutionen rekonstruiert (z.B. in der Schule) und
- die sozial-gesellschaftliche Dimension, die sich auf die sprachliche Situation im Land, in der sozialen Umgebung, auf Sprachpolitik und Medien bezieht (Kirsch & Catanese, 2017, S. 37).

In Anlehnung an diesen vier Dimensionen sowie bereits bestehende Leitfadeninterviews aus der Sprachbiografieforschung (vgl. dazu Meng, 2001, Rosenthal, 2002, S. 7; Werlen, 2002; Thüne & Brzić, 2022) wird die Struktur des Leitfadeninterviews und ein Fragenkatalog generiert, der zur Beantwortung der Hypothesen H2 (2a, 2b) und H3 (3a, 3b) notwendig ist. Somit besteht der Interviewleitfaden aus vier Blöcken, die chronologisch abgefragt werden. Jeder dieser Blöcke besitzt eine offene Leitfrage, die sich in spezifische Fragen ausdifferenziert, um die präziseren Antworten zu erzielen (vgl. Abb. 5). Diese können je nach Proband*innen thematisiert werden.

Eine Besonderheit des Fragebogens ist das Erstellen eines Sprachportraits. Dieses ist eine menschliche Silhouette, in der die individuellen Sprachen verortet und visualisiert werden können (Krumm, 2009; s. Anhang 2.2). Sie können dem Befragten einen Raum zum selbstreflexiven Umgang verhelfen, um sich den Zwängen des Erzählens ein Stückweit zu entziehen (Busch, 2021). Die Leitfragen in diesem Block sollen den Proband*innen dabei helfen, über ihre individuelle sprachliche Identität zu reflektieren.

Insgesamt fokussiert sich das Interview auf den Zusammenhang der sprachlichen Identität der Proband*innen mit dem Spracherlebnis im monolingual ausgerichteten Deutschland (s. Kapitel 2.2), weshalb die beiden letzten Blöcke Spracherfahrungen und Spracherlebnisse im Hinblick auf die individuelle Mehrsprachigkeit thematisieren. Abgeschlossen wird das Interview mit einem zukunftsorientierten Blick, indem es um die Notwendigkeit der Sprachvererbung an weitere Generationen geht. Daraus soll abschließend herausgestellt werden, welchen Stellenwert die individuelle Sprache für den Befragten besitzt.

I. Spracherwerb und -Entwicklung	
Leitfragen:	
Welche Sprachen wurden und werden in deiner Familie gesprochen? Welche Sprachen beherrschst du?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Sprachen wurden oder werden in deiner Familie gesprochen? 2. Welche Sprachen beherrschst du (wie gut)? 3. Gibt es eine zeitliche Abfolge, in der du deine Sprachen gelernt hast? 4. Mit wem sprichst du in welcher Sprache? <ol style="list-style-type: none"> a. Gab oder gibt es Personen oder Ereignisse, die deine Sprachentwicklung geprägt haben? 	
II. Sprachliche Identität	
Leitfragen:	
Mit welcher/ welchen Sprache(n) identifizierst du dich?	
Verorte deine Sprachen in dieser Silhouette.	
Bitte stellen in dieser Figur deine Sprachen dar (Farben und Symbole nutzbar).	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche Sprachen sprichst du (wie gut?) 2. Wo platzierst du die Sprachen? Wie groß sind die Flächen? 3. In welcher Sprache denkst du? <ol style="list-style-type: none"> b. Gab es eine Zeit, in der eine andere Sprache dominanter war als heute? c. Ist diese Sprache auch deine „Wohlfühlsprache“? 4. Mit welcher Sprache identifizierst du dich am stärksten? 5. Zu welcher Sprachgemeinschaft fühlst du dich zugehörig? 6. Wie empfindest du bezüglich deiner Sprachen (z.B. Stolz, Scham, etc.)? 	

III. Spracherfahrungen: Fokus Schule und Gesellschaft	
Leitfragen: Welche Spracherfahrungen hast du bisher in der Schule und in deinem sozialen Umfeld gemacht?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie hast du dich in deiner Schulzeit bezüglich deiner Mehrsprachigkeit empfunden (Sprache als Hindernis vs. Sprache als Bereicherung)? 2. Wurdest du in deiner Mehrsprachigkeit unterstützt? 3. Haben Mitschüler*innen oder Lehrkräfte in besonderer Weise auf deine Mehrsprachigkeit reagiert? 4. Schätzt du deine Mehrsprachigkeit eher als Hindernis oder Bereicherung für deinen (schulischen) Erfolg ein? <ol style="list-style-type: none"> a. Musstest du Deutschförderkurse besuchen, oder wurde dir dazu geraten? <ol style="list-style-type: none"> i. Glaubst du, dass dieser Besuch bzw. dieser Rat aufgrund deiner Mehrsprachigkeit war? b. Hattest du das Gefühl, dich sprachlich mehr anstrengen zu müssen als einsprachige Mitschüler*innen? 5. Retrospektiv betrachtet: Würdest du etwas an deiner Schulzeit ändern wollen? 6. Wurdest du in der Gesellschaft mal auf deine Mehrsprachigkeit angesprochen? <ol style="list-style-type: none"> a. Wurdest du für deine Deutschkenntnisse gelobt? 7. Fallen dir besondere Momente ein, in denen Menschen auf deine Mehrsprachigkeit reagiert haben? 	
IV. Spracherleben	
Leitfragen: Wie erlebst du deine Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft erlebt bzw. wie hast du deine Mehrsprachigkeit erlebt?	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gibt es Situationen, in denen du dich für deine Muttersprache geschämt hast? 2. Gibt es Situationen, in denen du Stolz auf deine Mehrsprachigkeit warst/ bist? 3. Hast du das Gefühl, dass du dich sprachlich mehr beweisen musst als andere? <ol style="list-style-type: none"> a. Wer sind <i>die anderen</i> für dich? 4. Unter Sprachbarrieren versteht man die Unfähigkeit sich an bestimmten sprachlichen Situationen zu beteiligen – Findest du dich in dieser Beschreibung wieder? <ol style="list-style-type: none"> a. Glaubst du, die Ursache dieser Unfähigkeit hängt mit deiner Mehrsprachigkeit zusammen? 5. Kennst du Situationen, in denen du aufgrund deiner Sprache Scham oder Furcht vor der Blamage empfindest? 6. Würdest du dir wünschen eine andere Sprache zu beherrschen? 7. Mit Blick auf die Zukunft: Wenn du eigene Kinder erwartest, wie planst du die Mehrsprachigkeit deiner Familie aufrecht zu erhalten? 	

Abb. 5 Die Struktur des Leitfadeninterviews

3.1.2.2 Stichprobenbeschreibung

In der Konzeption der Datenerhebung und der Auswahl der Stichprobe ist vorgesehen, erwachsene Proband*innen in Deutschland zu befragen, die eine mehrsprachige Erziehung genossen haben. Die zeitliche Abfolge des Spracherwerbs wird dabei als irrelevant betrachtet. Es wird jedoch auf die Schulbildung in Deutschland sowie die abgeschlossene Schulpflicht geachtet. Eine relevante Merkmalsausprägung ist die Migration in der zweiten Generation, d.h. die Befragten haben Eltern, die nicht in Deutschland geboren wurden, während sie selbst es sind. Weiter werden die Proband*innen in zwei Kategorien unterteilt: „Migrationssprachler“ (MS) und „Bildungssprachler“ (BS). Die MS umfassen Personen, die mindestens eine der untersuchten Sprachen (Arabisch, Türkisch, Farsi und Kurdisch) in ihrer Kindheit erlernt haben. Die BS hingegen sind Personen, die mit Schulfremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch und Italienisch) aufgewachsen sind. Diese Zweiteilung resultiert einerseits aus der theoretischen Grundlage der Arbeit, wie im Kapitel 2.1.3 dargelegt, in der Sprachwertigkeiten nach Delucci Danhier und Mertins (2018) sowie Rösch (2019) durch diese Unterscheidung charakterisiert werden. Andererseits ist sie für das integrative Quasi-Experiment von Bedeutung, wie im folgenden Kapitel 3.1.3 erläutert. Die Stichprobe für die Interviews entspricht der des integrativen Quasi-Experiments.

Somit besteht das Sample dieser Erhebung aus sechs Proband*innen, die die genannten Merkmale erfüllen. Ihre Anonymität wird durch die Verwendung von Pseudonymen gewährleistet (vgl. Tabelle 4).

Name	Geschlecht	Kategorie/ Sprache	Alter	Besuchte Schulform	Beruf
Nahid	Weiblich	MS: Farsi	35	Gymnasium	Talent Acquisition Managerin
Omid	Männlich	MS: Farsi	27	Gymnasium	Wirtschaftsingenieur (Vertrieb)
Abdul	Männlich	MS: Arabisch	29	Gymnasium	Versicherungsmakler (Gruppenleiter)
Can	Männlich	MS: Türkisch	33	Gymnasium	Controller
Debbie	Weiblich	BS: Englisch	29	Realschule	Mediengestalterin
Pierre	Männlich	BS: Französisch	35	Gymnasium	Gymnasiallehrer

Tabelle 4 Proband*innen des Leitfadeninterviews

3.1.2.3 Auswertungsverfahren

Zur Beantwortung der zugrundeliegenden Fragestellung dieser Arbeit werden die Interviews audiografisch aufgenommen und anschließend transkribiert (s. Transkriptionsregeln im Anhang 2.1.1). Um die Auswirkungen von implizit wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf die Entwicklung mehrsprachiger Identitäten in monolingual ausgelegten Gesellschaften begreifen zu können, bedarf es einer Analysemethode, die es ermöglicht, individuelle kommunikative Sequenzen systematisch zu strukturieren und miteinander vergleichbar zu machen. Aus diesem Grund wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) angewendet, die eine Auswertung der Interviews unter Berücksichtigung theoretischer Leitlinien ermöglicht. Für eine systematische Vorgehensweise ist die Entwicklung eines Kategoriensystems zentral (S. 192). Dieses dient dazu, das gesammelte Datenmaterial anhand vorher festgelegter Kriterien zu analysieren. Ziel ist es, festzustellen, inwiefern Sprachwertigkeiten wahrgenommen werden und welchen Einfluss sie auf die Befragten haben. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei dem Vergleich des Einflusses von niedrigem sprachlichem Prestige bei Minderheitensprachen im Vergleich zu Sprachen mit höherem Prestige. Die potenziellen Auswirkungen dieser Unterschiede wurden in Kapitel 2.2 dargelegt und dienen als Grundlage für die Kategorienbildung (s. Anhang 2.3). Daher wird ein deduktiver Ansatz bei der Formulierung der Kategorien gewählt. So kann hinsichtlich der gebildeten Kriterien das Datenmaterial strukturiert und zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden. Nach Mayring (2015) sollten zur Bildung der Kategorien drei Arbeitsschritte erfolgen:

1. Definition der Textbestandteile der Kategorien,
2. Benennung von Ankerbeispielen: Diese sind konkrete Textpassagen, die als Beispiele dienen und durch ihre prototypische Funktion die Kategorie erhellen.
3. Festlegung der Codierregeln, welche eine eindeutige Zuordnung ermöglichen.

Mit diesen Bestimmungen wird ein Codierleitfaden entwickelt, der wie ein Systematisierungsinstrument zur Auswertung aller Daten dient (S. 198).

Daraus resultiert anhand der theoretischen Darbietung im zweiten Kapitel sowie an den Hypothesen H2 und H3 folgender Codierleitfaden:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Codierregel
Sprachliche Identität	Alle Sprachen, die die sprachlichen Identitäten prägen.	„ich identifiziere mich mit...“ „Meine Muttersprachen sind...“ „Ich habe zuerst persisch gelernt“	Mit welchen Sprachen identifizieren sich die Proband*innen.
Zugehörigkeit der Sprachgemeinschaft	Die Kategorie beschreibt das Zugehörigkeitsempfinden der Proband*innen.	„ich fühle mich der deutschen Sprachgemeinschaft zugehörig“ „ich fühle mich beiden Sprachgemeinschaften zugehörig“ „ich fühle mich in zu der deutschen Sprachgemeinschaft nicht zugehörig“	Alle Aussagen über Zugehörigkeitsäußerungen.
(geringes oder hohes) Sprachprestige	In dieser Kategorie sind die Wahrnehmungen der Proband*innen bezüglich des sprachlichen Prestiges ihrer Erstsprachen von Bedeutung.	„ich hatte das Gefühl meine Sprachen waren nicht willkommen“ „An unserer Schule gab es Deutschgebote“	Aussagen über die Wahrnehmung der Proband*innen über das sprachliche Prestige ihrer Erstsprachen.
(Wunsch nach) Anerkennung	In dieser Kategorie werden Aussagen über die sprachliche Anerkennung der Proband*innen in der Mehrheitsgesellschaft festgehalten.	„Ich fühle mich in meiner Mehrsprachigkeit anerkannt“ „ich hätte mir mehr Anerkennung für meine Mehrsprachigkeit gewünscht“	Die Proband*innen treffen Aussagen über die sprachliche Anerkennung ihrer Erstsprachen. Dazu zählen Erfahrungen und Wünsche.
Sprachliches Selbstbild	Die Kategorie umfasst Aussagen zur sprachlichen Kompetenz.	„ich kann mich in Deutsch nicht so gut ausdrücken“ „ich bin nicht gut in Deutsch“ „ich bin gut in Deutsch und kann mich gut ausdrücken“	Die Proband*innen treffen Aussagen über das Gefühl sprachlich kompetenzgemindert zu sein, oder empfinden sich sprachlich kompetent.

Sprachbarrieren	Das Gefühl der Unfähigkeit sich in manchem sprachlichen Situationen zu äußern.	„ich kann mich in manchen Situationen nicht ausdrücken“ „Mir fehlen in einigen sprachlichen Situationen die Worte“	Die Proband*innen erläutern Situationen in denen sie sich als sprachlich unfähig empfinden. Sie finden sich in der Beschreibung zu Sprachbarrieren wieder.
Schamgefühle	In dieser Kategorie zählen negative Spracherlebnisse, wie Schamgefühle, die anhand Beispiele erläutert werden.	„ich habe mich für meine Erstsprache geschämt“ „ich schäme mich, wenn ich Wörter falsch ausspreche, oder lese.“	Die Proband*innen nennen Situationen, in denen sie sich für ihre Erstsprachen geschämt haben, oder Die Proband*innen schildern Situationen, in denen sie sich durch das Abweichen von der sprachlichen Norm geschämt haben.
Stolz	In dieser Kategorie zählen positive Spracherlebnisse, wie Stolz empfinden, die anhand Beispiele erläutert werden.	„Ich war stolz darauf arabisch sprechen zu können“	Die Proband*innen nennen Situationen, in denen sie Stolz für ihre Erstsprachen empfunden haben.
Anstrengung	In dieser Kategorie geht es um die empfundene sprachliche Anstrengung, die aufgrund geringen sprachlichen Prestiges zurückgeht.	„Ich habe das Gefühl mich mehr anstrengen zu müssen“ „ich habe das Gefühl mich beweisen zu müssen“	Die Proband*innen erwähnen, dass sie sich durch ihre Mehrsprachigkeit sprachlich mehr anstrengen müssen.

Tabelle 5 Der Codierleitfaden

3.1.3. Integratives Quasi-Experiment

Um die Hypothese H3 angemessen zu untersuchen, wird ein kurzes Quasi-Experiment konzipiert, das das Interview umrahmt. Im Folgenden wird die Konzeption des Quasi-Experiments sowie die Auswertung der Items erläutert.

3.1.3.1 Konzeption

Das Quasi-Experiment wird integrativ gestaltet, indem es das Leitfadeninterview umrahmt. Die Proband*innen werden nicht darüber informiert, dass sie an dem Quasi-

Experiment teilnehmen, um eine möglichst authentische Testsituation zu schaffen. Vorab wird jedoch eine mündliche Einverständniserklärung eingeholt, in der die freiwillige Teilnahme an einem Experiment erfragt wird.

Die Idee dieser Testsituation orientiert sich an den experimentellen Methoden der Psychologie und wurde in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Barbara Mertins entwickelt. In der Psychologie wird zwischen echten Experimenten und Quasi-Experimenten unterschieden. Letztere unterscheiden sich vom echten Experiment durch die randomisierte Zuweisung der Proband*innen in eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe (Renner et al., 2012, S. 73). Da die Proband*innen aufgrund ihres linguistischen Hintergrundes nicht vorab randomisiert wurden, handelt es sich bei diesem Vorhaben um ein Quasi-Experiment. Demnach gibt es im Quasi-Experiment zwei Gruppen, die simultan zur bestehenden Test- und Kontrollgruppe des Leitfadeninterviews existieren: die „Migrations-sprachler“ (MS) und die „Bildungssprachler“ (BS) (s. Kapitel 3.1.2.2).

Um Hypothese H3 zu überprüfen, wird mittels eines Pre- und Posttest-Designs untersucht, ob sich die sprachliche Aktivität der Proband*innen in zwei verschiedenen Situationen signifikant verändert. Die abhängige Variable in diesem Kontext ist die sprachliche Aktivität, die die Proband*innen in beiden Testsituationen zeigen. Diese wird mittels eines C-Tests gemessen. Zusätzlich werden Selbsteinschätzungen zur empfundenen Anstrengung, zum Stressempfinden und zur Schwierigkeit erhoben, um die sprachliche Aktivität auf einer Metaebene zu erfassen. Um die Auswirkungen von Sprachwertigkeiten auf die abhängige Variable zu untersuchen, werden die unabhängigen Variablen Wert-schätzung (W) und Geringschätzung (G) jeweils in den Situationen eingeführt, welche die gesellschaftlichen Sprachwertigkeiten simulieren. Im Pretest, der vor Beginn des Interviews durchgeführt wird, wird die Variable W eingeführt, indem während der Testinstruktion positiv auf die individuelle Mehrsprachigkeit eingegangen wird, wie folgender Textausschnitt zeigt: „Ich habe dich heute eingeladen mit mir das Interview durchzuführen, weil ich es total gut finde, dass du mehrsprachig aufgewachsen bist. Dazu will ich dir einmal sagen, wie besonders das ist, dass du mehrere Sprachen sprichst“ (s. Anhang 3.2.1). In der zweiten Testinstruktion im Posttest wird die Variable G eingeführt. Dabei werden die Proband*innen mit negativen hypothetischen Ergebnissen des Online-Fragebogens bezüglich ihrer jeweiligen Sprache konfrontiert. Ein Beispiel ist folgende Textpassage: „Deine Erfahrungen und Informationen bedeuten mir viel, gerade weil ... leider in meinem Fragebogen schlecht abgeschnitten hat. Ich kann mir gar nicht erklären wieso die Personen ... als unsympathisch oder unkultiviert bewerten“ (s. Anhang 3.1.2). Beide Instruktionen sind für alle Proband*innen identisch (s. Anhang 3.1.1; 3.1.2). Um die Störvariable „Konzentrationsmangel“ zu minimieren, werden Pausen angeboten.

Das Testinstrument zur Erhebung der sprachlichen Leistung der Proband*innen ist ein C-Test. Dieses Instrument dient der Diagnose und Beurteilung der allgemeinen Sprachkompetenz. Es misst die schriftlichen Kompetenzen der Proband*innen in Grammatik, Orthografie und Textverständnis und kann an verschiedene Kompetenzstufen angepasst werden (Raatz & Klein-Barley, 2020, Absatz 3). Der C-Test besteht i.d.R. aus vier bis fünf alltagsnahen und unbekanntem Lückentexten mit 20-25 Items pro Test (Rösch, 2011, S. 58). Um die Konzentration der Proband*innen nicht übermäßig zu belasten, wird der C-Test in diesem Quasi-Experiment auf zwei ähnliche Texte mit je 21 Items reduziert (s. Anhang 3.1). Die Texte stammen aus einem Artikel der Bundesregierung zum Klimawandel. Die Wahl des Themas begründet sich durch die allgemeingültige und gegenwärtige Thematik der Klimakrise, die allen Proband*innen bekannt sein sollte.

Vor der Testung wird der C-Test an zehn Proband*innen getestet, um Unstimmigkeiten und Fehler zu reduzieren. Da diese den C-Test leicht eingestuft hatten, wurde ein Zeitlimit von zwei Minuten eingeführt, um den Stress der Proband*innen zu erhöhen.

3.1.3.3 Auswertungsverfahren

Da das Quasi-Experiment das Interview umrahmt, werden die Aussagen wie bei dem Interview mithilfe der Transkripte ausgewertet und anhand des Codierungskatalogs ausgewertet (s. Kapitel 3.1.2.3).

Die Auswertung der C-Tests erfolgt durch die Identifizierung der korrekt ausgefüllten Lücken. Ein Item gilt als erfüllt, wenn es semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzt wurde. Insgesamt können 21 Punkte erreicht werden. Die beiden C-Tests (Pre- und Posttest) werden miteinander verglichen, um Rückschlüsse über die sprachliche Aktivität in Stresssituationen, wie die Wahrnehmung von sprachlicher Geringschätzung, zu ziehen. Hierfür wird der Mittelwert der erzielten Punkte, die Varianz sowie die Standardabweichung mithilfe von MS-Excel ermittelt.

Die Auswertung der Selbsteinschätzungen in den drei Kategorien „Stressgrad“, „empfundene Anstrengung“ und „empfundene Schwierigkeit“ erfolgt mittels fünfstufiger Likert-Skala. Dabei repräsentiert der Wert 1 einen äußerst niedrigen Wert und der Wert 5 einen überaus hohen Wert. Zur Vergleichbarkeit der beiden Situationen werden ebenfalls Mittelwerte, Summen, Varianzen und Standardabweichungen errechnet.

3.2 Güte der Studie

Im Rahmen empirischer Forschung ist die strikte Einhaltung der Gütekriterien von grundlegender Bedeutung, da sie dazu beiträgt, präzise Messwerte zu erheben (Aeppli et al., 2023, S. 139). Da es sich bei dieser Studie um ein Mixed-Method-Design handelt, das

verschiedene Teilstudien in quantitativer und qualitativer Form zur Beantwortung der Forschungsfrage kombiniert, müssen beide empirische Verfahren berücksichtigt werden, um die Gütekriterien zu gewährleisten. Bisher existieren jedoch noch keine allgemein akzeptierten Gütekriterien für das Mixed-Method-Design (Schreier, 2000, S. 356).

In quantitativen Forschungen dienen drei Qualitätskriterien zur Überprüfung des Messinstruments:

- **Objektivität:** Dieser Begriff bezeichnet die Unabhängigkeit der Messergebnisse von der Person, die die Messung durchführt.
- **Reliabilität:** Hierbei geht es um die Verlässlichkeit des Instruments, das ein bestimmtes Merkmal misst (Aeppli et al., 2023, S. 140).
- **Validität:** Dieses Kriterium gibt an, „ob ein Test das misst, was er messen soll bzw. was er zu messen vorgibt“ (Bortz & Döring, 2003, S. 199).

Die Objektivität lässt sich weiter unterteilen in *Durchführungsobjektivität*, *Auswertungsobjektivität* und *Interpretationsobjektivität*. Erstere bedeutet, dass die Testergebnisse unabhängig von der Person sind, die die Messung durchführt (Aeppli et al., 2023, S. 140). In dieser Studie wird die Durchführungsobjektivität durch den standardisierten Fragebogen gewährleistet, bei dem die Befragten identische Instruktionen, ohne direkte Kommunikation¹¹ zum Forschenden, erhalten. Dadurch wird eine Beeinflussung minimiert. Die Auswertungsobjektivität ist gegeben, wenn verschiedene Forschende den Fragebogen auswerten und dieselben Ergebnisse erzielen (Aeppli et al., 2023, S. 140). Da diese Studie um die Erhebung von aktuell geltenden Sprachwertigkeiten geht, kann die Auswertungsobjektivität bedingt gegeben werden. Wertigkeiten bzw. Werturteile sind abstrakte und subjektiv konstruierte Begriffe (Voigt, 1928, S. 33). Der Konstruktivismus unterstreicht, dass jedes Individuum seine Umwelt durch die eigene Wahrnehmung selbst konstruiert, was bedeutet, dass die Werte eines Objekts in dieser Umwelt stark vom individuellen Standpunkt abhängen (Schreier, 2000, S. 204). Dennoch besteht wohlmöglich ein allgemeiner Konsens darüber, welche Adjektive zur negativen und zur positiven Beschreibung von Objekten herangezogen werden¹². Der Fragebogen in dieser Studie verwendet daher möglichst allgemeingültige Adjektive zur positiven und negativen Beurteilung von Sprache, die in einer Tabelle mit eindeutig negativer und eindeutig positiver Kategorie vorzufinden sind (s. Kapitel 3.1.1). Ähnliches gilt auch für die Interpretationsobjektivität, die gegeben ist, wenn verschiedene Testpersonen bei gleichen Testwerten zu ähnlichen Interpretationen der Ergebnisse gelangen (Aeppli et al., 2023, S. 140).

¹¹ Eine direkte Kommunikation meint in diesen Zusammenhang, dass die Proband*innen nicht mündlich befragt werden.

¹² Bspw. wird durch das Adjektiv „hässlich“ eine eindeutig negative Bewertung eines Objektes erzeugt.

Diese Objektivität ist aufgrund der Problematik des subjektiven Empfindens, wie es bei Werturteilen der Fall ist, schwerer einzuhalten. Falls es jedoch zu Unstimmigkeiten bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse kommt, dient die zuvor erwähnte Tabelle dazu, der Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gerecht zu werden (s. Kapitel 3.1.1).

Hinsichtlich der Reliabilität betonen Moosbrugger und Kelava (2020), dass eine Erhebung zuverlässig ist, wenn sie ein zu messendes Merkmal ohne Messfehler misst (S.27). Aeppli et al. (2023) argumentieren jedoch, dass das Messen ohne Messfehler in der Realität nicht vollständig ausgeschlossen werden kann (S.140). Um die Reliabilität zu erhöhen, können Methoden wie ein Paralleltest oder ein Testhalbierungsverfahren angewendet werden (ebd.). In dieser Umfrage wird auf mehrere Tests an Befragten verzichtet. Stattdessen erfolgt die Vereinigung beider Verfahren, indem subjektive Empfindungen zu Sprache an zwei verschiedenen Zeitpunkten erfragt werden.

Die Validität kann mithilfe der *Inhaltsvalidität* überprüft werden, die darauf abzielt zu prüfen, ob das zu messende Konstrukt mit dem Inhalt des Tests erfasst wird (Aeppli et al., 2023, S. 140). Die Erhebung zielt darauf ab, die Existenz von Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft nachzuweisen, weshalb die Fragen auf diese Zielsetzung ausgerichtet sind. Bei abstrakten Konstrukten, wie die Existenz von Sprachwertigkeiten, muss darauf geachtet werden, dass der Bedeutungskern des Begriffs getroffen und der semantische Gehalt möglichst wenig reduziert wird (Bauer & Hussy, 2010, S. 47). Die Konstruktvalidität kann in dieser Erhebung ebenfalls nachgewiesen werden. Diese meint nach Diekmann (2007) die Qualifikation von Messinstrumenten, um Theorien zu entwickeln (S. 224). Bortz und Döring (2003) ergänzen, dass, wenn aus dem zu messenden Zielkonstrukt Hypothesen abgeleitet werden, die durch die Testergebnisse bestätigt werden, ein Messinstrument als konstruktvalide gelten kann (S. 200). Basierend auf dieser Grundlage können Hypothesen zur Untersuchung des Konstrukts „Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft“ formuliert werden. Durch den Einsatz des vorliegenden Messinstruments können diese Hypothesen bestätigt oder negiert werden, wie es bereits in der Studie zu Spracheinstellungen in Deutschland von Eichinger et al. (2009) demonstriert wurde.

Insgesamt wird durch die sorgfältige Anwendung der genannten Gütekriterien die Qualität und Zuverlässigkeit der Ergebnisse in dieser Studie sichergestellt. Da jedoch die Feststellung der Existenz von Sprachwertigkeiten noch keine Informationen über die Auswirkungen auf die betroffenen Individuen liefert, wird in dieser Studie zusätzlich eine

qualitative Erhebung durchgeführt¹³. In qualitativen Forschungsarbeiten sind die oben genannten Gütekriterien nicht identisch, da sich qualitativ-orientierte Untersuchungsvorhaben auf eine andere Form der Ergebnisse konzentrieren (Mayring, 2002, S. 140). Allerdings besteht keine Einigkeit darüber, „welche alternativen Gütekriterien für die Fundierung von ‚guter‘ qualitativer Forschung allgemein anzuwenden wären“ (Schreier et al., 2023, S. 324). Mayring (2002) hat in diesem Zusammenhang sechs allgemeingültige Gütekriterien qualitativer Studien aufgestellt, die auf die vorliegende Forschung übertragen werden. Die *Verfahrensdokumentation* dient dazu, eine detaillierte Planung und Beschreibung des methodischen Vorgehens zu gewährleisten (Mayring, 2002, S. 144). Im vorangegangenen Kapitel (3.1.2), das sich mit der Theorie, dem Forschungsstand, dem Forschungsdesign und der Auswahl des Erhebungsinstruments auseinandersetzt, wird ausführlich auf die Vorgehensweise und die verschiedenen Bezüge zur Entwicklung des Leitfadens sowie der theoretischen Grundlage eingegangen. Zudem werden die Umsetzung der Datenerhebung, die Teilprozesse der Datenaufbereitung und schließlich die Schritte der Datenanalyse erläutert, um den Forschungsprozess transparent und übersichtlich darzustellen. Die *argumentative Interpretationsabsicherung* beinhaltet, dass der Forschende die erhobenen Daten adäquat argumentativ und schlüssig begründet (Mayring, 2002, S. 145). Durch die Codierung der Hypothesen anhand der theoretischen Grundlage entstehen Kategorien, die eine Einordnung und Vergleichbarkeit der Daten ermöglichen und für eine transparente Dateninterpretation sorgen. Dieses Vorgehen beinhaltet auch den Aspekt der *Regelgeleitetheit*, bei dem im Vorfeld Regeln für die Auswertung festgelegt werden (Mayring, 2002, S. 145f.). Mayring (2002) betont in der qualitativen Forschung die Bedeutung der *Nähe zum Gegenstand* (S.146). Dieses Merkmal bezieht sich auf die Untersuchung konkreter sozialer Probleme unter Einbezug beteiligter Personen (ebd.). In dieser Arbeit werden Personen mit einem mehrsprachigen Hintergrund mittels eines halboffenen Interviewleitfadens zu ihrer Sprachbiografie befragt. Dabei geht es um die Auswirkungen von wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf die Entwicklung mehrsprachiger Identitäten. Diese Auswirkungen sind nicht direkt statistisch messbar und können lediglich über subjektive Erzählungen erhoben werden. Die Anwendung einer *Triangulation* zielt darauf ab, unterschiedliche Lösungswege im Hinblick auf das Forschungsinteresse zu identifizieren. Hierbei werden verschiedene Theorien, Modelle und sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze kombiniert (Mayring, 2002, S. 147). Dabei wird nicht unbedingt eine exakte Übereinstimmung der Ergebnisse verschiedener Ansätze angestrebt, sondern vielmehr ein Perspektivenwechsel oder alternative Strategien in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand (Mayring, 2002, S. 148). Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird versucht, durch die Anwendung verschiedener

¹³ Genauere Begründung findet sich in Kapitel 3.1 und 3.1.2.

Methoden die Hypothese H3 zu beantworten. Die Methodenwahl verfolgt das Ziel, die Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten. Allerdings kann dieses Kriterium im Rahmen dieser Masterarbeit nicht vollständig umgesetzt werden. Deshalb wird auf die Methoden anderer soziolinguistischer Studien Bezug genommen (vgl. dazu Meng, 2001; Franceschini, 2002; Werlen 2002; Brizić, 2006; Counz, 2014). Das Letzte Kriterium ist die *kommunikative Validierung*: Nach Abschluss der Datenauswertung ist es erforderlich, einen Rückbezug zu den Proband*innen herzustellen, um die Gültigkeit der Ergebnisse zu überprüfen. Die Proband*innen haben die Möglichkeit, die Ergebnisse auf ihre Angemessenheit zu kontrollieren und zu korrigieren (Mayring, 2002, S. 147). Aufgrund organisatorischer Realisierbarkeitsgründe ist eine rekursive Verständigung in dieser Arbeit bedingt möglich. Da enger Kontakt zu den meisten Proband*innen besteht, wird nach Abschluss der Transkription diese einigen der Befragten zur Überprüfung vorgelegt. Falls dies nicht möglich ist, wird darauf geachtet, dass die Aussagen der Proband*innen während des Interviews durch Zusammenfassungen und Rückfragen als korrekt und zutreffend beschrieben werden können.

Durch die Quasi-experimentelle Rahmung des Interviews, wird kurz auf die Gütekriterien eines Experiments eingegangen, die in diesem Quasi-Experiment erfüllt werden. Dazu werden drei Kriterien herangezogen: die Konstruktvalidität, die interne und externe Validität (Shadish et al., 2002, S. 20). Eine experimentelle Untersuchung ist *intern valide*, „wenn die kausale Interpretation ihrer Ergebnisse inhaltlich eindeutig ist“ (Renner et al., 2012, S. 71). Im Quasi-Experiment werden die Effekte von Wert- und Geringschätzung auf die sprachliche Leistung der Proband*innen gemessen. Dabei erhalten alle Proband*innen einheitliche Instruktionen. Es ist jedoch zu beachten, dass die Störvariablen „Konzentrationsmangel“ und individuelle Einflussgrößen der Personen nicht vollständig kontrolliert werden können.

Die *externe Validität* bezieht sich auf die Verallgemeinerung der Untersuchungsergebnisse (Renner et al., 2012, S. 80). In dieser Arbeit wird versucht, die externe Validität zu gewährleisten. Allerdings ist zu beachten, dass die Stichprobe im Rahmen dieser Arbeit klein ausfällt, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können. Daher wird die externe Validität in gewissem Maße eingeschränkt.

Die *Konstruktvalidität* stellt sicher, dass das zu messende Konstrukt auf einer theoretischen Grundlage fundiert ist (Renner et al., 2012, S. 81). In dieser Arbeit wird dies durch die Berücksichtigung der Auswirkungen von Wert- bzw. Geringschätzung von Minderheitsgruppen gewährleistet. Solche Auswirkungen können bspw. in Sprachbarrieren enden oder dem Gefühl nicht der sprachlichen Norm der Mehrheitsgesellschaft gerecht zu werden (s. Kapitel 2.2.3 & 2.3).

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der jeweiligen Erhebungsmethoden präsentiert. Abschließend werden alle Ergebnisse zusammengefasst, um die zugrundeliegenden Hypothesen zu beantworten.

4.1 Ergebnisse des Fragebogens

Dieses Subkapitel präsentiert die wichtigsten Ergebnisse der Online-Erhebung. Dabei wird sowohl auf die Bewertung der Sprache mittels der Adjektivliste als auch auf die Auswertung der Audiodatei eingegangen. Zudem werden die untersuchten Sprachen hinsichtlich der ihnen zugewiesenen Kategorien überprüft.

4.1.1 Ergebnisse der Sprachbewertungen

Im Folgenden wird eine kontrastierende Gegenüberstellung zwischen einer jeweiligen Migrationssprache und einer Bildungssprache auf Grundlage oben genannter Bewertungsmöglichkeiten präsentiert.

4.1.1.1 Kurdisch versus Spanisch

Zur Bewertung des Kurdischen wurden insgesamt 389 Angaben gemacht ($N_k = 389$). Davon lassen sich 218 Angaben der negativen Kategorie zuordnen, 85 Angaben der positiven Kategorie und 86 Angaben der neutralen Kategorie ($N_{kn} = 218$; $N_{kp} = 85$; $N_{kneu} = 86$). Signifikant ist hierbei die Überrepräsentation der negativen Kategorie. Innerhalb dieser wird Kurdisch mit 42 Angaben als unangenehm und mit 36 Angaben als aggressiv deklariert. In der positiven Kategorie fällt besonders die Bewertung als „gebildet“ mit einer Angabe auf. Darüber hinaus ist die neutrale Kategorie um eine Stimme stärker vertreten als die positive (vgl. Tabelle 6).

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	36	angenehm	17	normal	86
arrogant	6	attraktiv	2		
asozial	15	elegant	3		
hässlich	15	freundlich	11		
kriegerisch	12	friedlich	9		
kriminell	17	gebildet	1		
unangenehm	42	kultiviert	13		
unattraktiv	32	rhythmisch	14		
ungebildet	18	schön	6		
unsympathisch	25	sympathisch	9		
Summe	218		85		86
Total: 389					

Tabelle 6 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Kurdisch

Ein gegenteiliges Bild zeigt sich bei der Bewertung der Sprache Spanisch mit insgesamt 780 Angaben ($N_s = 780$). Von den 780 getätigten Angaben fallen nur 30 in die negative Kategorie ($N_{sn} = 30$). Auffällig ist die Überrepräsentation der positiven Kategorie mit 699 Nennungen ($N_{sp} = 699$). Die neutrale Kategorie weist lediglich 51 Stimmen auf, verzeichnet damit aber mehr Nennungen als die negative Kategorie ($N_{neu} = 51$). In der negativen Kategorie werden die Adjektive „aggressiv“ und „arrogant“ jeweils zehnmal angegeben. In der positiven Kategorie stechen *dagegen* die Adjektive „angenehm“, „freundlich“ und „sympathisch“ heraus (vgl. Tabelle 7)

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	10	angenehm	89	normal	51
arrogant	10	attraktiv	84		
asozial	2	elegant	42		
hässlich	0	freundlich	101		
kriegerisch	1	friedlich	44		
kriminell	1	gebildet	25		
unangenehm	3	kultiviert	38		
unattraktiv	1	rhythmisch	105		
ungebildet	1	schön	88		
unsympathisch	1	sympathisch	83		
Summe	30		699		51
Total: 780					

Tabelle 7 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Spanisch

Weiterhin auffällig sind die Angaben zu den Adjektiven „kriegerisch“, „kriminell“, „asozial“ und „ungebildet“. Während diese Adjektive in Bezug auf die kurdische Sprache mit jeweils über zehn Angaben belegt werden, sind sie in Verbindung mit der spanischen Sprache mit nur einer Angabe deutlich geringer vertreten.

Betrachtet man jedoch die Bewertung der Audiodateien, entsteht ein anderes Bild. Die Tabelle 8 zeigt für die kurdische Sprache für die sechs Items „elitär“, „kriminell“, „unfreundlich“, „sympathisch“, „gebildet“ und „aggressiv“ den jeweiligen Mittelwert (M), die Gesamtskalensumme (SUM), die Varianz (VAR) sowie die Standardabweichung (SD) für eine Stichprobenmenge von 206 Proband*innen ($N_k = 206$).

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
M	2,2	2,69	2,73	2,66	2,75	2,52
SUM	454	554	563	547	566	519
VAR	0,95	1,60	1,43	0,92	0,81	1,33
SD	0,97	1,27	1,20	0,96	0,90	1,15
N	206					

Tabelle 8 Sprachbewertung der Audiodatei: Kurdisch

Insgesamt zeigt die Sprachbewertung des Kurdischen durch die Analyse von Audiodateien im Allgemeinen ein mäßiges Ergebnis. Dennoch lassen sich klare Tendenzen erkennen. Der Mittelwert der fünfstufigen Likert-Skala für das Item „elitär“ liegt bei 2,2, was auf eine geringe Zustimmung zu diesem Adjektiv hinweist ($M_k = 2,2$). Bei den Items „gebildet“ und „unsympathisch“, die auch in der vorherigen Sprachbewertung auftauchen, ist eine deutliche Tendenz zu erkennen. Hier wird die Sprache bei rein auditiver Wahrnehmung tendenziell positiver bewertet. Signifikant hohe Werte sind jedoch bei den Items „kriminell“ und „aggressiv“ zu verzeichnen, die mit der vorherigen Sprachbewertung korrelieren.

Diese weisen jedoch eine beträchtliche Standardabweichung auf, was auf eine erhebliche Streuung in der Bewertung hinweist ($SD_k = 1,27$; $SD_k = 1,2$; $SD_k = 1,15$).

Die Bewertung der spanischen Sprachdatei zeigt ähnliche Ergebnisse (vgl. Tabelle 9). Auch das Spanische wird insgesamt moderat bewertet. Hierbei weist das Item „aggressiv“ im Vergleich zur Bewertung des Kurdischen bei der Stichprobenmenge 204 einen geringeren Mittelwert auf ($N_s = 204$; $M_s = 1,84$). Allerdings zeigt die signifikant hohe Standardabweichung eine hohe Streuung in der Bewertung ($SD_s = 1,26$). Auffällig sind auch die hohen Werte des Items „elitär“ mit einem Mittelwert von 2,62 ($M_s = 2,62$). Im Gegensatz zur vorherigen Sprachbewertung mit der Adjektivliste weist die Bewertung mit dem reinen Hörreiz niedrigere Werte auf.

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	2,61	2,01	2,06	1,76	2,33	1,84
<i>SUM</i>	532	410	420	360	476	376
<i>VAR</i>	0,93	1,62	1,77	0,48	0,58	1,58
<i>SD</i>	0,97	1,27	1,33	0,7	0,78	1,26
N	204					

Tabelle 9 Sprachbewertung der Audiodatei: Spanisch

Vergleicht man diese jedoch mit der Bewertung der kurdischen Sprache, zeigt sich, dass Spanisch nicht wesentlich besser abschneidet als Kurdisch. Allerdings erhalten die Items „kriminell“, „aggressiv“ und „unfreundlich“, die gleichzeitig eine negative Sprachbewertung repräsentieren, im Kurdischen eine höhere Bewertung als im Spanischen. Andererseits zeigt sich für das Item „gebildet“ ein gegenteiliges Bild. In diesem erreicht Kurdisch einen höheren Mittelwert als Spanisch ($M_k = 2,75$; $M_s = 2,33$). Dieses steht im Kontrast zu den abgegebenen Bewertungen durch die Adjektivliste, bei dem das Kurdische von insgesamt 389 Angaben lediglich eine Angabe für das Item „gebildet“ erhalten hat. Gleiches kann auch für das Item „sympathisch“ festgestellt werden. Insgesamt wird die kurdische Sprache dennoch durch den auditiven Stimulus negativer bewertet als das Spanische, welches man aus der Grafik entnehmen kann (vgl. Abb. 6).

Es zeigt sich jedoch, dass bloße anonyme Bewertung des Auditiven bessere Ergebnisse erzielt als die bloße Sprachbewertung.

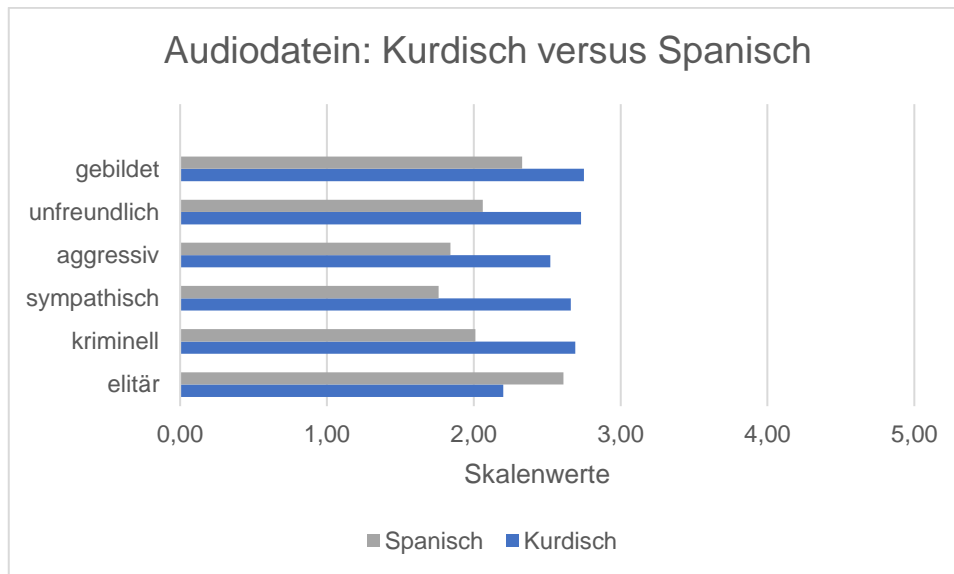


Abb. 6 Kurdisch und Spanisch im Vergleich

4.1.1.2 Arabisch versus Französisch

Für die Bewertung der arabischen Sprache wurden insgesamt 518 Stimmen ($NA = 518$) erfasst. Davon entfallen 254 Nennungen auf die negative, 196 auf die positive und 59 auf die neutrale Kategorie ($NA_n = 254$; $NA_p = 196$; $NA_{neu} = 59$). Signifikant sind die Bewertungen des Arabischen als „aggressiv“ mit 78 Nennungen und als „kriegerisch“ mit 32 Nennungen in der negativen Kategorie. In der Positivkategorie hingegen wird das Adjektiv „rhythmisch“ mit 51 Nennungen am höchsten bewertet. Insgesamt zeigt sich für die arabische Sprache eine überwiegend negative Bewertung der Sprache, was durch die Anzahl der Nennungen in den jeweiligen Kategorien deutlich wird (vgl. Tabelle 10).

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	78	angenehm	28	normal	59
arrogant	13	attraktiv	10		
asozial	13	elegant	12		
hässlich	10	freundlich	25		
kriegerisch	32	friedlich	14		
kriminell	15	gebildet	10		
unangenehm	35	kultiviert	20		
unattraktiv	28	rhythmisch	51		
ungebildet	12	schön	19		
unsympathisch	18	sympathisch	7		
Summe	254		196		59
Total: 518					

Tabelle 10 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Arabisch

Die Evaluation der französischen Sprache ergab insgesamt 651 Bewertungen, die sich in 97 negative, 439 positive und 26 neutrale Kategorien aufteilen ($NFR = 65$; $NFR_n = 97$, $NFR_p = 439$; $NFR_{neu} = 26$). Im Vergleich zur arabischen Sprache wurde die französische Sprache deutlich positiver bewertet. Das am häufigsten gewählte Adjektiv in der negativen Kategorie war mit 65 Stimmen „arrogant“, im Gegensatz zu „kriegerisch“ und „kriminell“, die keine Stimme erhielten, ebenso wie das Adjektiv „ungebildet“. In der positiven Kategorie stachen die Adjektive „kultiviert“ mit 56 Stimmen, „schön“ mit 67 Stimmen und „gebildet“ mit 51 Stimmen signifikant hervor. Ein Vergleich der Stimmenverteilung zeigt eine klare Hierarchie zwischen den beiden Sprachen. Während für das Arabische die Adjektive „aggressiv“, „rhythmisch“, „kriegerisch“ und „unangenehm“ repräsentativ sind, sind es für das Französische „schön“, „rhythmisch“, „kultiviert“ und „arrogant“. Auffallend ist auch, dass bei der sprachlichen Bewertung des Französischen mit Ausnahme von „arrogant“ kaum ein Adjektiv in der Negativkategorie eine zweistellige Angabe aufweist (vgl. Tabelle 11).

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	7	angenehm	41	normal	26
arrogant	65	attraktiv	51		
asozial	1	elegant	10		
hässlich	1	freundlich	34		
kriegerisch	0	friedlich	24		
kriminell	0	gebildet	51		
unangenehm	6	kultiviert	56		
unattraktiv	7	rhythmisch	67		
ungebildet	0	schön	67		
unsympathisch	8	sympathisch	38		
Summe	94		439		26
Total: 518					

Tabelle 11 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Französisch

Die Auswertung der Audiodatei zeigt für die arabische Sprache ein anderes Bild. Bei den Items „sympathisch“ und „gebildet“ werden signifikant bessere Werte im Vergleich zur vorherigen Sprachbeurteilung mittels Zuordnungsliste erzielt. Bei einer Stichprobenmenge von 210 Proband*innen beträgt der Mittelwert in der fünfstufigen Likert-Skala für das Item „gebildet“ knapp drei und für „sympathisch“ 3,18 ($NA = 210$; $MA = 2,97$; $MA = 3,18$). Auch die Mittelwerte für die Items „aggressiv“, „kriminell“ und „unfreundlich“ zeigen, dass die Sprache beim reinen Hören besser bewertet wird (vgl. Tabelle 12). Allerdings sind insgesamt hohe Standardabweichungen zu verzeichnen, die auf eine erhebliche Streuung in der Bewertung aller Items hindeuten.

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	2,45	2,01	2,03	3,18	2,97	2,07
<i>SUM</i>	514	423	426	667	624	434
<i>VAR</i>	1,02	1,26	1,18	1,04	0,91	1,33
<i>SD</i>	1,01	1,12	1,09	1,02	0,96	1,15

N 210

Tabelle 12 Sprachbewertung der Audiodatei: Arabisch

Französisch erhält eine signifikant positive Sprachbewertung, wie die hohen Mittelwerte der Items „elitär“, „sympathisch“ und „gebildet“ aus der positiven Kategorie zeigen ($NFR = 182$; $MFR = 3,49$; $MFR = 3,76$; $MFR = 3,92$). Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass Französisch insgesamt ein hohes Sprachprestige genießt, wobei die einzelnen Mittelwerte fast den Wert Vier erreichen. Im Gegensatz dazu weisen die Items der negativen Kategorie niedrige Mittelwerte auf (vgl. Tabelle 13). Mit Ausnahme des Items „elitär“, das eine hohe Standardabweichung aufweist, weisen alle anderen Items niedrige Standardabweichungen auf ($SD = 1,37$). Diese positive Bewertung der Audiodatei korreliert mit der Bewertung der Sprache über die Adjektivliste.

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	3,49	1,45	1,85	3,76	3,92	1,60
<i>SUM</i>	635	263	337	684	713	292
<i>VAR</i>	1,28	0,53	0,94	0,86	0,61	0,72
<i>SD</i>	1,37	0,73	0,97	0,93	0,78	0,85

N 182

Tabelle 13 Sprachbewertung der Audiodatei: Französisch

Insgesamt zeigt sich, dass Arabisch bei der Bewertung der Audiodatei besser abschneidet als vorher. Dieses Ergebnis lässt auf eine Voreingenommenheit der Proband*innen schließen. Dennoch ist eine klare Hierarchisierung der beiden Sprachen erkennbar, wobei Arabisch schlechter bewertet wird. Die Grafik fasst die Bewertung der Audiodatei für beide Sprachen zusammen (vgl. Abb. 7).

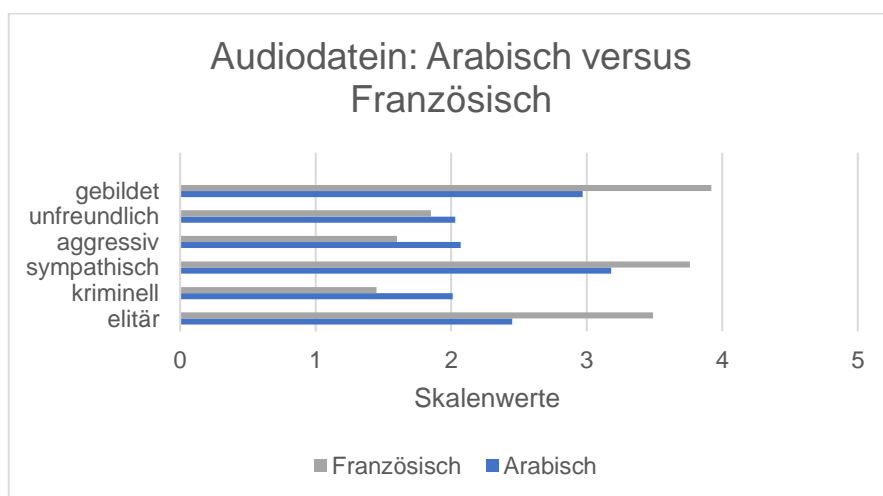


Abb. 7 Arabisch und Französisch im Vergleich

4.1.1.3 Türkisch versus Italienisch

Die Bewertung der türkischen Sprache basiert auf insgesamt 453 Bewertungen. Davon fallen 190 Bewertungen in die negative, 167 in die positive und 96 in die neutrale Kategorie ($NT = 453$; $NTn = 190$; $NTp = 197$; $NTneu = 96$). Die am häufigsten bewerteten Eigenschaften in der negativen Kategorie sind „aggressiv“ mit 38 Bewertungen, „unangenehm“ mit 26 Stimmen und „unsympathisch“ mit 25 Bewertungen. In der positiven Kategorie erhielten Adjektive „rhythmisch“ und „freundlich“ die meisten Nennungen. Bemerkenswert ist, dass das Adjektiv „gebildet“ keine Stimme erhält (vgl. Tabelle 14). Die Gewichtung der beiden Kategorien ergibt eine überwiegend negative Sprachbewertung des Türkischen.

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	38	angenehm	22	normal	96
arrogant	14	attraktiv	4		
asozial	19	elegant	5		
hässlich	9	freundlich	35		
kriegerisch	6	friedlich	11		
kriminell	12	gebildet	0		
unangenehm	28	kultiviert	12		
unattraktiv	29	rhythmisch	43		
ungebildet	10	schön	16		
unsympathisch	25	sympathisch	19		
Summe	190		167		96
Total: 453					

Tabelle 14 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Türkisch

Insgesamt basiert die Bewertung der italienischen Sprache auf 727 abgegebenen Stimmen, wobei die Mehrheit mit 509 Stimmen in die positive Kategorie fällt ($NI = 727$; $NIp = 509$). Auf die negative Kategorie entfallen 219 Stimmen und auf die neutrale Kategorie 47 Stimmen ($NI_n = 219$; $NIneu = 47$). Die dominierenden Adjektive in der positiven Kategorie sind „friedlich“ mit 100 Stimmen, gefolgt von „sympathisch“, „schön“ und „elegant“ mit jeweils 88 Stimmen. In der negativen Kategorie stechen die Adjektive „arrogant“ mit 88 Stimmen und „unangenehm“ mit 78 Stimmen hervor. Im Gegensatz zu den anderen Sprachen der Kontrollgruppe BS sind auch die Adjektive „asozial“ und „hässlich“ signifikant (vgl. Tabelle 15). Eine im Vergleich zum Türkischen deutlich positivere Bewertung der Sprache zeigt sich bei einer genaueren Analyse der Gewichtung der drei Kategorien. Somit lässt sich für diese Sprache eine klare Hierarchisierung herausarbeiten.

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	1	angenehm	13	normal	47
arrogant	88	attraktiv	1		
asozial	20	elegant	79		
hässlich	21	freundlich	56		
kriegerisch	3	friedlich	100		
kriminell	2	gebildet	40		
unangenehm	78	kultiviert	3		
unattraktiv	2	rhythmisch	46		
ungebildet	3	schön	86		
unsympathisch	1	sympathisch	85		
Summe	219		509		47
Total: 727					

Tabelle 15 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Italienisch

Bei der Analyse der Bewertung der türkischen Sprachdatei zeigt sich eine abweichende Tendenz. Die Beurteilung des Türkischen durch den rein auditiven Stimulus wird insgesamt positiver bewertet. Besonders auffällig ist hier bei der Stichprobenmenge von 202 der Mittelwert des Items „gebildet“, der sich dem Wert Drei annähert ($NT = 203$; $MT = 2,92$). Im Vergleich zur Sprachbewertung mittels Adjektivliste, bei der das Adjektiv „gebildet“ keine Zustimmung erfuhr, stellt sich dieser Wert auffallend positiv dar. Eine ähnlich positive Resonanz zeigt sich im Mittelwert des Items „sympathisch“ mit einem Wert von 3,04 ($MT = 3,04$). Allerdings zeigen die vorliegenden Daten eine erhebliche Varianz in der Bewertung, die sich an der deutlich erhöhten Standardabweichung einiger Items ablesen lässt (vgl. Tabelle 16).

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	2,36	2,10	2,27	3,04	2,92	2,08
<i>SUM</i>	475	423	456	611	586	419
<i>VAR</i>	0,86	1,19	1,30	1,01	0,73	1,07
<i>SD</i>	0,93	1,09	1,14	1,01	0,86	1,04
N	202					

Tabelle 16 Sprachbewertung der Audiodatei: Türkisch

Die Beurteilung der italienischen Sprache über den rein auditiven Reiz zeigt signifikant positive Werte. Alle Items der positiven Kategorie weisen in der fünfstufigen Likert-Skala hohe Mittelwerte auf. Insbesondere das Item „sympathisch“ zeigt mit einem Näherungswert von Vier die stärkste positive Bewertung ($N_I = 207$; $M_I = 3,92$). Dem folgen die Mittelwerte der Items „gebildet“ und „elitär“ ($M_I = 3,51$; $M_I = 2,75$). Demgegenüber weisen die Items der negativen Kategorie niedrige Mittelwerte auf (vgl. Tabelle 17). Die geringe Varianz deutet auf eine geringe Streuung der auditiven Bewertung hin.

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	2,75	1,62	1,57	3,92	3,51	1,59
<i>SUM</i>	570	333	325	811	726	329
<i>VAR</i>	0,89	0,69	0,63	0,57	0,53	0,75
<i>SD</i>	0,94	0,83	0,79	0,75	0,73	0,87

N 207

Tabelle 17 Sprachbewertung der Audiodatei: Italienisch

Diese Bewertung steht im Gegensatz zur Bewertung der türkischen Sprache und gibt hierarchisches Bild zugunsten des Italienischen wieder. Dabei ist zu beachten, dass Italienisch aus historischen Gründen grundsätzlich in die Testgruppe aufgenommen werden müsste¹⁴. Die Ergebnisse dieser Untersuchung deuten jedoch auf einen Wandel des Italienischen von einer Migrationssprache zu einer Bildungssprache hin, während ein solcher Wandel für das Türkische derzeit nicht absehbar ist. Eine zusammenfassende Gegenüberstellung wird in der Grafik abgebildet (vgl. Abb. 8).

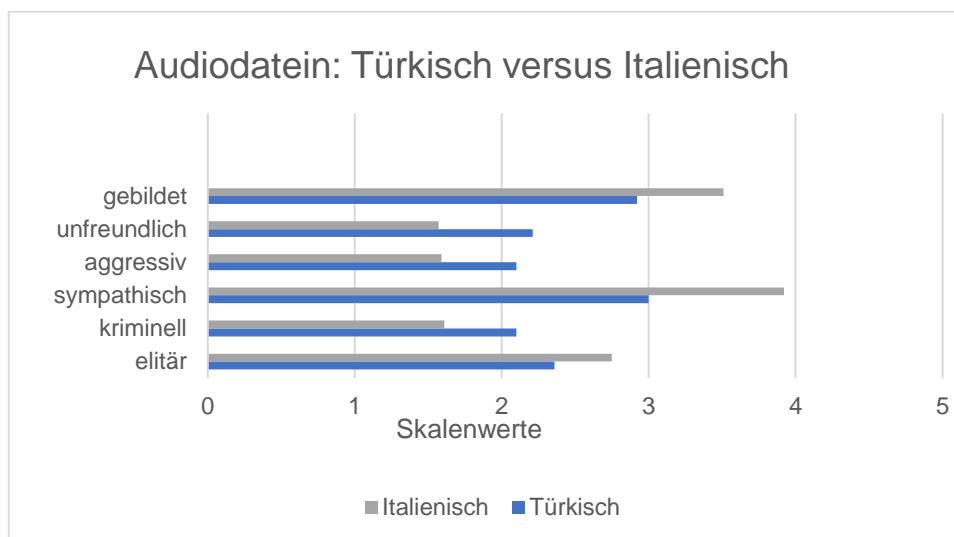


Abb. 8 Türkisch und Italienisch im Vergleich

4.1.1.4 Farsi versus Englisch

Für die Bewertung von Farsi wurden insgesamt 380 Stimmen aggregiert ($NF = 380$), wobei 111 Stimmen der negativen, 188 Stimmen der positiven und 81 Stimmen der neutralen Kategorie zugeordnet werden können ($NFn = 111$; $NFp = 188$; $NFneu = 81$). Im Vergleich zu den anderen Sprachen der Testgruppe schneidet Farsi positiv ab, da sie als einzige Sprache der Testgruppe eine höhere Gewichtung in der positiven Kategorie aufweist. Die auffälligsten Adjektive in der negativen Kategorie sind „unangenehm“ und „aggressiv“ mit jeweils 17 Stimmen. In der positiven Kategorie stechen vor allem die Adjektive „freundlich“ und „rhythmisch“ hervor.

¹⁴ Zu beachten sei hier, dass Türkisch und Italienisch zur Gastarbeiterzeiten in Deutschland präsent waren und zur Gruppe „Arbeitsmigrant*innen“ gehörten (Bundeszentrale für politische Bildung (BPD), o. D.).

Dennoch zeigen sich weitere Auffälligkeiten, wie z.B. die Verwendung des Adjektivs „kriegerisch“, das in der Kontrollgruppe seltener oder gar nicht genannt wird. Dagegen wird Farsi in der Testgruppe bei den Adjektiven „gebildet“ und „kultiviert“ vergleichsweise höher bewertet (vgl. Tabelle 18).

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	17	angenehm	24	normal	81
arrogant	8	attraktiv	5		
asozial	7	elegant	19		
hässlich	5	freundlich	33		
kriegerisch	11	friedlich	16		
kriminell	8	gebildet	16		
unangenehm	18	kultiviert	21		
unattraktiv	19	rhythmisch	25		
ungebildet	5	schön	17		
unsympathisch	13	sympathisch	12		
Summe	111		188		81
Total: 380					

Tabelle 18 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Farsi

Auffallend niedrige Bewertungen kennzeichnen die Ergebnisse der Bewertung der englischen Sprache. Insgesamt wurden 136 Bewertungen bei einer Gesamtstichprobe von 40 Personen abgegeben ($NE = 136$). Dieser niedrige Wert könnte darauf zurückzuführen sein, dass viele Proband*innen sich selbst hohe Kompetenzen in dieser Sprache attestierten, weshalb sie von der Bewertung ausgeschlossen wurden. Dennoch zeigen sich signifikante Unterschiede in den abgegebenen Bewertungen. Nur sieben Stimmen sind der negativen Kategorie zuzuordnen, während die positive Kategorie überrepräsentiert ist. Im neutralen Bereich wurden 18 Stimmen abgegeben. Für die Adjektive „kriegerisch“, „kriminell“ und „ungebildet“ wurden keine Stimmen abgegeben. Für das Adjektiv „arrogant“ wurden drei Stimmen abgegeben. In der positiven Kategorie erhalten die Adjektive „angenehm“ und „freundlich“ die meisten Stimmen. Insgesamt lässt sich ein signifikant positives Sprachprestige für Englisch ableiten (vgl. Tabelle 19).

Negative Kategorie	Anzahl der Angaben	Positive Kategorie	Anzahl der Angaben	Neutrale Kategorie	Anzahl der Angaben
aggressiv	0	angenehm	19	normal	18
arrogant	3	attraktiv	7		
asozial	1	elegant	10		
hässlich	1	freundlich	17		
kriegerisch	0	friedlich	5		
kriminell	0	gebildet	13		
unangenehm	0	kultiviert	14		
unattraktiv	0	rhythmisch	5		
ungebildet	0	schön	8		
unsympathisch	2	sympathisch	13		
Summe	7		111		18
Total: 136					

Tabelle 19 Sprachbewertung durch Adjektivliste: Englisch

Die Auswertung des auditiven Stimulus für die Sprache Farsi offenbart positive Bewertungen. Die Items der positiven Kategorie erzielen bei einer Stichprobenmenge von 203 überwiegend hohe Mittelwerte in der fünfstufigen Likert-Skala, während die Items der negativen Kategorie niedrige Werte aufweisen ($NF = 203$). Die hohen Mittelwerte in der positiven Kategorie deuten auf die Zustimmung zu den positiven Adjektiven für diese Sprache hin. Im Gegensatz dazu signalisieren die niedrigen Mittelwerte der negativen Kategorie eine Ablehnung dieser Adjektive. Die höchsten Mittelwerte werden für die Items „sympathisch“ mit einem Mittelwert von 3,4 und „gebildet“ mit einem Mittelwert von 3,13 erzielt ($MF = 3,4$; $MF = 3,13$). Die geringe Varianz in den Daten deutet auf eine geringe Streuung in den abgegebenen Bewertungen hin (vgl. Tabelle 20).

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	2,52	1,85	1,95	3,40	3,13	1,89
<i>SUM</i>	512	375	396	690	636	383
<i>VAR</i>	0,80	0,94	0,93	0,84	0,71	0,93
<i>SD</i>	0,90	0,97	0,97	0,92	0,84	0,96
N	203					

Tabelle 20 Sprachbewertung der Audiodatei: Farsi

Die Bewertung der englischen Audiodatei wurde von allen Teilnehmern des Fragebogens vorgenommen ($NE = 213$). In Bezug auf die englische Sprache zeigt sich ein deutlich positives Prestige, da alle Items der positiven Kategorie hohe Mittelwerte aufweisen, während die Items der negativen Kategorie auffallend niedrige Mittelwerte erhalten. Die beiden Items mit den höchsten Mittelwerten sind „sympathisch“ mit einem Mittelwert von 3,89 und „gebildet“ mit einem Wert von 3,78 ($ME = 3,89$; $ME = 3,78$). Die Items mit den niedrigsten Werten sind „kriminell“ mit einem Mittelwert von 1,33 und „aggressiv“ mit 1,42 ($ME = 1,33$; $ME = 1,42$). Mit Ausnahme des Items „elitär“ weisen die geringen Varianzen auf eine geringe Streuung in der Bewertung der Sprache hin (vgl. Tabelle 21).

	elitär	kriminell	unfreundlich	sympathisch	gebildet	aggressiv
<i>M</i>	3,13	1,33	1,57	3,89	3,78	1,42
<i>SUM</i>	666	275	322	801	777	193
<i>VAR</i>	1,26	0,45	0,74	0,66	0,79	0,50
<i>SD</i>	1,12	0,67	0,86	0,81	0,89	0,70
N	213					

Tabelle 21 Sprachbewertung der Audiodatei: Englisch

Infolgedessen erhält Englisch die positivsten Sprachbewertungen in der auditiven Attraktivität. Es zeichnet sich also eine deutliche Hierarchisierung der Sprachen ab, wobei Englisch ein hohes Sprachprestige genießt. Farsi schneidet in diesem Vergleich zwar schlechter ab, weist aber in der Testgruppe ein vergleichsweise höheres Prestige auf. Die folgende Grafik veranschaulicht das Sprachprestige der beiden Sprachen Farsi und Englisch (vgl. Abb. 9).

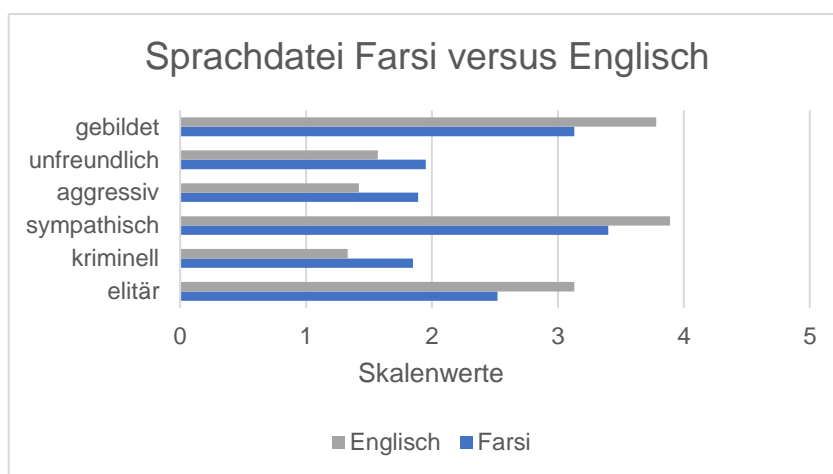


Abb. 9 Farsi und Englisch im Vergleich

4.1.2 Bildungs- und Migrationssprachen

Die Existenz von Sprachwertigkeiten lassen sich auch durch die Zweiteilung in die Kategorien Bildungs- und Migrationssprachen verdeutlichen (s. Kapitel 2.1.3). Um dieses Kategorisierungssystem in der Gesellschaft zu untersuchen, wurde im Rahmen des Online-Fragebogens gefragt, welcher Kategorie die jeweilige Sprache zugeordnet wird. Alle 213 Befragten haben ihre Stimme abgegeben ($N = 213$). Die Ergebnisse zeigen, dass unter allen Befragten die vier Sprachen der Testgruppe MS von einer absoluten Mehrheit eindeutig als Migrationssprachen eingestuft werden, während die vier Sprachen der Kontrollgruppe von einer ebenso absoluten Mehrheit als Bildungssprachen kategorisiert werden (vgl. Abb. 10). Hervorzuheben ist, dass bei den Migrationssprachen Türkisch und Kurdisch mit jeweils 204 Stimmen nahezu Einigkeit darüber besteht, zur Kategorie MS zuzuordnen sind. Englisch wird mit 211 Stimmen von fast allen Befragten der Kategorie Bildungssprachen zugeordnet. Diese deutliche Dichotomie spiegelt eine

Hierarchisierung der Sprachen wider, die sich aus der in Kapitel 2.1.3 dargestellten Problematik des Migrationsbegriffs begründet.

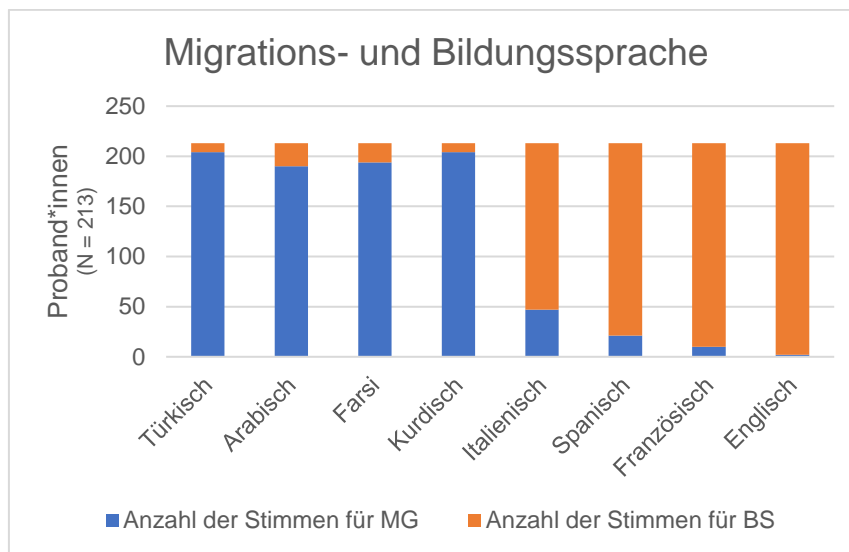


Abb. 10 Kategorie: Bildungs- oder Migrationssprachen

4.1.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Datenanalyse verdeutlicht eindeutig das Vorhandensein von Sprachwertigkeiten im Hinblick auf bestimmte Sprachen. In dieser Studie konnte die Hierarchisierung der Sprachen herausgestellt werden. Insbesondere zeigt sich ein geringeres Sprachprestige in der Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe, deren Bewertungen auf ein höheres Sprachprestige hindeuten.

Besonderes Augenmerk gilt den einzelnen Adjektiven, die in beiden Gruppen, Test- und Kontrollgruppe, festgestellt wurden. Die Testgruppe MS weist höhere Werte für die Adjektive „kriminell“ und „kriegerisch“ auf, während diese in der Kontrollgruppe BS kaum ins Gewicht fallen. Dafür wird in dieser Gruppe das Adjektiv „arrogant“ überrepräsentiert gewählt. Der Vergleich dieser Adjektive deutet auf ein schlechteres Abschneiden der Testgruppe hin, da die semantische Bedeutung der Adjektive „kriegerisch“ und „kriminell“ negativer ist als die des Adjektivs „arrogant“. Dies zeigt, dass die Sprachbewertung nicht nur durch die Gewichtung der Kategorien, sondern auch durch die Auswahl der repräsentierten Adjektive beeinflusst wird.

Darüber hinaus gibt es in keiner Sprache der Kontrollgruppe einen Nullwert für das Adjektiv „gebildet“, während dies in der Testgruppe mehrfach der Fall ist. Eine weitere Auffälligkeit in der Testgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe ist die höhere Anzahl an Stimmen in der neutralen Kategorie. Eine mögliche Interpretation hierfür könnte der Einfluss der sozialen Er-

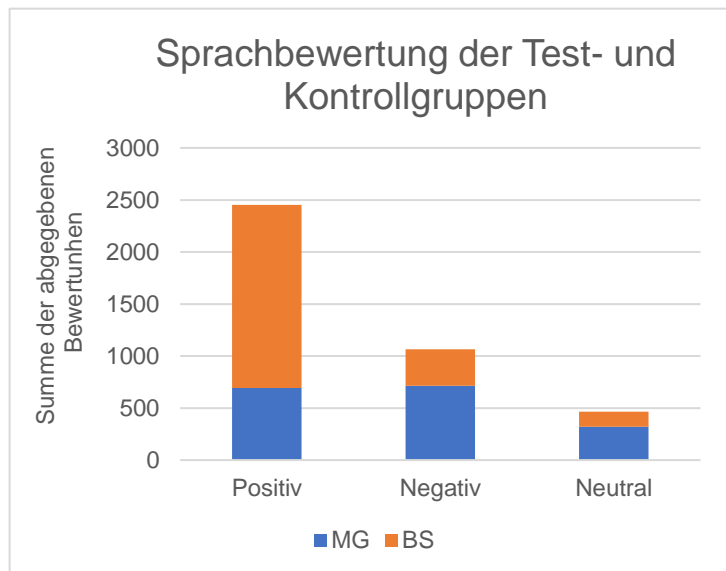


Abb. 11 Zusammenfassung der Sprachbewertungen

wünschtheit sein, da die Stimmabgabe für negative Adjektive mit Hemmungen verbunden sein kann, oder eine Sprache für die Bewertung zu unbekannt ist. Die Abb. 11 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der Sprachbewertung aller getesteten Sprachen und verdeutlicht, dass die Testgruppe MS ein geringeres Sprachprestige aufweist als die Kontrollgruppe BS.

Die Auswertung der auditiven Stimuli deutet darauf hin, dass bestimmte Sprachen einer voreingenommenen Bewertung unterliegen, da sie tendenziell besser wertet werden als die rein assoziative Bewertung der Sprache. Dies zeigt sich besonders deutlich bei der Bewertung des Arabischen, während beim Spanischen eine gegenläufige Tendenz zu beobachten ist.

Die bestehende Dichotomie der Sprachen in die Kategorien Bildungs- und Migrationssprachen lässt Rückschlüsse auf die Existenz hierarchischer Strukturen von Sprachen in der Gesellschaft zu.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es in der deutschen Gesellschaft eine Differenzierung in der Wertschätzung der verschiedenen Sprachen gibt.

4.2 Ergebnisse des Leitfadeninterviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Transkriptionen dargelegt. Der detaillierte Analysebogen sowie die Transkriptionen der Interviews befinden sich im Anhang (s. Anhang 2.1).

4.2.1 Die sprachliche Mischidentität und das Zugehörigkeitsgefühl

Die Aussagen der Teilnehmenden bezüglich ihres Spracherwerbs zeigen ein differenziertes Bild des Spracherwerbsprozesses. Eine signifikante Anzahl der Befragten gibt an, einen sukzessiven Spracherwerbsprozess durchlaufen zu haben. Nahid, Can und Abdul erläutern, dass ihre Erstsprache die Familiensprache ist und sie ab dem Beginn des Eintritts in den Kindergarten ungesteuert Deutsch erworben haben (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 46f.; Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 60; Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 50). Abdul betont sogar, dass in den ersten drei Lebensjahren ausschließlich Arabisch gesprochen wurde, obwohl er in Deutschland geboren ist. Er berichtet: „Mama konnte zu dem Zeitpunkt selber noch nicht so gut Deutsch. Es hat sich im Laufe der Zeit dann verändert. Aber ich bin in den Kindergarten gegangen, ohne, dass ich überhaupt Deutsch kann [sic], und [ich] habe das dann durch den Kindergarten richtig gelernt“ (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 51ff.). Im Gegensatz dazu geben Debbie, Pierre und Omid an, einen simultanen Spracherwerbsprozess durchlaufen zu haben. Es wird berichtet, dass die Kommunikationssprache von jedem Elternteil abhängig war, mit Ausnahme von Omid, der diesbezüglich nicht spezifiziert ist (Debbie, persönliche Kommunikation, 27. Dezember 2023, Z. 65ff.; Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2023, Z. 79). So gibt Pierre an, dass sein Sprachverhalten durch den jeweiligen Elternteil bestimmt wurde (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 70).

Des Weiteren geben die meisten Befragten an, dass trotz ihrer individuellen Sprachentwicklung der Einfluss der deutschen Sprache größer ist. Dies begründen sie damit, dass sie sich in einer deutschen Gesellschaft befinden und ihr soziales Umfeld deutschsprachig ist (Can, 07. Januar 2024, Z. 101f.; Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 77). Debbie hingegen betont, dass für sie beide Sprachen gleichwertig sind (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 97).

Interessanterweise wird Deutsch bei den meisten, bis auf Debbie, als Muttersprache angegeben. Dies liegt daran, dass sie in dieser Sprache nach eigener Einschätzung über deutlich bessere Sprachkompetenzen verfügen und sie in den meisten Fällen für ihre mentalen Prozesse nutzen. Fast alle Befragten bezeichnen Deutsch zudem als ihre „Wohlfühlsprache“, wie Nahid verdeutlicht: „Deutsch sehe ich tatsächlich als meine Muttersprache. Das ist die Sprache, in der ich denke, in der ich träume. Die spreche ich“ (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 63). Dennoch gibt es eine gewisse Unsicherheit in Bezug auf die Definition der Muttersprache, was dazu führt, dass nach genauerem Nachfragen die „Sprache meiner Eltern“ (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 67) ebenfalls als Muttersprache deklariert wird (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 110ff.)

Eine der auffälligsten Gemeinsamkeiten aller sprachlichen Identitäten liegt in den Konnotationen, die mit dem Deutschen und den jeweiligen Familiensprachen verbunden werden. Deutsch wird von den Befragten als rationale Sprache betrachtet, in der Denkprozesse umgesetzt sowie Handlungen überdacht werden und wovon Erfolg, Arbeit und Leistung abhängen (vgl. dazu Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 160; Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 112; Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 130). Andererseits geht mit der Familiensprache eine starke Emotionalität einher. Diese

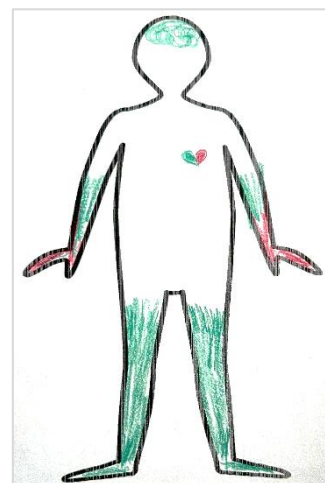


Abb. 12 Nahids Sprachportrait

Dualität zeigt sich auch in den Sprachportraits der Befragten. Ein Beispiel ist Nahids Sprachportrait, in dem Farsi einen Platz in ihrem Herzen einnimmt (vgl. Abb. 12). Ebenso betont Pierre, dass Französisch „die Sprache des Herzens“ ist und mit Emotionen sowie positiven Gefühlen verbunden wird (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 162). Diese Darstellungen bestätigen die Ausführungen von Kaikkonen (2007) über die Relevanz der Erstsprachen, die integraler Bestandteil des Menschen sind und die Tiefenstrukturen der Persönlichkeit prägen. Dieses manifestiert sich bspw. im Wunsch, die individuellen sprachlichen Ressourcen an die kommenden Generationen weiterzugeben. Abdul erklärt dies folgendermaßen: „Also ich würde meinen Kindern definitiv Arabisch beibringen, weil, trotz der negativen Erfahrung, die ich damit gemacht habe, gibt es einen riesigen Mehrwert, der definitiv überwiegt. Das möchte ich ihnen auf jeden Fall mitgeben“ (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2024, Z. 481f.). Alle Sprachportraits bestätigen zudem, dass Zweit- und Drittsprachen Bestandteile der sprachlichen Identität sein können (Krumm 2009, S. 238; s. Anhang 2.2).

Basierend auf den vorherigen Erläuterungen lässt sich schließen, dass die sprachliche Identität der Befragten eine Mischidentität darstellt, die alle gesprochenen Sprachen, mitsamt Fremdsprachen, einschließt. Diese Identität ist jedoch unterschiedlich ausgeprägt: Can beschreibt bspw. ein türkisches „Grundgerüst“ (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 141), das ihm „in die Wiege gelegt worden ist“ (ebd., Z. 142), und auf dem seine vermeintlich stärkere Sprache aufbaut. Abdul zeigt einen flexiblen Umgang mit den Sprachen in seinen mentalen Prozessen, indem er durch längere Aufenthalte im Libanon auch auf Arabisch denkt (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2024, Z. 131). Omids Gedanken werden trotz längerer Aufenthalte im Iran in deutscher Sprache verfasst: „Auch wenn ich in Iran bin und Persisch spreche, denke ich Deutsch“ (Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2024, Z. 147f.). Im Unterschied zu den anderen formuliert Debbie die meisten ihrer mentalen Prozesse auf Englisch, da sie die

englische Sprache als leichter empfindet (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 158ff.).

Über ihre Zugehörigkeit sind sich die meisten Befragten, mit Ausnahme von Debbie und Abdul, einig: Sie fühlen sich der deutschen Sprachgemeinschaft zugehörig. Dennoch berichten sie von Fremdzuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit. Nahid beschreibt in diesem Zusammenhang: „Ich fühle mich zu beiden zugehörig, aber ich fühle mich auch zu beiden gleichzeitig manchmal fremd“ (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 141). Sie erklärt, dass sie sich trotz kompetenter Sprachbeherrschung manchmal in der deutschsprachigen Gesellschaft mehr anstrengen müsse, da ihre Sprache nicht „zu hundert Prozent Deutsch“ sei (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 150). Dies impliziert, dass sie sich durch ihre Mischidentität nicht komplett zugehörig fühlt, da sie wusste, dass ihre Mehrsprachigkeit einen Fremdstatus zuschreibt. Fragen zu ihrer Herkunft und ihre Sprache suggerieren Fremdheit und markieren eine Nichtzugehörigkeit, obwohl der Wunsch nach Zugehörigkeit gerade in der Kindheit stark ausgeprägt war (ebd., Z. 220; Z. 350ff.). Sie selbst beschreibt ihr Gefühl als „der Ausländer hier in meinem [Nahids] eigentlichen Heimatland“ (ebd., Z. 306). Diese Erfahrung wird auch von Omid bestätigt. Während seiner Schulzeit haben solche Fragen ihn daran erinnert, anders zu sein, obwohl er sich selbst nicht als anderssprachig wahrgenommen hat (Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2023, Z. 201ff.). Er bezeichnet das Wissen anderer über seine sprachliche Herkunft als „Angriffsfläche“ (ebd., Z. 219) und suggeriert damit, dass er sich von den anderen kritisiert fühlt, wenn sie ihn auf seine Mehrsprachigkeit ansprechen. Diese Aussage lässt vermuten, dass er sich durch Fremdzuschreibungen von der Gruppe „Deutschsprachig“ separiert fühlt.

Can erwähnt in diesem Zusammenhang eine neue Gruppe, der er sich zugehörig fühlt: die Gruppe der Mischidentitäten (in seinem Fall Türkisch-Deutsch), da er innerhalb der Gespräche zwischen den Sprachen wechseln kann (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 214f.). Pierre entwickelt ebenfalls eine neue Zugehörigkeitsgruppe: die europäische Sprachgemeinschaft, die die Grenzen zu Frankreich verschwinden lässt (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 186).

Im Gegensatz zu den zuvor genannten Personen fühlen sich Debbie und Abdul anderen Sprachgemeinschaften zugehörig. Abdul hatte während seiner Schulzeit den Eindruck, sich für eine Sprachgemeinschaft entscheiden zu müssen, weshalb er sich gegenwärtig mehr der arabischen Sprachgemeinschaft zugehörig fühlt (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 181). Zudem erinnert er sich an vermeintliche Lobesbekundungen für seine Deutschkenntnisse, die er als unangemessen empfand (ebd., Z. 411; Z. 427). Oft wird mit solchen Äußerungen die Zugehörigkeit zu einer fremdsprachigen

Gruppe betont, weil sie für die routinierte Anwendung der deutschen Sprache gelobt werden. Dies geht mit einer negativen Erwartungshaltung gegenüber der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Menschen einher.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle Befragten eine sprachliche Mischidentität aufweisen. Jedoch machen sie unterschiedliche Erfahrungen in Bezug auf ihre Zugehörigkeit, die mit ihrem sprachlichen Hintergrund zusammenhängen. Die Gruppe der MS berichtet mehrheitlich von dem Wunsch nach Zugehörigkeit und den damit verbundenen Erfahrungen der fremdzugeschriebenen Nichtzugehörigkeit. Im Gegensatz dazu zeigt die Gruppe BS keinen vergleichbaren Konflikt in Bezug auf Zugehörigkeit. Um mit diesem Konflikt umzugehen, entwickeln einige Befragte neue Gruppierungen, in denen sie sich angehörig fühlen. Dies kann als eine Art Bewältigungsstrategie betrachtet werden, um sich in einem komplexen Identitätsgefüge zu verorten. Ein interessanter Aspekt ist der Zwang zur Entscheidung, der ausschließlich in der Gruppe der MS auftrat. Dieser Zwang zur Entscheidung löste bei Abdul das Gegenteil aus. Aufgrund der Entscheidung, die er in der Schulzeit treffen musste, fühlt er sich nun stärker der arabischen Sprachgemeinschaft zugehörig. Die tief verwurzelte Bindung zu den Erst- bzw. den Familiensprachen wird auch in allen sprachlichen Mischidentitäten durch den Wunsch deutlich, die sprachlichen Ressourcen an die kommenden Generationen weitergeben zu können.

4.2.2 Die wahrgenommenen Sprachwertigkeiten und die Anerkennung der individuellen Mehrsprachigkeit

Im vorherigen Kapitel wurde die Entwicklung der Mischidentität erläutert, die mehrsprachigen Individuen, unabhängig von ihrer Sprache, in vermeintlich monolingualen Gesellschaften durchlaufen. Nach der Analyse der Transkriptionen ist jedoch festzuhalten, dass die verschiedenen Mischidentitäten unterschiedliche Wahrnehmungen bezüglich des sprachlichen Prestiges ihrer Erst- bzw. Familiensprache aufweisen.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass die Befragten der Gruppe MS sich des niedrigen sprachlichen Prestiges ihrer Erst- oder Familiensprache bewusst sind, während die Befragten der Gruppe der BS ein höheres sprachliches Prestige wahrnehmen. Nahid erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie bereits während ihrer Schulzeit bestimmte Gruppierungen anhand der gesprochenen Sprachen wahrgenommen hat. Sie sah sich selbst mit den „Türkisch sprechenden und den Polnischen und Russischen“ (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 199) Personen in einer Gruppe der Außengruppierung, während sie die „andere[n] Ausländer“ (ebd., Z. 202), in diesem Fall die Koreaner, innerhalb ihrer Schulstruktur positiver wahrnahm. Diese Kategorisierung innerhalb einer

Außenstehenden Gruppierung in die „guten“ und die „schlechten“ Sprachgemeinschaften deutet auf eine wahrgenommene Hierarchisierung der Sprachen schon während ihrer Schulzeit hin. Abduls Wahrnehmung, dass während seiner Schulzeit ähnliche Hierarchisierungen der Sprachen existierten, wird durch die Tatsache unterstrichen, dass Sprachverbote herrschten, die ihm das Sprechen der arabischen Sprache untersagten: „Auf dem Schulhof oder so, da war es auch immer verboten Arabisch zu reden, ... da waren auch dutzend Kinder, die auch Arabisch konnten. Und es war immer irgendwie verboten. Also so richtig reden durfte ich dann da nicht“ (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 187). Solche Verbote, die den Gebrauch von bestimmten Sprachen kriminalisieren (Dirim, 2010, S. 101), geben klaren Aufschluss über Sprachwertungen in der Gesellschaft, insbesondere wenn andere Minderheitensprachen in der Gegenwart der verbotenen Sprachen auf Wertschätzung stoßen. Abdul bringt dies zum Ausdruck:

Manche Sprachen durften gesprochen werden. ... Ich weiß, wir hatten zum Beispiel auch einen italienischen Mitschüler und der sollte mal zeigen, wie er seine Sprache spricht. Weil sie es total schön fanden, wie er Italienisch gesprochen hat. Weil die es so toll fanden, dass er so multilingual aufgewachsen ist (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 235ff.).

Des Weiteren wird ersichtlich, dass die Sprachpräferenzen der Befragten bestimmten Sprachen einen höheren gesellschaftlichen Wert beimessen, wie dies anhand von Nahids Bestrebungen zur Erlernung der spanischen Sprache deutlich wird: Sie ist der Ansicht, dass Spanisch als „anerkanntere Sprache“ gilt (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 447) und daher in schulischen Institutionen angeboten wird.

Can berichtet von der Irrelevanz der türkischen Sprache in seiner Schulzeit, da sie nicht unterrichtet wurde. Im Gegensatz dazu bekamen andere Sprachen, die in dieser Arbeit auch als BS bezeichnet werden, durch das Unterrichten eine höhere Bedeutung. Durch die Ignoranz seiner Mehrsprachigkeit hat Can die türkische Sprache als unbedeutend empfunden (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 263f.).

Auch die Mitschüler*innen der Befragten haben Sprachwertigkeiten vermittelt, indem sie bestimmte Phrasen willkürlich genutzt haben, ohne sie zu hinterfragen. So erinnert sich Abdul daran, dass die Phrase „yallah yallah“ von den Mitschüler*innen nach Belieben genutzt wurde, ohne die dahinterstehende Bedeutung zu ergründen. Es bestand keine Notwendigkeit, dies zu erfahren, da sie lediglich als amüsanter Ausdruck genutzt wurde. Dies stieß bei Abdul jedoch auf Irritationen und befremdliche Gefühle (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 278). Von ähnlichen Erfahrungen berichtet ebenfalls Can, in denen Mitschüler*innen den türkischen Fremdsprachenakzent zur

Belustigung nachahmen (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 312). Dies geschah vermutlich, um ihn als Ausdruck eines stumpfsinnigen Bürgers zu verwenden (Dirim, 2010, S. 98). Das Desinteresse für die Bedeutung bestimmter Phrasen sowie das Nachahmen zur Belustigung degradieren die Sprachen und vermitteln ihren Sprecher*innen ein niederes sprachliches Prestige. Can bestätigt dieses, indem er solche Erlebnisse als „herablassend“ (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 403) bezeichnet. In der Gruppe der BS werden solche Erfahrungen nicht geschildert. Stattdessen glauben sie, dass ihre Mitschüler*innen ihnen gegenüber aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen Neid empfanden. Debbie fühlt sich sogar von ihren Mitschüler*innen wegen ihrer Aussprache im Englischunterricht traktiert, dieses deutet sie jedoch als Missgunst (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2024, Z. 248f.).

Außerhalb der schulischen Institutionen geben alle Befragten an, das sprachliche Prestige ihrer Familiensprachen wahrzunehmen. So schildert Abdul „unschöne und unangenehme Situationen“ (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 409), in denen negative Reaktionen fremder Personen auf die arabische Sprache wahrgenommen werden. Pierre berichtet im Gegensatz dazu: „Und was jetzt so dieses Private betrifft, ... die [Menschen] sagen ‚oh, toll Französisch‘ und so ‚ich mach da so gerne Urlaub‘. Da glaube ich schon, dass das für das Französisch da [sic] schon so eine, ich sage mal, so ein bisschen ‚prestigeiösere‘ [sic] Sprache ist.“ (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 296f.). Zudem spricht er von „Frankreichsympathisanten in Deutschland“ (ebd., Z. 302), die mit Französisch „schick‘ ... und dann ‘Mode in Paris‘“ (ebd., Z. 301f.) verbinden. Er gibt an, Sprachwertigkeiten in der deutschen Gesellschaft wahrzunehmen, indem er sagt, dass es ihn „schlechter treffen“ (ebd., Z. 307) könnte, wenn bspw. Arabisch sprechen würde, denn „dann, kann man ja schnell mal der Terrorist sein“ (ebd., Z. 310). Seine Schilderungen spiegeln die Erfahrungen von Abdul wider, der aufgrund seiner Sprache auf negative Reaktionen trifft. Ebenso macht Nahid eine Angabe zum Sprachwert ihrer Sprache, indem sie glaubt, dass das Fehlen ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit „niemand vermissen“ (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 327) würde.

In Omids Fall führt das wahrgenommene Sprachprestige dazu, dass er im Bewerbungsprozess seine Familiensprache verschweigt, daher negative Konsequenzen fürchtet:

Ich verschweige es [Farsi] aktuell. Sage ich ganz klar [sic], weil gerade Iran, gerade kein international gut anerkanntes Land ist. Und es bringt ja auch nicht viel. Es ist eine Sprache. Das habe ich auch jetzt in dieser letzten Zeit gemerkt. Die bringt dir nur im Iran was. Du kannst damit draußen nichts anfangen (Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2023, Z. 277ff.).

Weiter erklärt er: „weil Iran einfach keinen guten Ruf hat und, dass natürlich auch [sic] auf den Ruf der Menschen, sag ich mal, abfärbt, ist ja ganz klar, auch wenn du jetzt hier groß geworden bist, es hat Einfluss [sic]“ (ebd., Z. 283f.). Omids Ansichten zufolge werden sprachliche Wertigkeiten durch die Nutzbarkeit der Sprachen definiert. In Bezug auf Farsi sieht er keinen unmittelbaren wirtschaftlichen Vorteil. Daher empfindet er Farsi selbst als minderwertig, es sei denn, er bereist gerade den Iran (ebd., Z. 284ff.).

Im Gegensatz dazu machen die anderen Befragten der MS-Gruppe im Vergleich zu ihren Wahrnehmungen während ihrer Schulzeit im Berufsleben gegenteilige Erfahrungen. Sie erkennen den Wert ihrer Sprachen erst im späteren Privat- oder Berufsleben, indem sie die Vorteile der Mehrsprachigkeit zu schätzen lernen. In diesen Zeiten erfahren sie eine neu gewonnene Anerkennung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit, die zuvor bei einigen ignoriert wurde (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2023, Z. 410ff.). Nahid, Can und Abdul berichten bspw. von Konversationen in ihrer jeweiligen Familiensprache, die es ihnen ermöglichen, Menschen zu helfen oder dem Unternehmen einen Mehrwert zu bieten:

Man merkt auch, dass es ein Vorteil ist, wenn man eine weitere Sprache beherrscht. Vor allem – ja, ist jetzt ein anderes Thema – aber dadurch, dass 2015 ja die große Flüchtlingswelle war, hat man ... gemerkt, wie wichtig es ist, wenn man zum Beispiel arabische Sprachen kann, oder in meinem Fall auch Persisch. Das kam mir tatsächlich zugute, weil man hier jemanden hatte, der mit diesen Menschen kommunizieren kann und vermitteln kann (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 277ff.)

Abdul berichtet zu seinem Berufsleben von sog. Sprachkompetenzlisten, in denen sich mehrsprachige Mitarbeiter*innen eintragen lassen, um bei Sprachproblemen aushelfen zu können:

Also auf die Liste hat jeder Zugriff. Dann wissen wir alles klar. Person XY kann Englisch, kann Arabisch, kann Türkisch, Polnisch, was auch immer. Und wenn du dann, je nachdem deutschlandweit ein Gespräch zum Kunden kriegst, kannst du dem halt definitiv besser helfen, als wenn du jetzt mit dem versuchst, auf Deutsch das Gespräch dann zu führen [sic]. Und da war dann wiederum diese Wertschätzung. ‚Krass. Ich biete hier gerade einen Mehrwert in dem Unternehmen. Ich bringe gerade mein Unternehmen weiter als diverse andere Kollegen.‘ Da hast du so das erste Mal gedacht ... es hat Vorteile (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 351ff.).

Der Umgang mit der individuellen sprachlichen Identität erfährt somit erst im Berufsleben Anerkennung, indem sie allerdings auf die Nutzbarkeit begrenzt wird. Im Allgemeinen

wünscht sich Abdul jedoch des Öfteren für seine Mehrsprachigkeit anerkannt und wertgeschätzt zu werden (ebd., Z. 342). Diese fehlten ihm besonders in der Phase der Adoleszenz, da er in seiner sozialen Umgebung mit seiner individuellen Mehrsprachigkeit auf Ablehnung stieß. So berichtet er von den Reaktionen seiner Mitmenschen, wenn er sein häusliches Sprachverhalten beschreibt: „Zuhause haben wir Arabisch gesprochen. ‚Ne, das finden wir ja ganz schlimm. Das finden wir auch nicht in Ordnung.‘ Also das war natürlich so komplett negativ.“ (ebd., Z. 325f.). Diese Reaktionen zeigen eine klare Ablehnung der arabischen Sprache. Can berichtet ebenso von einer Missachtung des Türkischen, indem er darlegt, dass die Sprache in der Gesellschaft negativ behaftet ist (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 416). Trotzdem freut er sich über die Anerkennung im privaten Umfeld und weiß sie zu schätzen (ebd., Z. 410ff.).

Im Gegensatz zur MS-Gruppe haben die Befragten der BS-Gruppe sowohl im privaten als auch im beruflichen Umfeld ein hohes Ansehen erfahren. Ein Beispiel hierfür ist Pierre, der als Französischlehrer an einem Gymnasium arbeitet. Durch seine individuelle Mehrsprachigkeit wird er von seiner Kollegschaft sowie Schüler*innen als professionell angesehen. Zudem hat er das Gefühl, dass die anderen Französischlehrkräfte von seinen sprachlichen Kompetenzen eingeschüchtert fühlen und ihn auf ein „Podest“ heben (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 282). Debbie konnte bereits während ihrer eigenen Schulzeit Anerkennung für ihre individuelle Mehrsprachigkeit erfahren, indem man ihr erlaubte, in höheren Schulstufen Förderunterricht zu geben. Hierzu berichtet sie: „die [Lehrer*innen] fanden es schon sehr gut, dass ich Englisch gesprochen habe und die Sprache beherrsche“ (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 254f.).

Die bisherigen Ausführungen zeigen signifikante Unterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen sprachlichen Prestiges sowie der Anerkennung und Wertschätzung individueller Mehrsprachigkeit zwischen den beiden Gruppen. Während die Mitglieder der BS-Gruppe größtenteils von einem höheren Ansehen ihrer Sprachen berichten, erlebt die MS-Gruppe sogar sprachliche Diskriminierung. Die sprachliche Anerkennung erfahren sie erst im späteren Privat- und Berufsleben, weshalb sie bereits früh den Wert ihrer Sprachen für sich selbst erkennen mussten. Die Auswirkungen der wahrgenommenen Sprachwertigkeit auf ihre sprachliche Mischidentität sowie die dazugehörige sprachliche Aktivität werden im folgenden Kapitel dargelegt.

4.2.3 Der Zusammenhang zwischen Sprachwertigkeiten und der Entwicklung eines sprachlichen Selbstbildes

In den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit wurde die Relevanz von Zugehörigkeits- und Anerkennungsempfindungen von Individuen für die Persönlichkeitsentwicklung dargestellt (s. Kapitel 2.2). Die soziale Umgebung von Individuen ist von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung von mehrsprachigen Individuen. Das Fremdbild, das andere widerspiegeln, kann Gefühle wie Stolz, aber auch Scham auslösen und das (sprachliche) Selbstkonzept der Individuen beeinflussen (Taylor, 1995, S. 54f.). Zugehörigkeitsempfindungen sind dabei ebenfalls von Bedeutung, da sie für ein ausgewogenes Selbstbild wichtig sind (Sterling, 2021, S. 36). Jedoch sind nach Tajfel und Turner (1979) Zugehörigkeitskonflikte in Gesellschaften aufgrund unterschiedlicher Individuen unvermeidbar, was zu In- und Out-Group-Prozessen führen kann. Das Gefühl der Out-Group-Zugehörigkeit kann sich negativ auf das individuelle Selbstwertgefühl auswirken (Tajfel & Turner, 1979). Erikson (1971/1956) spricht in diesem Zusammenhang von einer Identitätsdiffusion, also der Ausbildung eines geringen Selbstwertgefühls oder einer eingeschränkten Selbstwirksamkeit, die durch das Scheitern von Krisen auf den jeweiligen Entwicklungsstufen ausgelöst werden kann (S. 149). Dies ist besonders in der Adoleszenz für die (sprachliche) Identitätsbildung bedeutsam, da in dieser Phase das Streben nach Anerkennung aus dem sozialen Umfeld prägnant ist (Müller, 2011, S. 30).

Im vorherigen Kapitel haben die Befragten ähnliche Ablehnungserfahrungen geschildert. Nun wird untersucht, wie sich diese Erfahrungen auf die sprachliche Mischidentität auswirken, indem das sprachliche Selbstkonzept der Befragten dargelegt wird. Dabei spielen Scham, Stolz und das empfundene sprachliche Kompetenzniveau der Proband*innen eine entscheidende Rolle. Es wird analysiert, ob diese Aspekte im Zusammenhang mit den erlebten (Ablehnungs-)Erfahrungen stehen.

4.2.3.1 Nahids sprachliches Selbstbild

Aufgrund von Nahids Erzählungen lässt sich auf ein defizitäres sprachliches Selbstkonzept schließen. In ihrer Schulzeit erlebte sie eine Ignoranz gegenüber ihrer individuellen Mehrsprachigkeit und äußerte den Wunsch nach Zugehörigkeit, den sie jedoch aufgrund von Fragen zu ihrer Herkunft nicht empfand (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 212). Die Hierarchisierung von Sprachen, bei der ihre Familiensprache ein niedriges sprachliches Prestige besitzt, wird durch Aussagen deutlich, in denen sie glaubt, dass das Fehlen ihrer individuellen Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft nicht bedauert wird (ebd., Z. 327). Sie nimmt an, dass „anerkanntere Sprachen“ wie Spanisch existieren (ebd., Z. 447). Obwohl sie angibt, dass Deutsch ihre stärkere Sprache ist (ebd., Z. 60f.), glaubt sie, diese „nicht zu hundert Prozent“ zu beherrschen (ebd., Z. 150),

da sie mehrsprachig aufgewachsen ist und der Erwerb des kompetenten sprachlichen Umgangs im Kindesalter ausblieb (ebd., Z. 393ff.).

Die defizitäre Wahrnehmung ihres sprachlichen Selbstkonzepts beschreibt sie mit Begriffen wie „Wortfindungsstörungen“ (ebd., Z. 363), oder findet sich in der Beschreibung von Sprachbarrieren wieder (ebd., Z. 385). Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen ihrer Wahrnehmung des sprachlichen Selbstkonzepts und der wahrgenommenen Sprachwertigkeit ihrer individuellen Familiensprache, indem sie von Scham- und Anstrengungserfahrungen berichtet. Sie formuliert eloquente Sprechbeiträge in mentalen Prozessen jeweils vor öffentlichen Diskussionen, um „nicht ... ausländisch zu klingen“ (ebd., Z. 413). Dies deutet darauf hin, dass sie aufgrund ihres sprachlichen Hintergrunds eine Beurteilung ihrer deutschen Sprachkompetenz erwartet. Dies wird durch ihre empfundene Anstrengung bei Sprechbeiträgen mit monolingual aufwachsenden Deutschen bestätigt. Das Gefühl der Anstrengung gründet sich im Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit (ebd., Z. 414ff.). Schamempfindungen, die im Grundschulalter aufgrund der Phonetik der Familiensprache empfunden wurden, werden im Erwachsenenalter überwunden. Diese Schamempfindungen machten ihr eine Andersartigkeit deutlich und markierten die Nichtzugehörigkeit (ebd., Z. 183ff.).

Dennoch betont Nahid, dass sie stolz auf ihre Familiensprache ist: „Also generell ist es mir wichtig noch was zu sagen. Ich bin sehr stolz, dass ich Farsi spreche“ (ebd., Z. 336ff.). Diese Empfindung hilft ihr, sich mittlerweile als selbstbewusstes Individuum zu sehen, was sie im Erwachsenenalter erlernt hat (ebd., Z. 433). Allerdings fallen ihr erst später Situationen ein, in denen sie Stolz für ihre Familiensprache empfindet, welche in Kapitel 4.3.2 genauer erläutert werden.

4.2.3.2 Omids sprachliches Selbstbild

Im Gegensatz zu Nahid lässt sich bei Omid nicht auf ein defizitäres sprachliches Selbstbild schließen. Trotz ähnlicher Erfahrungen bezüglich der Sprachwertigkeit seiner Familiensprache reagiert Omid anders. Es scheint, als würde er die geringe Wertschätzung seiner Familiensprache in der deutschen Gesellschaft als normal betrachten und sein Verhalten entsprechend ausrichten: In Deutschland spricht er Deutsch, und er empfindet, dass hier seine „persische Identität ... nichts verloren“ hat (Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2023, Z. 306). Dies lässt darauf schließen, dass er einen flexiblen Umgang mit seiner Mischidentität pflegt und über die geringe Wertschätzung seiner Familiensprache hinwegsehen kann.

Gemäß Omids Berichten hatte er in seiner Schulzeit das Gefühl, anderssprachig wahrgenommen zu werden, wenn Fragen zu seiner Herkunft gestellt wurden.

Diese suggerierten ihm kurzzeitig das Gefühl der Nichtzugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft (ebd., Z. 193ff.). Dadurch herrschte bei ihm eine Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, da er sich persönlich als Bestandteil der Mehrheitsgesellschaft wahrnahm. Es sind keine weiteren negativen Erfahrungen in Bezug auf seine Sprache erkennbar. Er selbst bezeichnet seine Deutschkompetenzen als „wirklich komplett vollständig“ (ebd., Z. 83), da er die Sprache „zu hundertzehn Prozent sprechen“ kann (ebd., Z. 170). Er betont, dass es nie zur Debatte stand, dass er schlechtes Deutsch sprechen könnte (ebd., Z. 271ff.). Deshalb kann auf ein starkes sprachliches Selbstbild von Omids geschlossen werden, was ihm keine besonderen Anstrengungen in der sprachlichen Reproduktion abverlangt (ebd., Z. 346ff.). Schamgefühle oder andere negative Empfindungen bezogen auf sprachliche Normverstöße empfindet er nicht. Abgesehen von Stolz auf seine beiden Sprachen, nennt er keine besonderen Spracherlebnisse (ebd., Z. 335ff.).

4.2.3.3 Abduls sprachliches Selbstbild

Im Fall von Abdul wird der in Kapitel 2.1.3 erwähnte Linguizismus deutlich. Die Sprachverbote während seiner Schulzeit sowie die negativen Reaktionen seines sozialen Umfelds auf die arabische Sprache führten zu erlebtem sprachlichem Rassismus (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 188; Z. 230; 249ff.; Z. 407ff.). Diese Erfahrungen bewirkten, dass er sein sprachliches Verhalten in der Öffentlichkeit anpasste, um Diskriminierung zu vermeiden. Die bewusste Entscheidung, auf die arabische Sprache in der Öffentlichkeit zu verzichten, kann als Versuch interpretiert werden, fremdgeschriebene Zugehörigkeitszuschreibungen zu umgehen:

Da haben wir uns dann bewusst dagegen entschieden und gesagt, in der Öffentlichkeit reden wir ausschließlich auf Deutsch miteinander, damit unser Umfeld checkt: ‚Okay, das sind jetzt keine Flüchtlinge‘, weil man da auch schon gemerkt hat die Leute, die gegen die Flüchtlingswelle waren [sic] ... und da haben wir dann für uns den Weg gefunden, wie wir uns da so ein bisschen abheben können (ebd., Z. 203ff.).

Aufgrund des Linguizismus empfand er Scham für seine arabische Sprache, insbesondere wenn er sich in der Öffentlichkeit befand und nicht die Möglichkeit hatte, ins Deutsche zu wechseln, während er auf Arabisch kommunizierte (ebd., Z. 405ff.). Des Weiteren lösen Situationen, in denen er gegen die sprachlichen Normen der Mehrheitsgesellschaft verstößt, Schamgefühle in ihm aus. Als Beispiel führt er an, dass er sprachliche Fehler sofort korrigiert, um keine Vorurteile gegen sich zu generieren (ebd., Z. 463ff.).

Anhand von Abduls Erfahrungen werden die Auswirkungen des in Kapitel 2.1.2 dargelegten monolingualen Selbstverständnisses in Deutschland deutlich. Abdul erläutert in seinen Ausführungen, dass er sich aufgrund seiner Mehrsprachigkeit sprachlich stärker anstrengen musste, um dem monolingualen Selbstverständnis der „perfekten Muttersprachler“ in der Gesellschaft gerecht zu werden. Aufgrund seines stereotypen Erscheinungsbildes und als geringer wahrgenommenen Sprachprestiges der arabischen Sprache hatte er das Gefühl, dass die Gesellschaft ihm weniger sprachliche Kompetenzen zuschreibt, wodurch er sich sprachlich unter Druck gesetzt fühlt:

also wenn ich ein Gespräch mit einer Person beginne und ich habe im Unterbewusstsein das Gefühl, die denkt, ich kann nicht so gut Deutsch, dann muss ich erst recht darauf achten, dass es perfekt ist. Und ich muss erst recht darauf achten, dass ich nicht den falschen Artikel benutze, oder einen grammatikalischen Fehler aufbaue. Weil dann sind sie ja direkt dann wieder dabei gedanklich: ‚War ja klar, dass da jetzt so ein Fehler kommt‘. Und das setzt einen unter Druck (ebd., Z. 430ff.).

Insbesondere deplatzierte Komplimente bezüglich seiner Deutschkompetenzen verstärken diesen Druck (ebd., Z. 411f.). Sollte es jedoch zu unbeabsichtigten Verstößen gegen die sprachliche Norm kommen, würden diese von der Gesellschaft die bereits existierenden Vorurteile bestätigen (ebd., Z. 439f.).

Während seiner Schulzeit erlebte Abdul, dass seine sprachlichen Kompetenzen aufgrund seiner individuellen Mehrsprachigkeit als defizitär betrachtet wurden. Lehrkräfte rieten ihm, Deutschförderkurse zu besuchen oder mehr Zeitung zu lesen (ebd., Z. 300ff.). Zu dieser Zeit bedauerte er seine Zweisprachigkeit, da sie ihm als Hindernis für schulischen Erfolg erschien (ebd., Z. 288ff.). Gegenwärtig ist er jedoch nicht der Meinung, Sprachbarrieren zu besitzen (ebd., Z. 454). Möglicherweise liegt dies daran, dass Abdul im Laufe der Zeit gelernt hat, seine individuelle Mehrsprachigkeit selbst zu schätzen und als Kompetenz anzuerkennen, auch wenn ihm die Gesellschaft dies nicht widerspiegelt. Es liegt nahe, dass er aufgrund des wahrgenommenen Linguizismus einen Abwehrmechanismus entwickelt hat, der sprachlichen Rassismus durch persönliche Wertschätzung abwehrt. Dieser Abwehrmechanismus wird möglicherweise auf Reisen und im beruflichen Leben ausgebildet, wo sich die Grenzen des monolingualen Selbstverständnisses auflösen. Dabei eröffnen sich ihm grenzüberschreitende Perspektiven seiner individuellen Mehrsprachigkeit, indem er sich international mit der arabischen Sprache verständigen kann (ebd., Z. 255ff.). Diese Erfahrung verleiht ihm ein Gefühl der Anerkennung in einer multilingualen Welt. Aus diesem Grund verfügt Abdul über ein flexibles sprachliches Selbstbild, das ihm globale sprachliche Handlungsfähigkeit ermöglicht,

sobald er die Grenzen des monolingualen Selbstverständnisses verlässt. An seiner Entwicklung wird die Notwendigkeit deutlich, Mehrsprachigkeit als ein natürliches Phänomen anzusehen.

4.2.3.4 Cans sprachliches Selbstbild

In Cans Schulzeit erfuhr die türkische Sprache eine marginalisierte Position, wodurch er im Kontrast zu anderen Sprachen eine geringere Wertschätzung für seine Familiensprache wahrnahm (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 263). Das Türkische unterliegt seiner Feststellung nach in der Gesellschaft einem niedrigen sprachlichen Prestige (ebd., Z. 412). Trotzdem erfährt Can in seinem privaten Umfeld und beruflichen Kontext Anerkennung für seine Mehrsprachigkeit (ebd., Z. 412ff.).

Im Verlauf seiner schulischen Laufbahn konstatiert Can geringfügige Defizite bezüglich seines deutschen Wortschatzes im Vergleich zu seinen monolingualen Mitschüler*innen, was ihn dazu veranlasst, eigenständig Abhilfemaßnahmen zu ergreifen (ebd., Z. 240ff.). Er vermutet den Ursprung dieser Defizite in seinem soziodemografischen Hintergrund: „mit den Schuljahren hat man vielleicht gemerkt, dass der Wortschatz ... nicht so ausgeprägt war, wie meiner deutschen Mitschüler“ (ebd., Z. 231ff.), „weil meine Eltern, die haben halt nicht gutes Deutsch gesprochen“ (ebd.). Die Anpassung an die subjektiv wahrgenommene monolinguale Norm erfolgte demnach aus Cans individuellem Empfinden, wodurch kein unmittelbarer Zusammenhang mit dem als gering wahrgenommenen sprachlichen Prestige hergestellt werden kann.

Can verneint die Existenz von Sprachbarrieren. Dennoch gibt er zu, sich in Interaktionen mit monolingualen Mitmenschen sprachlich intensiver zu engagieren, um etwaige Verstöße gegen sprachliche Normen zu vermeiden. Er ist der Ansicht, dass sprachliche Fehler seine Expertise in Frage stellen könnten (ebd., Z. 426ff.). Analog zu den Erfahrungen von Abdul und Nahid werden hier gesellschaftliche Strukturen des monolingualen Selbstverständnisses ersichtlich, welche Mehrsprachige in Interaktionen mit monolingualen Individuen möglicherweise unter Druck setzen.

Die Analyse von Cans Interview legt ein durchschnittliches sprachliches Selbstbild nahe, da er sich grundsätzlich nicht als weniger kompetent aufgrund seiner Mehrsprachigkeit im Vergleich zu monolingualen Mitmenschen empfindet. Die zitierten Aussagen legen nahe, dass das monolinguale Selbstverständnis Deutschlands einen Einfluss auf die Anstrengung seiner mündlichen Sprachbeiträge hat.

4.2.3.5 Debbies sprachliches Selbstbild

Debbie kann in ihren Erläuterungen keine empirischen Belege dafür liefern, dass die englische Sprache in der deutschen Gesellschaft als minderwertig betrachtet wird. Stattdessen äußert sie die Vermutung, dass ihre Mitmenschen möglicherweise Neid gegenüber ihrem sprachlichen Hintergrund empfinden (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 258f.). Des Weiteren hebt sie die Wahrnehmung eines hohen Maßes an sprachlicher Anerkennung hervor (ebd., Z. 254f.).

Die vorliegenden Aussagen deuten darauf hin, dass Debbie ein ausgeprägtes sprachliches Selbstkonzept im Hinblick auf die englische Sprache entwickelt hat. Allerdings gibt sie an, ihre Deutschkompetenzen als unzureichend zu empfinden (ebd., Z. 89f.). In diesem Zusammenhang beschreibt sie das Auftreten von Sprachbarrieren im Deutschen, welche sie auf die Komplexität der Sprache zurückführt (ebd., Z. 338ff.). Dieses wahrgenommene Defizit kann sie jedoch durch ihre Englischkenntnisse kompensieren. Da Debbie aufgrund ihrer persönlichen Mehrsprachigkeit soziale Anerkennung erfährt, erscheinen ihr die wahrgenommenen Deutschdefizite von untergeordneter Relevanz zu sein.

Diese Annahme wird durch den Umgang mit sprachlichen Korrekturen ihrer Mitmenschen untermauert: Debbie ignoriert die sprachliche Norm der monolingualen Gesellschaft und bearbeitet sie in avantgardistischer Weise, indem eine neue sprachliche Norm voraussetzt, die in diesem Zusammenhang als eine englischsprachige Norm bezeichnet werden kann. Diese Norm wurde Debbie bereits in ihrer Schulzeit von ihrer Mutter vermittelt, die darauf bestand, Schulgespräche auf Englisch zu führen (ebd., Z. 219ff.). Ebendiese Erfahrungen verleihen ihr ein hohes Maß an Stolz und Emotionalität im Hinblick auf das Englisch (ebd., Z. 190).

Allerdings zeigt auch Debbie in ihren Äußerungen, dass sie das monolinguale Selbstverständnis Deutschlands erkennt, indem sie glaubt, ihre Deutschkompetenzen in bestimmten Situationen aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit unter Beweis stellen zu müssen. Es gibt jedoch keine Anhaltspunkte dafür, dass sie sich von diesem Selbstverständnis sprachlich unter Druck setzen lässt.

4.2.3.6 Pierres sprachliches Selbstbild

Anhand von Pierres Ausführungen lassen sich die positiven Auswirkungen eines hohen sprachlichen Prestiges erkennen. Pierre erfährt in seinem sozialen Umfeld, sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext, aufgrund seiner individuellen Mehrsprachigkeit soziale Anerkennung. Diese Anerkennung beeinflusst sein sprachliches Selbstbild in beiden Sprachen positiv (Pierre, persönliches Interview, 15. Januar 2024, Z. 284).

Durch die Wertschätzung seiner Sprachen entwickelt er ein starkes sprachliches Selbstbewusstsein, das den monolingualen sprachlichen Normen in Deutschland entspricht. Diese Schlussfolgerung lässt sich aus seinen Äußerungen bezüglich der sprachlichen Anstrengung ableiten. In diesem Kontext äußert er sein Erstaunen darüber, „wie schlecht Deutsche Deutsch sprechen“ (ebd., Z. 322). Somit hebt sich Pierre als einziger der Befragten von der herrschenden Norm ab, was ein starkes sprachliches Selbstbewusstsein kennzeichnet. Die Bestätigung seines sprachlichen Kompetenzerfindens erhält er von seiner sozialen Umgebung (ebd., Z. 327ff.). Weitere Erkenntnisse zu einem positiv ausgeprägten sprachlichen Selbstbild ergeben sich aus Interviewausschnitten des Quasi-Experiments, die in Kapitel 4.3 ausführlicher erläutert werden.

4.2.3.7 Gegenüberstellende Zusammenfassung

Die Analyse der Interviews offenbart Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Gruppen MS und BS. Ein entscheidender Unterschied zwischen den Gruppen liegt in der Ausprägung eines selbstbewussten sprachlichen Selbstbildes, das sich besonders in der BS-Gruppe manifestiert. Durch die Wertschätzung und Anerkennung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit entwickeln Pierre und Debbie ein selbstbewusstes sprachliches Selbst. Debbie zeigt sich im Unterschied zu Pierre darin, dass ihr starkes sprachliches Selbst vorwiegend im Englischen ausgeprägt ist. Dennoch belegen die Analysen ihrer Interviews, dass sie sich nicht von der vorherrschenden monolingualen sprachlichen Norm in Deutschland (s. Kapitel 2.1.2) beeinflussen lässt. Stattdessen setzt Debbie eine neue sprachliche Norm voraus, die als internationale sprachliche Norm bezeichnet werden könnte. Im Gegensatz dazu entwickelt Pierre ein so ausgeprägtes sprachliches Bewusstsein, dass er die monolinguale sprachliche Norm in keiner Weise wahrnimmt. Auch Omid aus der MS-Gruppe weist ein starkes sprachliches Selbstbild auf, obwohl seine Erfahrungen nicht entsprechend positiv sind wie die von Pierre und Debbie.

Im Kontrast dazu zeigen die Analysen der Interviews der Gruppe MS, dass diese sich vorwiegend von der monolingualen sprachlichen Norm beeinflussen lassen. Dies äußert sich insbesondere in der empfundenen Anstrengung beim Verfassen sprachlicher Beiträge¹⁵, vor allem wenn sie mit monolingualen Personen interagieren. Dabei besteht vor allem der Druck, keine Verstöße gegen sprachliche Normen zu begehen, da die Befragten negative Auswirkungen auf weitere Kompetenzen befürchten.

In dieser Gruppe wird außerdem die defizitäre Wahrnehmung von Deutschkompetenzen explizit thematisiert. Nahid und Abdul geben an, schwache Deutschkompetenzen zu

¹⁵ Gemeint sind hier überwiegend mündliche Beiträge.

besitzen, die auf ihre Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind. Aus den Beiträgen lässt sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Geringschätzung der individuellen Mehrsprachigkeit und den defizitären Wahrnehmungen ihrer Deutschkompetenzen ableiten. Abdul entwickelt jedoch Abwehrmechanismen, die es ihm ermöglichen, eine persönliche Wertschätzung für seine eigene Mehrsprachigkeit zu empfinden. Daher wird sein sprachliches Selbstbild als flexibel erachtet.

Can, der während seiner Kindheit ebenfalls sprachliche Mängel im Deutschen wahrgenommen hat, führt diese auf seine soziodemografischen Hintergründe zurück. Daher lässt sich bei ihm kein unmittelbarer kausaler Zusammenhang zwischen der sprachlichen Wertigkeit des Türkischen und den als gering eingestuften deutschen Sprachkompetenzen herstellen. Im Gegensatz dazu äußert Omid keinerlei Wahrnehmung von sprachlichen Defiziten in seinen deutschen Sprachkompetenzen.

Interessanterweise geben die Befragten der beiden Gruppen der BS und MS unterschiedliche Ursachen für ihren wahrgenommenen Kompetenzdefizit an: Während Debbie, die ebenfalls Kompetenzdefizite in ihrer deutschen Sprache feststellt, den Ursprung ihrer Schwächen in der Komplexität der deutschen Sprache verortet, geben Nahid, Abdul und Can interpersonale bzw. soziodemografische Ursachen an.

Weitere Divergenzen zwischen den Gruppen zeigen sich in den Schamempfindungen: Während die Befragten der BS-Gruppe keine Schamempfindungen berichten, verdeutlichen die Aussagen der MS-Gruppe, dass diese insbesondere in Situationen auftreten, in denen gegen die sprachliche Norm der deutschen Gesellschaft verstoßen wird. Dies resultiert aus der Befürchtung, als inkompetent wahrgenommen zu werden, aufgrund von sprachlichen Fehlern und den bestehenden Vorurteilen gerecht zu werden. Das geringe Ansehen von Minderheitensprachen hat vermutlich psychosoziale Auswirkungen, da Schamgefühle die sprachliche Aktivität der Befragten beeinflussen können.

Eine bedeutsame Gemeinsamkeit aller Gruppen besteht in der Empfindung von Stolz auf ihre individuelle Familiensprache. Dies ermöglicht Rückschlüsse auf die Relevanz der Erstsprachen bzw. Familiensprachen für die Entwicklung mehrsprachiger Individuen.

4.3 Ergebnisse des integrativen Quasi-Experiments

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse des integrativen Quasi-Experiments präsentiert, das darauf abzielt, den Einfluss von Sprachwertigkeiten auf die sprachliche Aktivität zu untersuchen. Die operationalisierte Erfassung der Sprachwertigkeiten erfolgt durch die Simulation zweier Variablen: Die Variable Wertschätzung (W) wird den Anweisungen des Pretests eingeführt, während die Variable Geringschätzung (G) in den

Anweisungen des Posttests eingeführt wird. Diese werden mithilfe eines C-Tests sowie eines Selbsteinschätzungsbogens gemessen und in einem kontrastiven Vergleich präsentiert.

4.3.1 Ergebnisse Pre- und Posttest

4.3.1.1 Ergebnisse des Pretests

Unter der Variable W, die eine positive Bewertung der individuellen Mehrsprachigkeit der Proband*innen gewährleisteten, wurden folgende Ergebnisse erzielt: Der C-Test umfasste insgesamt 21 zu erreichende Punkte für jede Lücke. Nahid und Abdul erreichten unter diesen Testbedingungen die maximale Punktzahl. Can erzielte 20 Punkte, während Pierre, der den Test während der Bearbeitung kritisierte (s. Kapitel 4.3.2), 18 Punkte erreichte. Debbie und Omid erzielen die geringsten Punktzahlen mit jeweils 15 Punkten (vgl. Abb. 13).

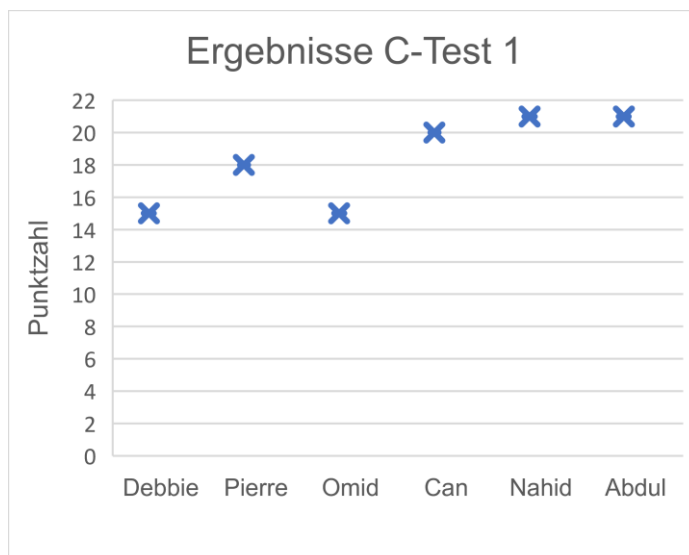


Abb. 13 Erreichte Punktzahlen: Pretest

Die Ergebnisse des Pretests zeigen, dass die Testpersonen aus der MS-Gruppe bessere Ergebnisse erzielen als die Gruppe der BS. Die durchschnittlich erreichte Punktzahl beträgt 18,33 mit einer Varianz von 6,56 und einer Standardabweichung von 2,56 ($M = 18,33$; $VAR = 6,56$; $SD = 2,56$). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Mittelwert der erreichten Punktzahl hoch ist. Gleichzeitig zeigt die beachtliche Streuung der Ergebnisse in der Stichprobe auf, dass es signifikante individuelle Unterschiede in den Leistungen der Proband*innen gibt.

Die Proband*innen wurden angehalten, ihre Anstrengung, den empfundenen Stress und die wahrgenommenen Schwierigkeiten mittels einer fünfstufigen Likert-Skala zu evaluieren. Dabei repräsentiert der Wert 1 eine äußerst niedrige Zustimmung und der Wert 5 eine überaus hohe Zustimmung. In Bezug auf die empfundene Schwierigkeit ergab sich ein Mittelwert von 2,33, was auf eine als moderat empfundene Schwierigkeit hindeutet ($M = 2,33$). Die Varianz von 0,56 und die Standardabweichung von 0,75 deuten darauf

hin, die empfundene Schwierigkeit der Testpersonen recht konsistent ist ($VAR = 0,56$; $SD = 0,75$).

Der Mittelwert des Stressempfinden beträgt 2,5, was auf ein durchschnittlich mäßiges Stressempfinden hindeutet ($M = 2,5$). Die Varianz beträgt 0,58 und die Standardabweichung 0,76, was auf überwiegend konsistente Bewertungen hinweist ($VAR = 0,58$; $SD = 0,76$). Allerdings zeigen Abweichungen individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung des Stressgrades.

Bei der wahrgenommenen Anstrengung wurde ein Mittelwert von 2,5 festgestellt, was auf eine moderate Anstrengung hinweist ($M = 2,5$). Bei einer Varianz von 1,58 und einer Standardabweichung von 1,26 kann auf eine deutliche Variation der Anstrengungsempfindung geschlossen werden ($N = 30$; $SUM = 15$; $VAR =$

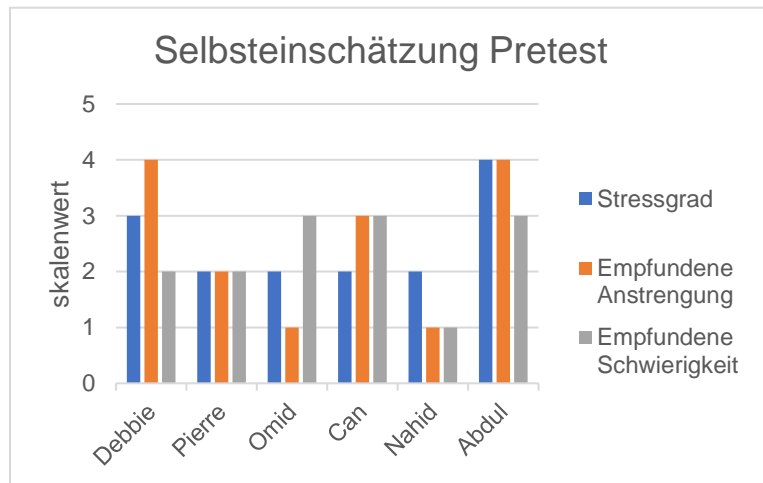


Abb. 14 Selbsteinschätzung Pretest

$1,58$; $SD = 1,26$). Obwohl der

durchschnittliche Anstrengungsgrad als moderat eingestuft wird, zeigen die statistischen Kennzahlen eine signifikante Streuung in den individuellen Einschätzungen der Testpersonen.

Die überblickserschaffende Gesamtbewertung aller sechs Testpersonen kann der Abb. 14 entnommen werden.

4.3.2.1 Ergebnisse des Posttests

Unter der Variablen G, die im Posttest eingeführt wurde, erzielten die Proband*innen folgende Ergebnisse: Abdul erreichte die maximale Punktzahl, während die anderen Teilnehmenden, wie in Tabelle 22 dargestellt, ähnlich gute Ergebnisse erzielten. So erreichte Pierre 20 von 21 möglichen Punkte. Sehr gute Ergebnisse erreichten auch Omid mit 19 und Can 18 Punkten. Debbie erzielte 15 Punkte während Nahid mit 14 Punkten die geringste Punktzahl erzielte.

	Debbie	Pierre	Omid	Can	Nahid	Abdul
Erreichte Punktzahl (Summe)	15	20	19	18	14	21
Erreichte Punktzahl (in %)	71, 43 %	95, 24 %	90,48 %	85, 71 %	66,66 %	100 %

Tabelle 22 Erreichte Punktzahl Posttest

Die durchschnittlich erzielte Punktzahl beträgt im Posttest 17,83, mit einer Varianz von 6,47 und einer Standardabweichung von 2,54 ($M = 17,83$; $VAR = 6,46$; $SD = 2,54$). Die ausgeprägte Varianz signalisiert eine erhebliche Streuung der erzielten Punktwerte und unterstreicht bedeutende individuelle Unterschiede in der Leistung der Proband*innen unter Stressbedingungen. Die erzielten Ergebnisse zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe.

Im Posttest haben die Proband*innen ebenfalls ihre wahrgenommene Anstrengung, die empfundene Schwierigkeit und den Grad des erlebten Stressses auf einer fünfstufigen Skala angegeben. In Bezug auf den Stressgrad ergab sich ein Mittelwert von 2,67, was auf eine als mittlere empfundene Schwierigkeit hindeutet ($M = 2,67$). Die Varianz von 0,89 und die Standardabweichung von 0,94 signalisieren eine beträchtliche Streuung der subjektiv empfundenen Stressgrade innerhalb der Testgruppe ($VAR = 0,47$; $SD = 0,47$).

Bei der wahrgenommenen Anstrengung wurde ein Mittelwert von 2,0 festgestellt, was auf eine moderate Anstrengung hinweist ($M = 2,0$). Allerdings zeigen sich eine Varianz von 1,33 mit einer Standardabweichung von 1,15, welche ebenso eine auf beträchtliche Streuung der wahrgenommenen Anstrengung hinweist ($VAR = 1,33$; $SD = 1,15$).

Die subjektiv empfundene Schwierigkeit zeigt eine signifikant breite Spannweite von Bewertungen, reichend von den Werten 1 bis 4. Der durchschnittliche Schwierigkeitswert für die Gruppe liegt bei 2,33, was auf eine als moderat wahrgenommene Schwierigkeit im Posttest hindeutet ($M = 2,33$). Die Summe der individuellen Schwierigkeitsbewertungen aller Proband*innen beträgt 14 und reflektiert somit die kumulierte subjektive Wahrnehmung der Schwierigkeit innerhalb der Gruppe ($SUM = 14$). Die Varianz von 0,89 und die Standardabweichung von 0,94 weisen auf eine gewisse Streuung der Schwierigkeitswerte in der Gruppe hin ($VAR = 0,89$; $SD = 0,94$).

Die Summe der individuellen Anstrengungsbewertungen beträgt 15, wobei eine Varianz von 1,58 und eine Standardabweichung von 1,26 auf eine deutliche Variation der Einschätzungen um den Durchschnitt hinweisen ($SUM = 15$; $VAR = 1,58$; $SD = 1,26$). Obwohl der durchschnittliche Anstrengungsgrad als moderat eingestuft wird, zeigen die

statistischen Kennzahlen eine signifikante Streuung in den individuellen Einschätzungen der Testpersonen.

Die Ergebnisse des Posttests verdeutlichen die individuellen Resilienzen der Proband*innen in Stresssituationen. Eine umfassende Zusammenfassung ihrer Selbstbewertungen wird in Abb. 15 präsentiert.

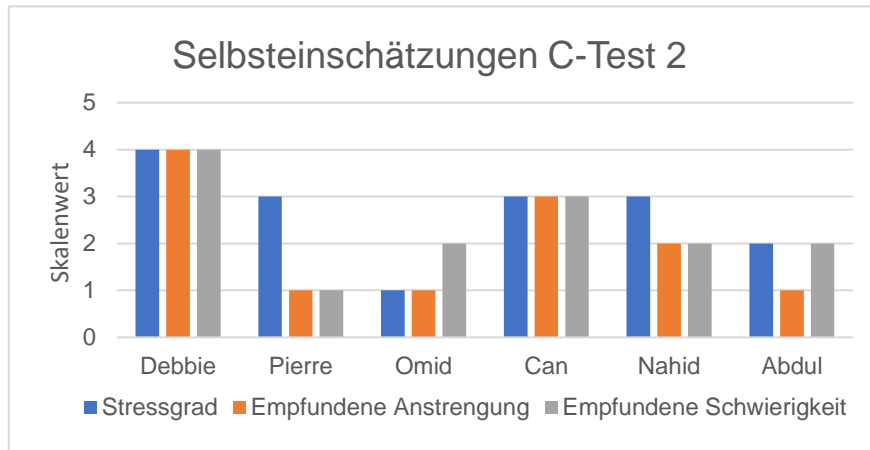


Abb. 15 Selbsteinschätzung: Posttest

4.3.2.3 Pre- und Posttest im Vergleich

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Testergebnisse im Durchschnitt vom Pre- zum Posttest eine Verschlechterung aufweisen.

Diese Verschlechterung wird durch den Vergleich der beiden Mittelwerte deutlich. Im Pretest beträgt der Mittelwert 18,33, während er im Posttest auf 17,83 abnimmt ($M1 = 18,33$; $M2 = 17,83$). Ein weiterer Indikator für die verschlechterten Ergebnisse ist die Gesamtsumme der erreichbaren Punkte. Im ersten

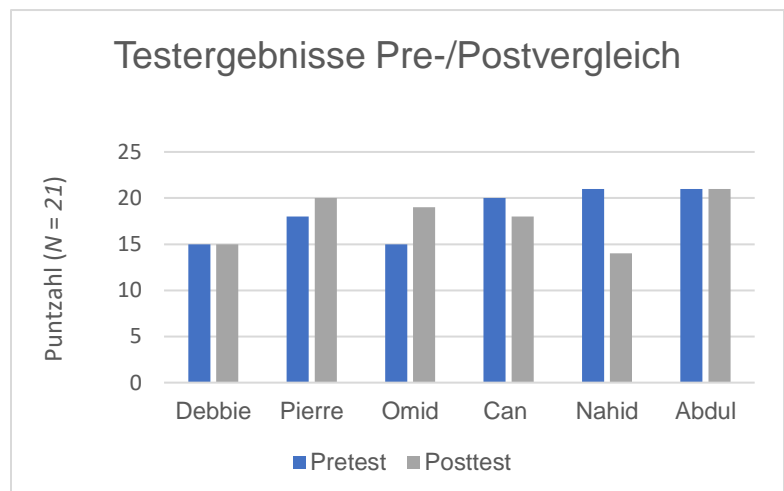


Abb. 16 Vergleich Pre- und Posttest: Punktzahl

Test liegt diese bei 110 von insgesamt 126 Punkten, während sie im zweiten Test auf 107 Punkte abfällt ($SUM1 = 110$; $SUM2 = 107$). Eine Gegenüberstellung der Experimental- und Kontrollgruppe offenbart, dass die Experimentalgruppe (MS) im Posttest im

Durchschnitt niedrigere Punktzahlen erzielt, während sich die Kontrollgruppe BS um zwei Punkte verbessert (vgl. Abb. 16).

Es ist jedoch zu vermerken, dass es individuelle Unterschiede in den Testergebnissen gibt. Debbie und Abdul erreichen gleiche Punktzahlen, während Pierre und Omid sich um zwei bzw. vier Punkte verbessern. Im Gegensatz dazu weisen Nahid und Can im Posttest niedrigere Punktwerte auf.

Der Vergleich der Selbsteinschätzungen im Pre- und Posttest zeigt ebenso eine Beeinflussung durch die unabhängige Variable G. Die meisten Teilnehmenden berichten von einer leichten Zunahme ihres Stressempfindens, was sich im Anstieg des Mittelwerts des Stressgrads von 2,5 auf 2,67 widerspiegelt. Beim Vergleich zwischen der Experimentalgruppe (MS) und der Kontrollgruppe (BS) zeigt sich, dass die Kontrollgruppe BS vergleichsweise stärker auf die unabhängige Variable G reagiert. Ein Beispiel hierfür ist Debbie, die sich im Posttest mit Vier bewertet, während sie es im Pretest als moderaten Stress einschätzt. Ebenso zeigt Pierre eine Zunahme des Stressempfindens um einen Wert. Sowohl Can als auch Nahid aus der Experimentalgruppe (MS) geben ähnliche Stresswerte an. Lediglich Omid und Abdul verzeichnen eine Abnahme des Stressempfindens um einen (Omid) bzw. zwei Werte (Abdul) (vgl. Abb. 17).

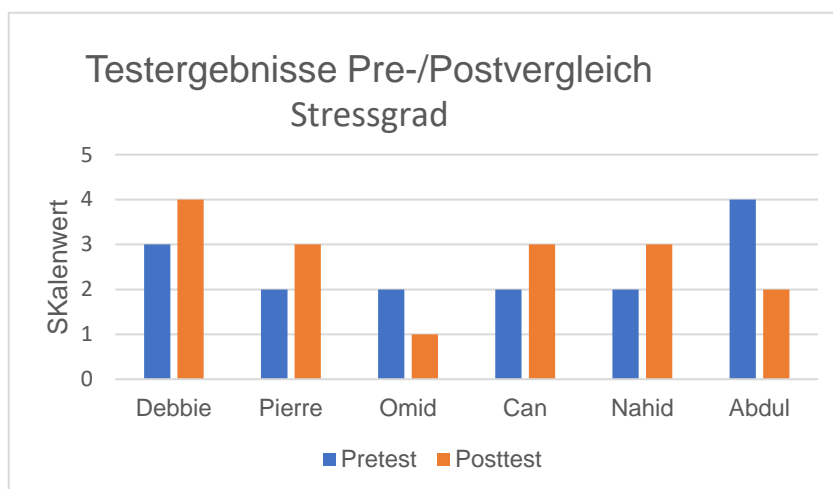


Abb. 17 Vergleich Pre- und Posttest: Stressgrad

Der Vergleich der Selbsteinschätzung bezüglich des Schwierigkeitsempfindens ergibt ähnliche Ergebnisse. Die gesamte Testgruppe empfindet den Posttest im Vergleich zum Pretest als leicht schwieriger. Allerdings zeigen sich auch hier individuelle Unterschiede, die mit den erzielten Testergebnissen korrelieren. Debbie aus der Kontrollgruppe BS nimmt bei gleicher Punktzahl im Pre- und Posttest eine deutliche steigende Schwierigkeit wahr. Pierre, der im Posttest signifikant bessere Ergebnisse erzielt, empfindet ihn hingegen als spürbar leichter. Omid gibt ähnliche Angaben bei einer Verbesserung im Während jedoch Can, ähnlich wie Nahid, schlechtere Ergebnisse im Posttest erzielt,

empfindet er den Schwierigkeitsgrad jedoch gleichbleibend. Nahids Testergebnisse korrelieren mit dem empfundenen Schwierigkeitsgrad, da sie den Posttest als etwas anspruchsvoller empfindet. Abdul, der als einziger in beiden Tests die volle Punktzahl erreicht, zeigt keine erkennbaren Veränderungen im Schwierigkeitsempfinden (vgl. Abb. 18).

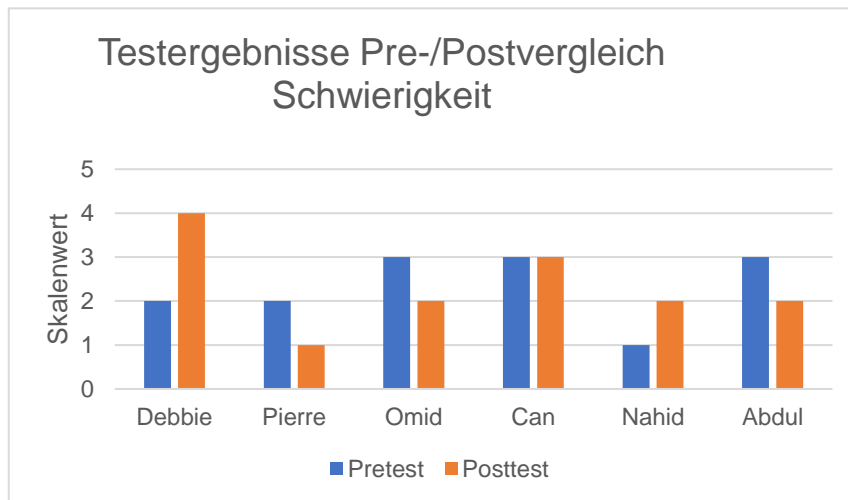


Abb. 18 Vergleich Pre- und Posttest: Schwierigkeit

Hinsichtlich der empfundenen Anstrengung lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Insgesamt wird der Posttest als weniger anspruchsvoll empfunden, wenn man die beiden Mittelwerte der Tests gegenüberstellt ($M1=2,5$; $M2=2$). Diese Wahrnehmung betrifft insbesondere Pierre und Abdul. Abduls Empfinden von Anstrengung zeigt dabei im Posttest eine deutliche Abnahme. Während das Anstrengungsempfinden von Debbie und Omid moderat bleibt, zeigt Nahid in Korrelation mit ihren Testergebnissen eine Zunahme der empfundenen Anstrengung. Insgesamt lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich des Anstrengungsempfindens feststellen (vgl. Abb. 19).

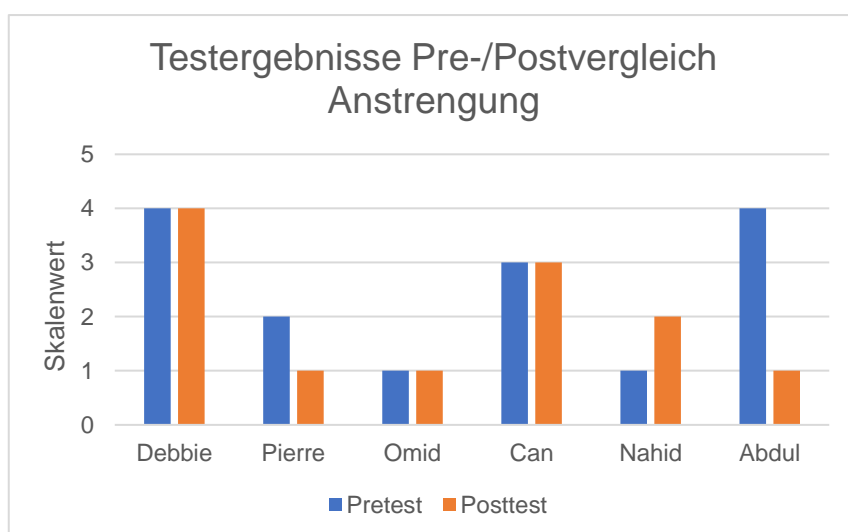


Abb. 19 Vergleich Pre- und Posttest: Anstrengung

4.3.2 Angaben aus dem Interview

Für die Interpretation der Testergebnisse werden bedeutende Passagen aus den durchgeführten Interviews analysiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den Reaktionen bezüglich der zweiten Testsituation (Posttest), in der die Variable G der jeweiligen Sprache als unabhängige Variable eingeführt wurde. Dieser Fokus ergibt sich, da in der Instruktion der ersten Testbedingung (Variable W, Pretest) keine signifikanten Auffälligkeiten festzustellen sind.

Insgesamt lassen sich grundlegend zwei Arten von Reaktionsmechanismen auf die Variable G identifizieren: In der Testgruppe MS neigen die Proband*innen dazu, die Geringschätzung ihrer Familiensprachen zu akzeptieren oder diese Geringschätzung durch die Hervorhebung ihrer persönlichen Präferenzen für diese Sprachen zu kontern. Im Gegensatz dazu zeigen die Teilnehmenden der Kontrollgruppe BS Reaktionsmechanismen wie Erklärungen, Widerstand und Rechtfertigungen gegenüber den dargelegten Informationen.

Ein exemplarisches Beispiel für die Akzeptanz der Geringschätzung seiner Sprache ist Abdul, der sein Bedauern mit den Worten „Okay. Schade“ zum Ausdruck bringt (Abdul, persönliches Interview, 21. Dezember 2023, Z. 525). Can hingegen äußert eine kurzzeitige Lachreaktion, die möglicherweise als Ausdruck einer Übersprungshandlung interpretiert werden kann (Can, persönliches Interview, 07. Januar 2024, Z. 470). Lachen in Stresssituationen kann als eine bewältigende Strategie dienen (Lorenz, 1978, S. 199f.). Es ist anzunehmen, dass Can und Abdul die negative Bewertung ihrer Sprache erwartet hatten, weshalb sie diese ansonsten kommentarlos akzeptierten. Im Gegensatz dazu unterstreicht Nahid ihren Stolz in Bezug auf die Sprache und Kultur und bittet vor der Testdurchführung darum, einen Gedanken auszuführen zu dürfen:

Weil du ja gefragt hattest, wann ich mal stolz war, und mir ist das jetzt wirklich eingefallen. Wir haben eine sehr stolze Geschichte. Wir Perser. Und mir ist aufgefallen, wenn ich dann auch mit vielen hier spreche, die die Geschichte der Perser kennen. Und gerade, weil du sagst, unkultiviert und gerade wissen, wie kultiviert der, ja, der Iran und seine Geschichte ist. Da hat es mich immer sehr mit Stolz erfüllt, diese Sprache zu beherrschen. ... Dann erzähle ich total gerne, wie stolz ich Perserin bin und dass ich Persisch sprechen kann (Nahid, persönliches Interview, 16. Dezember 2023, Z. 485ff.).

Nahid drückt ihren Drang aus, den Stolz für ihre Sprache zu betonen. Dabei weist sie die hypothetischen Bewertungen zurück, indem sie diese durch die Geschichte Irans entkräftet. Die Betonung der historischen Hochkultur ihrer Familiensprache kann als Versuch interpretiert werden, sich vor der sprachlichen Diskriminierung zu schützen.

Bestätigungen seitens Omid können gleichfalls als Abwehrmechanismen interpretiert werden. In seinem Statement „Also ich kann nur aus meinem Umfeld sagen, Leute, die die Sprache hören, die sagen das hört sich für sie so rumgesinge an [sic], also es hört sich sehr feminin an“ (Omid, persönliches Interview, 28. Dezember 2023, Z. 407), versucht er möglicherweise, der Geringschätzung seiner Familiensprache entgegenzuwirken, indem er seine Sprache mit weniger negativen Begriffen beschreibt. Allerdings zeigt sich bei der Bezeichnung seiner Sprache als „kriminell“ durch wiederholte Nachfragen eine gewisse Hinnahme, wobei das wiederholte Nachfragen als Bestürzung interpretiert werden kann (ebd., Z. 414f.). Somit lässt sich feststellen, dass Omid die Erwartungen anerkennt und eine gewisse Resignation erkennen lässt.

Debbie unterbricht die Instruktion, indem sie versucht, eine Erklärung für den vermeintlichen Unmut der hypothetischen Befragten zu finden. Sie führt an, dass man den Engländern den Austritt aus der Europäischen Union negativ auslegen würde (Debbie, persönliches Interview, 27. Dezember 2023, Z. 400f.). Auf die Adjektive „unkultiviert“ und „hässlich“ antwortet sie belächelnd mit „Ja, ganz witzig“ (ebd., Z. 406), was als süffisantes Lachen interpretiert werden kann. Möglicherweise hat Debbie ein so ausgeprägtes englisches Selbstbild aufgebaut (s. Kapitel 4.2.3), dass sie sich nicht vorstellen kann, dass diese Bewertungen tatsächlich auf die Sprache abzielen.

Während der Instruktion des Quasi-Experiments, das sich bei Pierre auf die Geringschätzung des Französischen fokussiert, unterbricht Pierre diese, um seinen Unmut zu äußern (Pierre, persönliches Interview, 07. Januar 2023, Z. 392ff.). Darüber hinaus äußert er die Annahme eines gesellschaftlichen Wandels, der durch seine „neue Generation“ (ebd., Z. 396) die Popularität der französischen Sprache verringert. Hierbei konkretisiert sich sein Gedanke in Bezug auf einen Wettbewerb, da er die Überholung des sprachlichen Prestiges des Französischen durch Spanisch für möglich hält. Des Weiteren äußert er Zweifel an den Kompetenzen und am Urteilsvermögen der hypothetischen Befragten, wie es anhand von Interrogativsätzen wie bspw. „ich weiß nicht, wen du gefragt hast, das sind alles/.“ (ebd., Z. 399), oder „Was hast du den für Idioten interviewt?“ (ebd., Z. 408) ersichtlich wird. Diese Äußerungen verdeutlichen Pierres ausgeprägtes und selbstbewusstes sprachliches Selbstkonzept, das bis zu diesem Zeitpunkt scheinbar keinerlei Herabsetzung erfahren hat.

Bevor er den Posttest bearbeitet, bringt er folgenden Beitrag ein:

Ja, ja, klar. Also, dann stelle ich auch fest. Immer weniger Bock auf Französisch [sic], Spanisch ist cooler und so. Aber sowas alles habe ich noch nie gehört. ... da würde ich aber auch gucken noch mal [sic] bei deiner Zielgruppe und vielleicht noch mal gucken, was sonst /. Also ich wäre jetzt natürlich viel so in

Akademikerkreisen und ... die haben alle zwei Staatsexamen, meine Kollegen, meine sechzig Kollegen. Die Schule, das sind dann alles Abiturienten, das ist die Elite unserer Gesellschaft, unser Gymnasium ist sehr elitär ... Das finde ich krass, was du gerade erzählst, sogar, ja, überhaupt nicht nachvollziehbar. Da musst du noch mal gucken. Was sind das für Leute (ebd., Z.413ff.).

In diesem Abschnitt betont Pierre seine persönliche Perspektive, die vorwiegend von Akademikerkreisen geprägt ist. Dabei hebt er hervor, dass sein soziales und berufliches Umfeld die Gesellschaftselite repräsentieren, die Französisch als bevorzugte Sprache betrachten. Pierre zeigt sich verwundert über die präsentierten Daten und verdeutlicht seine Skepsis den Ergebnissen gegenüber und äußert den Wunsch, die Daten überprüfen zu wollen. Nach der Testdurchführung gibt Pierre an, dass dieser ohne Schwierigkeiten verlaufen war. Allerdings betonte er, dass er sich durch die Antworten des Fragebogens herausgefordert fühlte (ebd., Z. 443). Es liegt nahe, dass Pierre durch die unabhängige Variable G beeinflusst wurde. Diese Annahme wird durch sein höheres Anstrengungsempfinden gestützt.

4.3.3 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Modifikation der unabhängigen Variable zu einer Veränderung sowohl in der Leistung als auch in der Selbsteinschätzung der Proband*innen zwischen den beiden Testzeitpunkten führt (*Pretest = W; Posttest = G*). Daraus lässt sich ableiten, dass die Variable G einen Einfluss auf die sprachliche Aktivität der Proband*innen ausübt.

Auffällig ist die individuelle Auswirkung auf die sprachliche Aktivität bei der Veränderung der unabhängigen Variable. Nahid zeigt eine starke Korrelation zwischen den Variablen W und G, während bei Abdul keine signifikanten Korrelationen erkennbar sind. Die Ergebnisse von Nahid deuten auf den Einfluss sprachlicher Geringschätzung auf ihre sprachliche Aktivität hin. Cans Ergebnisse und Bewertungen der drei Items zur Selbsteinschätzung weisen auf eine hohe Korrelation zwischen der sprachlichen Anstrengung und der unabhängigen Variable G hin. Er zeigt eine Verschlechterung seiner Testergebnisse und eine höhere Bewertung seines Stressniveaus. Nach der Analyse der Aussagen in Kapitel 4.2.3 konnte bei Can ein mittleres sprachliches Selbstbild festgestellt werden. Obwohl er angibt, dass das wahrgenommene Sprachprestige keine großen sprachlichen Anstrengungen nach sich zieht, deuten seine Aussagen auf eine latente Beeinflussung durch die monolinguale Norm hin (s. Kapitel 4.2.3). Diese Annahme eines latenten Einflusses wird durch seine Ergebnisse im integrativen Quasi-Experiment bestätigt.

Im Fall von Abdul liegt die Vermutung nahe, dass er sich aufgrund seiner starken sprachlichen Diskriminierung im Laufe seiner Sozialisation an diese gewöhnt hat (s. Kapitel 4.2.2; 4.2.3). Daher könnte die sprachliche Abwertung möglicherweise weniger Einfluss auf seine sprachliche Aktivität ausüben. Dennoch zeigen die Daten des Pretests, dass seine Selbsteinschätzung der Items Anstrengung und Stressniveau im Vergleich zum Posttest höher ausfällt, was auf eine allgemeine sprachliche Anstrengung in Testsituationen hindeutet. Diese allgemeine Bemühung korreliert mit seinen Aussagen zur sprachlichen Anstrengung in monolingualen Kontexten, die in den Kapiteln 4.2.2 und 4.2.4 erläutert werden. Es wird vermutet, dass die monolinguale Norm der Gesellschaft seine Sprachwahrnehmung im Allgemeinen durch seine Erfahrungen mit sprachlicher Diskriminierung beeinflusst.

Ähnliche Auffälligkeiten zeigen sich bei Omid, der den Pretest in allen drei Items der Selbsteinschätzung höher einschätzt. Diese Einschätzung korreliert mit seinen erreichten Punktzahlen: Während er den Pretest in den Items Stressniveau und empfundene Schwierigkeit höher bewertet, erzielt er in diesem Posttest schlechtere Ergebnisse. Im Posttest bewertet er alle drei Items der Selbsteinschätzung als niedrig und erzielt bessere Ergebnisse. Die Analyse seiner Daten deutet auf eine mögliche Anspannung vor dem Pretest hin, die sich im Laufe des Interviews löst und zu besseren Ergebnissen im Posttest führt. Omids Erzählungen weisen keine problematischen Zugehörigkeits- und Wertschätzungserfahrungen auf (s. Kapitel 4.2.2), weshalb er ein starkes sprachliches Selbstbild aufbauen kann (s. Kapitel 4.2.3), in dem die wahrgenommene Geringschätzung seiner Familiensprache keinen signifikanten Einfluss auf seine sprachliche Aktivität ausübt.

Debbie zeigt ein defizitäres sprachliches Selbstbild in Bezug auf die deutsche Sprache, das sie jedoch durch ein starkes englisches Selbstbild kompensiert. Ihre Testergebnisse reflektieren ihre subjektive Wahrnehmung und weisen im Vergleich zur Gesamtgruppe generell schlechtere Leistungen in beiden Tests auf. Dennoch zeigt die Veränderung der unabhängigen Variable von W zu G einen Einfluss auf die Bewertung der Items der Selbsteinschätzung. Die Variable G beeinflusst dabei insbesondere den Stressgrad sowie das Schwierigkeitsempfinden im Posttest. Das Schwierigkeitsempfinden steigt durch die Variable G um zwei Einheiten, während der Stressgrad um eine Einheit zunimmt. Die Selbsteinschätzungen von Debbie deuten also darauf hin, dass die gesellschaftlichen Werte gegenüber Sprachen einen Einfluss auf die Sprachaktivität haben. Dieser Einfluss manifestiert sich nicht unbedingt in einer Vielzahl von sprachlichen Normverletzungen, sondern auf einer Metaebene, die Anstrengung und Stressempfinden beeinflusst. Diese Faktoren werden bei Debbie deutlich, wie ihre Suche nach einer Erklärung für das

schlechte Abschneiden ihrer Familie in den hypothetischen Ergebnissen des Fragebogens zeigt.

Pierre hingegen zeigt im Vergleich der Pre- und Posttests zwar eine Verbesserung seiner Ergebnisse um zwei Punkte, deutet jedoch auf eine beträchtliche Beeinflussung durch die Variable G hin. Während sich die Items zur empfundenen Anstrengung und zum Schwierigkeitsempfinden um eine Einheit verbessern, steigt das Item Stressempfinden um eine Einheit an. Seine Abwehrhaltung gegenüber den Testergebnissen (s. Kapitel 4.3.2) weist auf den Einfluss sprachlicher Werthaltungen in der Gesellschaft hin. Pierre hinterfragt die Geringschätzung seiner Familiensprache und fokussiert die hypothetischen Ergebnisse des Fragebogens auf eine Personengruppe, die seiner Meinung nach primitivere Weltanschauungen besitzt. Er möchte diese Personengruppe herausfordern, indem er seine Sprachkompetenz unter Beweis stellt, was zu einer Erhöhung seines Stressempfindens führt. Diese Reaktion lässt darauf schließen, dass die gesellschaftliche Geringschätzung von Sprachen einen Einfluss auf die sprachliche Aktivität hat, der bei Pierre in einem erhöhten Stressempfinden in Erscheinung tritt.

Der Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zeigt, dass die Kontrollgruppe (BS) stärker von der unabhängigen Variable G beeinflusst wird. Möglicherweise hängt dies mit ihren bisherigen Spracherfahrungen zusammen, da sie keine auffällige Abwertung ihrer Familiensprachen erfahren haben. Auch in der Experimentalgruppe (MS) zeigt sich ein Einfluss der Variable G auf die Sprachaktivität. Allerdings zeigen sich individuelle Unterschiede, die mit dem sprachlichen Selbstbild zusammenhängen.

In der Gesamtschau lässt sich dennoch ein nachweisbarer Einfluss der Geringschätzung auf die sprachliche Aktivität der Sprecher*innen feststellen.

4.4 Hypothesenüberprüfung

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage, inwieweit die gesellschaftliche Werthaltung von Minderheitensprachen in Deutschland die Entwicklung mehrsprachiger Identitäten beeinflusst, erfolgt eine Überprüfung der in Kapitel 2.4 formulierten Hypothesen anhand der bisherigen Ergebnisse. In einem ersten Schritt wird geklärt, ob es in Deutschland eine aktuelle sprachliche Wertschätzung von Minderheitensprachen gibt. Dabei werden die Minderheitensprachen auf die Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens (Testgruppe) beschränkt und mit den westlichen Sprachen (Kontrollgruppe) kontrastiert. Die Hypothese H1 lautet dementsprechend

H1: *Es existieren negative gesellschaftliche Werthaltungen zu den Sprachgemeinschaften des Mittleren und Nahen Ostens.* Diese werden als Migrationssprachen betrachtet und weisen ein niedriges Sprachprestige auf (H1a). Im Gegensatz dazu werden die westlichen Sprachen als Bildungssprachen betrachtet und besitzen ein höheres Sprachprestige (H1b).

Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgte durch die Auswertung eines quantitativen Online-Fragebogens (s. Kapitel 3.1.1; 4.1.1). Die Ergebnisse zeigen eine Hierarchisierung der Sprachen, bei der die Sprachen der Testgruppe ein geringeres Sprachprestige aufweisen. Das Sprachprestige wurde anhand von Adjektiven mit eindeutig positiver oder negativer Konnotation gemessen. Die Testgruppe erhielt überwiegend negative Bewertungen, insbesondere durch Adjektive wie „kriminell“, „aggressiv“ und „unangenehm“. Im Gegensatz dazu wurde die Kontrollgruppe insgesamt positiver bewertet, vor allem durch positive Adjektive wie „gebildet“ und „sympathisch“. Die klare Hierarchisierung der beiden Gruppen anhand der Unterscheidung von Bildungs- und Migrationssprachen verifiziert die Hypothese H1 mit ihren Subhypothesen H1a und H1b.

Zur Klärung der Unterfrage, ob sich ein geringes Sprachprestige einer Sprache negativ auf die sprachliche Identität der Sprecher*innen dieser Sprachen und/oder auf ihre sprachliche Aktivität auswirkt, werden entsprechende Fragen im Rahmen der Hypothesen H2 und H3 untersucht. Die Hypothese H2 lautet wie folgt:

H2: *Die wahrgenommenen Sprachwertigkeiten haben einen Einfluss auf die sprachliche Identität der Sprecher*innen der Minderheitensprache.* Genauer wird angenommen, dass das niedrige sprachliche Prestige von Minderheitensprachen, wie es von den Sprecher*innen wahrgenommen wird, einen negativen Einfluss auf das sprachliche Selbstbild der Betroffenen hat (H2a). Gleichzeitig kann diese Wahrnehmung zu einer Separierung von der Mehrheitsgesellschaft führen (H2b), oder zu einem Bedürfnis nach Anerkennung und damit zu einer stärkeren Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft führen (H2c).

Zur Untersuchung der Hypothese H2 mit ihren Unterhypothesen H2a, H2b und H2c wurde eine qualitative Forschungsmethode angewandt. Sechs Proband*innen, aufgeteilt in eine Test- und eine Kontrollgruppe, wurden jeweils in einem Interview zu ihrer Sprachbiographie befragt. Die Analyse der Aussagen ergab folgende zusammenfassende Ergebnisse:

Die wahrgenommene Sprachwertigkeit der Familiensprachen beeinflusst das sprachliche Selbstbild im Deutschen. Dieser Einfluss ist individuell unterschiedlich. Im ungünstigsten Fall kann das sprachliche Selbstbild als defizitär wahrgenommen werden, es besteht aber auch die Möglichkeit, die wahrgenommenen Sprachwertigkeiten zu überwinden, indem eigene Wege der Anerkennung gefunden werden. Alle Proband*innen

nahmen Sprachwertigkeiten wahr. Die Proband*innen der Kontrollgruppe fühlten sich in ihren Familiensprachen anerkannt, was zu einem starken sprachlichen Selbstbild führte. In der Testgruppe zeigte sich ein differenziertes Bild: Das Sprachprestige der Familiensprachen variierte und hatte unterschiedliche Auswirkungen. Während sich einige an die wahrgenommene Geringschätzung ihrer Familiensprache gewöhnen, fühlen sich andere sprachlich verunsichert. Die Hypothese H2a gilt somit als teilbestätigt.

Auffällig ist die Identifikation mit der deutschen Sprache und das Bedürfnis nach Anerkennung in der Mehrheitsgesellschaft bei allen Proband*innen der Testgruppe. Somit kann die Hypothese H2b nicht bestätigt werden, während die Hypothese H2c bestätigt wird. Insgesamt lässt sich eine Beeinflussung von wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf die sprachliche Identität nachweisen, weshalb Hypothese H2 teilverifiziert werden kann.

Die Hypothese H3 bezieht sich auf den Einfluss der wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf die sprachliche Aktivität und lautet wie folgt:

H3: *Die gesellschaftlich wahrgenommenen Sprachwertigkeiten wirken sich auf die sprachliche Aktivität bei den betroffenen Individuen aus.* Es wird angenommen, dass das geringe wahrgenommene Sprachprestige der Familiensprache negative Emotionen fördert und zu einer Zunahme von Sprachbarrieren führt (H3a). Des Weiteren wird angenommen, dass dieses geringe Sprachprestige zu größeren Anstrengungen in der Kommunikation mit monolingualen Individuen führt (H3b).

Die Überprüfung dieser Hypothese erfolgt durch die Analyse von Sprachbiographien und zusätzlich durch ein integratives Quasi-Experiment, das die Effekte von Sprachqualitäten in einer Test- und einer Kontrollgruppe testet. Die Ergebnisse zeigen, dass einige Personen in der Testgruppe negative Emotionen beim Sprechen erleben, dies aber nicht für alle bestätigt werden kann. Die Ausprägung hängt von der wahrgenommenen Sprachwertigkeit der Familiensprache und dem Zugehörigkeitsgefühl zur Sprache der Mehrheitsgesellschaft ab. Im Gegensatz dazu empfinden die Proband*innen der Kontrollgruppe keine derartigen Emotionen beim Sprechen. Die meisten Befragten der Testgruppe geben an, sich aus Furcht vor Verurteilung sprachlich mehr anstrengen zu müssen, wenn sie mit monolingual deutschsprachigen Individuen interagieren. Diese Erfahrung wird seitens der Kontrollgruppe nicht bestätigt. Somit zeigt sich, dass das geringe Sprachprestige die sprachliche Aktivität der Versuchspersonen beeinflusst, indem auf einer Metaebene des Sprechens mehr Anstrengung empfunden wird.

Die Ergebnisse des Quasi-Experiments bestätigen die Auswirkungen des sozialen Sprachprestiges, da eine Verschlechterung der Testergebnisse sowie erhöhte Werte in der Selbsteinschätzung nachgewiesen werden können. Dieses Ergebnis verifiziert die

Subhypothese H3b. Allerdings geben nur zwei Befragte an, Sprachbarrieren zu haben, die unterschiedliche Ursachen haben können. Dies bedarf einer weiteren Untersuchung, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann. Aus diesem Grund kann die Subhypothese H3a nur bedingt bestätigt werden. Nichtsdestotrotz zeigt die Überprüfung der Unterhypothese H3, dass die Wahrnehmung von Sprachwerten Auswirkungen auf die sprachliche Aktivität mehrsprachiger Individuen hat. Somit kann die Hypothese H3 ebenfalls als teilbestätigt angesehen werden.

5 Fazit und Ausblick

5.1 Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, die Präsenz von Sprachwertigkeiten in Deutschland zu den Minderheitensprachen des Nahen und Mittleren Ostens herauszustellen und ihre Rolle bei der Entwicklung multilingualer Identitäten zu erforschen. Diese Sprachen werden zu meist mit dem Begriff „Migrationsgesellschaft“ konnotiert und problematisiert, wie gesellschaftliche und politische Diskussionen in Deutschland zeigen. Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass im Kontext bestimmter Minderheitensprachen in Deutschland hierarchische Strukturen existieren. Insbesondere die untersuchten Sprachen des Nahen und Mittleren Ostens weisen ein niedriges Sprachprestige auf, während westliche Sprachen ein höheres Prestige haben. Die von Delucchi Danhier und Mertins (2018) sowie Rösch (2019) vorgeschlagene Klassifizierung in Migrations- und Bildungssprachen bestätigt die Existenz von Sprachwertigkeiten, wie sie auch in den vorliegenden Ergebnissen zum Ausdruck kommt.

Durch den Einsatz qualitativer und experimenteller Forschungsmethoden wurde festgestellt, dass die Wahrnehmung von Sprachwertigkeiten die sprachliche Identität beeinflusst, indem sie das individuelle sprachliche Selbstkonzept formt und die sprachliche Aktivität beeinflusst. Die Auswirkungen von geringerem Sprachprestige auf das sprachliche Selbstbild sind besonders bei Personen zu beobachten, deren Erst- oder Familiensprachen einen niedrigen Status haben. Insbesondere wird die Problematik verstärkt, wenn die Schule als Vermittler gesellschaftlicher Normen und Werte sowie als bedeutendste Sozialisationsinstanz eben jene Sprachwertigkeiten an ihre Schülerschaft vermittelt. Durch diese Vermittlung kann bei Heranwachsenden das Gefühl mangelnder Anerkennung ihrer Mehrsprachigkeit hervorgerufen werden. Dies kann zu einem defizitären sprachlichen Selbstkonzept und Zugehörigkeitsproblemen führen. Im Erwachsenenalter können sich diese Auswirkungen in einer eingeschränkten sprachlichen Aktivität zeigen, da Betroffene möglicherweise das Gefühl haben, aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit über

unzureichende Deutschkenntnisse zu verfügen. Ein verstärkender Faktor ist die vorherrschende monolinguale Norm in Deutschland. In dieser wird die Mehrsprachigkeit mit bestimmten Sprachen als Belastung für die Entwicklung deutscher Sprachkompetenzen betrachtet. Personen mit einem „falschen“ sprachlichen Hintergrund werden trotz ihrer deutschen Staatsangehörigkeit nicht als deutschsprachig wahrgenommen und stigmatisiert. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass sich Betroffene in Interaktionen mit einsprachigen deutschen Personen sprachlich mehr anstrengen, da sie die bestehenden Vorurteile nicht durch Verstöße gegen sprachliche Normen bestätigen möchten.

Um dieser Problematik entgegenzuwirken, ist es daher wichtig, von Beginn an einen wertschätzenden Umgang mit allen Sprachen zu fördern sowie das Zugehörigkeitsempfinden aller Personen, unabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund, zu stärken. Eine zukunftsfähige Gesellschaft sollte darauf abzielen, natürliche Mehrsprachigkeit als normale Gegebenheit zu etablieren, ohne dass die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft dadurch gefährdet wird. In dieser Perspektive entfällt die Notwendigkeit, sich zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften entscheiden zu müssen.

5.2 Limitation der Studie

Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit wurde durch die Prüfung der formulierten Hypothesen beantwortet. Trotz sorgfältiger Planung und Durchführung sind einige Grenzen dieser Studie zu berücksichtigen.

Die inhärente Komplexität des untersuchten Themenfeldes erfordert eine datenerhebende Methodik von vergleichbarer Komplexität, um der Tragweite der Thematik gerecht zu werden. Aufgrund dieser Komplexität war es jedoch nicht möglich, sämtliche Aspekte des verwendeten Online-Fragebogens zu analysieren, da dies den formalen Rahmen dieser Arbeit überschritten hätte. Dennoch konnten die wichtigsten Aspekte der Umfrage zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewertet werden. Unbehandelte Aspekte eröffnen die Möglichkeit für weiterführende Studien, die spezifischere Dimensionen auf diesem Gebiet untersuchen können.

Eine methodologische Herausforderung dieser Arbeit ist die Problematik der sozialen Erwünschtheit. Diese könnte dazu führen, dass einige Befragte trotz der Bewahrung ihrer Anonymität sozial unerwünschte Antworten unterlassen. Dies wirft insbesondere im Zusammenhang mit der neutralen Kategorie, repräsentiert durch das Adjektiv „normal“, Interpretationsfragen auf. Eine präzisere und differenzierte Bestimmung der verwendeten Adjektivliste könnte im Allgemeinen eine nuancierte Sprachbewertung ermöglichen, da die semantische Bedeutung der verwendeten Adjektive erheblich voneinander

abweicht. Darüber hinaus wäre die Integration offener Fragen in die Befragung zu deutlicheren Determinationen von Sprachbewertungen bedeutsam. Für eine repräsentative Ergebnisermittlung, die eine Generalisierung der Ergebnisse auf die deutsche Gesellschaft zulässt, ist eine größere Stichprobe erforderlich. Zusätzliche Korrelationsanalysen und Signifikanztests könnten darüber hinaus dazu dienen, mögliche Zusammenhänge genauer zu überprüfen, da zwischen bestimmten Sprach- und Kulturgemeinschaften politische Problemlagen herrschen. Des Weiteren stellen sich Fragen zur Eindeutigkeit der Ergebnisse hinsichtlich der Bewertung von Stimm- und Tonlage in den Audiodateien. Dies ist auf die ursprüngliche Verwendung der Matched-Guise-Technik (Lambert, 1967) zurückzuführen, die die Eigenschaften der Sprecher*innen untersucht (Casper, 2002, S. 17). Obwohl auf eine möglichst einheitliche Sprechweise geachtet wurde, indem eine männliche Stimme ausgewählt wurde, sollte in künftigen Studien darauf geachtet werden, identische Sprecher*innen zu verwenden.

Die Durchführung von Interviews als qualitative Forschungsmethode zeigt, dass es sich um individuelle Fälle handelt. Um generalisierte Schlussfolgerungen zu ziehen, wäre ebenso eine größere Stichprobe notwendig. Dies würde helfen, mögliche allgemeine Trugschlüsse zu vermeiden und die Repräsentativität der Ergebnisse zu erhöhen.

Hinsichtlich des integrativen Quasi-Experiments konnte die Störvariable „Konzentrationsmangel“ nicht kontrolliert werden. In künftigen Studien wäre es ratsam, intensiver mit den Testpersonen über ihre Testergebnisse zu sprechen, um Fehlinterpretationen zu vermeiden.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die erzielten Ergebnisse trotz methodologischer Einschränkungen auf einen Zusammenhang zwischen Sprachwertigkeiten und ihrer Auswirkung auf die mehrsprachige Identität hinweisen. Die identifizierten Limitationen verdeutlichen jedoch die Notwendigkeit weiterer Forschung, um nicht nur die Aufmerksamkeit auf dieses Thema zu lenken, sondern auch in Zukunft substantielle Veränderungen in der Gesellschaft zu bewirken. Ein Beispiel hierfür wäre eine schulpolitische Maßnahme, die im folgenden Kapitel kurz erörtert wird.

5.3 Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, dass Sprachwertigkeiten in der Gesellschaft existieren, die bereits im schulischen Umfeld von den Betroffenen wahrgenommen werden. Die Wahrnehmung eines geringen Sprachprestige der Familiensprache kann abträgliche Folgen auf das sprachliche Selbstbild und sprachliche Aktivität der Betroffenen haben, wie die Erkenntnisse dieser Arbeit verdeutlichen.

Auf dieser Grundlage ist es notwendig gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen, um den Anforderungen einer vernetzten, globalisierten Welt für alle Akteure gerecht zu werden. Dies erfordert fortschrittliche Denk- und Verhaltensweisen, in denen die Wertschätzung aller Sprachen verankert ist, um den Geist einer natürlichen Mehrsprachigkeit zu etablieren. In diesem Zusammenhang spielt die Schule als zentraler Ort der Bildung und Sozialisation eine entscheidende Rolle. Insbesondere als Ausbildungsstätte für die nächste Generation sollte die Schule darauf abzielen, die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft wertzuschätzen und als sprachliche Ressource anzuerkennen (Ott, 2020, S. 275). Dazu bedarf es neben der kontinuierlichen Selbstreflexion bezüglich geltender Vorurteile, Weiterbildungsangebote für bestehende Lehrkräfte, eine veränderte Lehrer*innenausbildung¹⁶ sowie die Öffnung des Curriculums. Diesbezüglich empfehlen Vertreter*innen der Mehrsprachigkeitsdidaktik inklusive Konzepte im Unterricht, um die Anerkennung und Akzeptanz von Minderheitensprachen zu fördern (Gogolin, 2005; Oomen-Welke, 2000; Ott, 2005). Dieser Ansatz strebt es an, durch die Überwindung sprachlicher Grenzen einen konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit zu fördern, wobei die Familiensprachen der Lernenden einbezogen werden (Oomen-Welke, 2020, S. 618). Im Gegensatz zu bestehenden Konzepten wie DaZ, das Lernenden mit individueller Mehrsprachigkeit sprachliche Defizite zuschreibt, richtet sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik an alle Lernenden, um ein allgemeines Sprachbewusstsein zu fördern. Dabei wird die Sprachenvielfalt als Ressource betrachtet, die es den Schüler*innen ermöglicht, ihre Erstsprachen für die sprachvergleichende Arbeit im Unterricht zu nutzen. Durch das gemeinsame Lernen und das Aufgeben der Sondergruppe „die DaZ-Lerner“ entsteht ein inklusives Lernumfeld, in dem alle Beteiligten ihre Sprachen einbringen können, unter dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung auch als „Sein wie keiner, sein wie alle“ formuliert werden kann (Oomen-Welke, 2020, S. 619). Sprachliche Differenz wird nicht als Abweichen von einer Norm betrachtet, sondern als wünschenswerte Grundbedingung für die Entwicklung des Sprachbewusstheit¹⁷ (Linke & Oomen-Welke, 1995). Durch die Gleichheit aller Sprachen können mehrfach Zugehörigkeiten gewährleistet werden, die allen Sprecher*innen eine gleichzeitige Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft erlaubt (Oomen-Welke, 2020, S. 619).

¹⁶ Diese werden aus Gründen der mangelnden Platzverfügbarkeit hier nicht weiter ausgeführt.

¹⁷ Der Begriff *Sprachbewusstheit* beschreibt die Fähigkeit, Sprache und ihren Gebrauch in mentalen Prozessen zu organisieren (Bien-Miller & Wildemann, 2023). Die ganzheitliche Auffassung von Sprachbewusstheit basiert auf dem Konzept der Language Awareness von Luchtenberg (2020). Sie umfasst sprachbezogene, motivationale, emotionale und soziale Aspekte des Sprechens. Dabei geht es über das bloße metasprachliche Wissen hinaus und umfasst eine Sensibilisierung für Sprachen in sozialen und kulturellen Kontexten (ebd.)

Es ist wichtig zu betonen, dass die Förderung der natürlichen Mehrsprachigkeit nicht die Abschaffung der deutschsprachlichen Norm bedeutet, sondern die punktuelle Öffnung des Sprachenunterrichts für einen chancengerechten und wertschätzenden Umgang mit allen Sprachen. Ziel ist es, die natürliche Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft anzuerkennen.

Literaturverzeichnis

- Abel, H. (2016). *Identität* (3. Auflage). Springer VS.
- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2021). Welche Sprachen werden in Deutschland gesprochen? Sprache in Zahlen: Folge 4. *Sprachreport*, 37 (3), 1–5.
- Aeppli, J., Eveline Gutzwiller-Helfenfinger, E., Gasser, L. (2023). Grundlagen für die Planung einer Untersuchung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller, A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5., aktualisierte Auflage, S. 112 – 150). Julius Klinkhardt.
- Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 3–20). Schneider Verlag.
- Alber-Mack, S. (2022). „Was interessiert jetzt den URdeutschen Schwaben KURDISCH? Oder so.“ Zur Relevanz migrationsgesellschaftlicher Mehrsprachigkeit im Unterricht aus Sicht der Lehrer*innen. In M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall, M. Menu (Hrsg.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft: Pädagogik – Profession – Praktik*. Springer VS. *MiGS: Migration – Gesellschaft – Schule* (S. 185 – 205). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34087-2_10.
- Albert, R. (2007). Methoden des empirischen Arbeitens in der Linguistik. In M. Steinbach, R. Albert, H. Grinth, A. Hohenberger, B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, M. Rothweiler, M- Schwarz-Friesel (Hrsg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik* (S. 15 – 52). Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, Springer Vs.
- Alternative für Deutschland (AfD) (2021). Deutschland. aber normal.: Programm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum 20. Deutschen Bundestag. adf.de. Abgerufen am 13. Februar 2024, von <https://www.afd.de/wahlprogramm/>.

- Apitzsch, U. (2006). Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 499– 514). Leske + Budrich.
- Auer, P. (2009). Competence in performance: Code-Switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controvers* (1. Auflage, S. 91 – 110). VS Verlag.
- Bauer, J. F & Hussy, W. (2010). Psychologie und Sozialwissenschaften als empirische Wissenschaften. In M. Schreier, G. Echterhoff, J. F. Bauer, W. Hussy (Hrsg.), *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3., überarbeitete und Auflage, S. 1– 56). Springer VS.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Bergius, R. J. W. (2024). Selbstbild. In *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 12. Februar 2024, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstbild>.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2023). Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In) Kongruenzen. In ders. (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 7– 40). Springer VS.
- Billermann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlung als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzepte von Grundschulkindern. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (1. Auflage, S.193– 207). VS Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Springer.

- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs*. Drammüller.
- Brizič, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen. *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*. (2), 32-24.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2017). *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung* (2. Auflage). Springer VS.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB) (03. April. 2017). Weltsprache. Abgerufen am 23. August 2023, von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/globalisierung/52515/weltsprache/>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). (o. D.). *Gastarbeiter*. Bundeszentrale für Politische Bildung. Abgerufen am 23. Februar 2024, von <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/glossar-migration-integration/270369/gastarbeiter/>
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). Facultas; UTB GmbH.
- Casper, K. (2002). *Spracheinstellungen: Theorie und Messung. Heidelberger Schriften zur Sprache und Kultur: Band 6*. Books on Demand GmbH.
- Cuonz, C. (2014). *Sprachliche Werturteile von Laien. Eine sozio-kognitive Analyse*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG.
- Dagtekin, B. (Autor). (2006–2008). *Türkisch für Anfänger* [TV-Serie]. Hofmann & Voges Entertainment.
- Decker, Y. & Schitzer, K. (2013). Mehrsprachigkeit an Freiburger Grundschulen und deren Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In A. Wildemann & M. Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 119 – 131). Studien Verlag.

- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2018). Psycholinguistische Grundlagen der Inklusion. Schwerpunkt Bilingualismus. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), *DoProfiL - Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 161– 178). Waxmann.
- Delucchi Danhier, R. & Mertins, B. (2022). Warum Mehrsprachigkeit einfach mehr ist. Die Rolle von individuellen Überzeugungen im Mehrsprachigkeitsdiskurs. In B. Mertins & P. Ronan (Hrsg.), *ankommen // angekommen* (S. 41– 55). wbv Media GmbH & Co. KG.
- Demmerling, Ch. & Landweer, H. (2007). *Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn*. J. B. Metzler.
- Deutscher Bundestag (18. Januar 2024). *Stenografischer Bericht. 147. Sitzung. Plenarprotokoll 20/147*. Berlin. Abgerufen am 12. Februar 2024, von <https://dserver.bundestag.de/btp/20/20147.pdf>.
- Die Unmündigen (o. D.). *Mannheimer MigrantInnenverein der 2. und 3. Generation*. Abgerufen am 05. Februar 2023, von http://www.die-unmuendigen.de/die-unmuendigen/selbstda/wir_text/wir__text.html.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt.
- Dietrich, I. (1997). *Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S.91 – 112). Waxmann.

- Dirim, I. & Heinemann, A. (2016). Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 24(2), 25-31
<https://doi.org/10.25364/10.24:2016.2.4>.
- Dirim, I & Khakpour, M. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Die Schule der Migrationsgesellschaft* (S. 201 – 226). UTB GmbH.
- Döll, M. (2023). Sprachkompetenz. In H. Matthias & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 589 – 596). Springer VS.
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GEN-DER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (2), 94-113.
- Eckes, T. (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (2., erweiterte und aktualisierte Auflage, S. 171–182.). Springer VS.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11 – 77).
- Ehlich, K. (2013). Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. *Die Deutsche Schule*, 105(2), 199-209.
- Ehlich, K. & Hornung, A. (2006). Zur Einführung. In ders. (2006) (Hrsg.), *Praxen der Mehrsprachigkeit* (S. 7– 9). Waxmann.

- Eichinger, L. M., Gärting, A., Pelwina, A., Roessel, J., Rothe, A., Rudert, S., Schoel, Ch., Stahlberg, D., Stickel, G. (2009). *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Institut für deutsche Sprache und Universität Mannheim.
- Eichinger, L. M., Plewnia, A., Steinle, M. (Hrsg.) (2011). *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Narr (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 57).
- Elsner, D. (2020). Fremdsprachen. Universität Hamburg. Abgerufen am 12. Februar 2024, von <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/oeffentlichkeit/grundwissen/fremdsprachen.html>.
- Engin, H. & Olsen, R. (2009). Transkulturelles Lernen im Deutschunterricht. H. Enging & R. Olsen (Hrsg.), *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit* (S.19 – 32). Schneider.
- Erikson, E. H. (1971/1959). Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. (Hügel, K., Übers.) Suhrkamp. (Originalquelle veröffentlicht in 1959).
- Ervedosa, C. (2020). "The Perpetrator is a Southerner": "Südländer" as Racial Profiling in German Police Reports. *Monatshefte* 112 (2), 217-246.
<https://doi.org/10.3368/m.112.2.217>.
- Esser, H. (2006). Bilingualer Unterricht bringt so gut wie nichts. *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 37, 7-8.
- Esser, H. (2009). Der Streit um Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (1. Auflage, S. 69 – 88). Springer VS.
- Fix, U. (2010). Sprachbiografien als Zeugnisse von Sprachgebrauch und Sprachgebrauchsgeschichte. Rückblick und Versuch einer Standortbestimmung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi*, 160, 10-28.
- Flick, U. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt.

- Franceschini, R. (2002). Sprachbiografien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin vals-asla*, 76 (2), 19-34.
- Franceschini, R. (2011). Multilingualism and multicompetence: A conceptual view. *The Modern Language Journal*, 95(3), 344-355.
- Franceschini, R. (2022). Language biographies. *Sociolinguistica*, 36(1-2), 69-83.
<https://doi.org/10.1515/soci-2022-0015>.
- Fthenakis, W. E., Sonner, A., Thrul, R., Walbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München.
- Glaser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Ch. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache* (S. 13 – 24). Juventa Verlag.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M., Neumann, U. (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über gehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann, F. Wittek (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung* (S. 1-12). Waxmann.
- Gogolin, I. & Maaz, K. (2019). Editorial „Migration und Bildungserfolg“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(S1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00886-0>.
- Günther, B & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung*. (2. Auflage). Beltz (Beltz Pädagogik).

- Heckhausen, H. (1976). Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen* (S.193– 228) Klett.
- Hegel, G. W. F., Wessels, H.F. & Bonsiepen, W. (1988). *Phänomenologie des Geistes* (1. Auflage). Felix Meiner.
- Heinrich, D. (1979). „Identität – Begriffe, Probleme Grenzen“. In O. Marquard & K. Stierle (Hrsg.), *Identität* (S. 133 – 186). Wilhelm Fink Verlag.
- Heller, V. (2020). Mehrsprachigkeit in Familien. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 41– 53). Schneider Verlag.
- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 236-251.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. (9. Auflage). Suhrkamp.
- Hoodgarzadeh, M. & Brizić, K. (2013). Die Macht der Sprachen – ein Interview mit der Linguistin Katharina Brizić. In A. Wildemann & M. Hoodgarzadeh (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten*. (S- 78– 86). Studien Verlag.
- Hoodgarzadeh, M. & Fornol, S. (2013). Multikulturelle Identitäten in Schulklassen – ein Einblick in Schulpraxis und Forschungsethik. In Wildemann, A. & Hoodgarzadeh M. (Hrsg.), *Sprachen und Identitäten* (S. 197– 212): Studien Verlag.
- Joas, H. (1991). Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialforschung. In K. Hurrelmann & K. Ulrich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialforschung* (S. 137– 152). Beltz.
- Kaikkonen, P. (2007). Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches Lernen im Spannungsfeld. In A. Hilligus & M. A. Kreienbaum (Hrsg.), *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* (S. 35– 51). Budrich.

- Karakaş, N. (2022). Migrationshintergrund – Problematisierung einer Differenzkonstruktion und ihrer Thematisierung in der Lehrer*innenbildung. In Y. Akbaba, Y., B. Bello, K. Feridooni, (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 9– 28). Springer VS.
- Kirsch, C. & Catanese, G. C. (2017). Sprachbiografien und ihre Bedeutung in multilingualen Kontexten. Eine Fallstudie aus Luxemburg. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 35-47.
- Klauer, K. Ch. (2020). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In L.-E. Petersen & B. Six (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Auflage, S. 23– 33). Beltz.
- Knappik, N. & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Anschlüssen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S. 159– 178). Julius Heilbrunn (Studientexte Bildungswissenschaft, 4443).
- König, K. (2020). *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktionen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiografischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen*. De Gruyter.
- Kondering, K. (2001). Sprache im Alltag und kognitive Linguistik: Stereotype und schematisiertes Wissen. In A. Lehr, M. Kammerer, K. Kondering, A. Storrer, C. Thimm & W. Wolski (Hrsg.), *Sprache im Alltag: Beiträge zu neuen Perspektiven in der Linguistik. Herbert Ernst Wiegand zum 65. Geburtstag gewidmet* (S. 151–172). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110880380.151>.
- Krappmann, L. (1997). Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In H. Keupp & R. Höfer (Hrsg.), *Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung* (S. 67 – 92). Suhrkamp.

- Krüger-Potrazt, M. (2020). Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 382 – 397). Schneider Verlag.
- Krumm, H. J. (2009). Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (1. Auflage, S. 233 – 248). VS Verlag.
- Krumm, H.J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. Mc Monagle, D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S.131– 136). Springer VS.
- Kuhs, K. (2020). Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 425– 439). Schneider Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.). (2011). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. In *KMK-Empfehlung Fremdsprachen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o. D.a). *Fremdsprachen*. Abgerufen am 08. Februar 2024, von auf <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/unterrichtsfaecher/fremdsprachen.html>.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (o. D.b). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013*. Abgerufen am 12. Februar 2024, von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf.
- Lambert, W. E. (1967). The social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00578.x>.

- Lautenschläger, S. (2020). Von Rabenmüttern und geldverdienenden Supermännern – Stereotype im Sprachgebrauch, *Muttersprache* 1/200, 130, 34–46.
- Leipziger Wortschatzdatenbank (o. D.). *Migration*. Abgerufen am 12. Februar 2024, von https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2022&word=Migration.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K (Hrsg.) (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830998488>.
- Linke, A. & Oomen-Welke, I. (1995). Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Oben-unten, männlich-weiblich, von hier-von anderswo. Fillibach.
- Lohauß, P. (1995). *Moderne Identität und Gesellschaft. Theorien und Konzepte*. Leske + Budrich.
- Loosen, W. (2014). Das Leitfadentinterview – eine unterschätzte Methode. In S. Averbek-Lietz und M. Meyen (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft* (S. 139– 155). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-05723-7_9-1.
- Lorenz, K. (1978). *Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie*. Springer.
- Luchtenberg, S. (2020). Language Awareness. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 150– 162). Schneider Verlag.
- Lucius-Hoene, G. (2024). Identität. In Dorsch Lexikon der Psychologie. Abgerufen am 12. Februar 2024, von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/identitaet>
- Mannitz, S. (2006). *Die verkannte Integration. Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilie*. Transcript.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken* (5., aktualisierte Auflage). Beltz.

- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Beltz.
- Mead, G. H. (1973/1934). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. (Pacher, U., Übers.) Suhrkamp. (Originalquelle veröffentlicht in 1934).
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Beltz.
- Meng, K. (2001). *Russlanddeutsche Sprachbiografien*. Gunter Narr Verlag.
- Mertins, B. (2023). Sprache und Identität. In H. Höfer, M. Delere, T. Vogel-Lefèbre (Hrsg.), *Bildung, Diversität und Medien. Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien* (S. 167–177). Kopaed.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (Hrsg.). (2021). *Richtlinien und Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen* (1. Auflage).
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2020). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer.
- Müller, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaft und Springer.
- Müller-Spitzer, C. (2021). Geschlechtergerechte Sprache: Zumutung, Herausforderung, Notwendigkeit? *IDS Sprachreport*, 2, 1-12.
- Mummendey, H. D. (2003). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung* (4., unveränderte Auflage) Hogrefe.
- Neeb, C. (13. Januar 2017). *Silvester in Köln: Irak oder Syrien - Hauptsache Nordafrika*. Abgerufen am 28. Januar 2023, von <https://www.spiegel.de/panorama/justiz/silvester-in-koeln-irak-oder-syrien-hauptsache-nordafrika-a-1129954.html>.

- Olariu, A. (2007). Individuelle Mehrsprachigkeit und begriffliche Gegenüberstellung von: Erstsprache, Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache. *Philologica Jassyensia*, 3(2), 301-306.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen* (2), 143-163.
- Oomen-Welke, I. (2020). Leichte Sprache und Einfache Sprache bei Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 415– 422). Schneider Verlag.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press.
- Ott, M. (2005). Mehrsprachigkeit fordern und fördern. In S. Braun & K. Kohn (Hrsg.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft* (S. 49– 64). Lang.
- Ott, M. (2020). DaZ als Integrationskonzept? Integrativer Deutschunterricht in Regelklassen. In B. Ahrenholz, I. Oomen-Welke & U. Ulrich (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: Bd. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9* (5. Auflage, S. 264– 278). Schneider Verlag.
- Panagiotopoulou, J. A., Montanari, E. G. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Pelwina, A. & Rothe, A. (2011). Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In L. Eichinger, A. Plewnia, M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 215– 253). Narr.
- Piaget, J. (1974/1967). *Urteil und Denkprozeß des Kindes. Unter Mitarbeit von E. Cartalis, S. Escher, U. Hanhart, L. Hahnloser, O. Matthes, S. Parret, M. Roud* (Sprache u. Lernen. Band 9, 2. Auflage). (Christ, H., Übers.). Pädagogischer Verlag Schwann. (Originalquelle veröffentlicht in 1967).

- Polizei Münster. (20. November 2023). POL-MS: Masche „Antanzen“: Unbekannte entwenden Geldbörse aus Hosentasche - Zeugen gesucht. Presseportal Polizei Münster. Abgerufen am 18. Dezember 2023, von <https://www.presseportal.de/blaulicht/pm/11187/5652846>.
- Polizeipräsidium Frankfurt am Main. (12. Juli 2017). POL-F: 170712 - 763 Frankfurt-Fechenheim: Junggesellenabschied endet mit Messerstich: Kriminalpolizei sucht Zeugen. Presseportal Polizei Präsidium Frankfurt Am Main. Abgerufen am 18. Dezember 2013, von <https://www.presseportal.de/blaulicht/pm/4970/3683354>.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Barbara Budrich Verlag.
- Preyer, G. (2012). *Rolle, Status, Erwartungen und soziale Gruppe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94121-9_10.
- Raatz, U. & Klein-Braley, Ch. (08. Mai 2020). C-Test. Biss-Transfer. Abgerufen am 06. Dezember 2023, von <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/c-test/>.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Reich, H. (Juli 2014). *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts*. Abgerufen am 12. Februar 2024, von https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf.
- Renner, K.-H., Heydasch, T., Ströhlein, G. (2012). *Forschungsmethoden der Psychologie. Von der Fragestellung zur Präsentation*. Springer VS.
- Roebbers, C., Mecheril, A. & Schneider, W. (1998). Migrantenkinder in deutschen Schulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 723 – 736.
- Rösch, H. (2011). *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Akademie Verlag GmbH.

- Rösch, H. (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In S. Schmolzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 179– 194). Waxmann.
- Rosenthal, G. (2002). Biographisch-narrative Gesprächsführung: zu den Bedingungen heilsamen Erzählens im Forschungs- und Beratungskontext. *Psychotherapie und Sozialwissenschaft*, 4, 204-227.
- Scarvaglieri, C. & Zech, C. (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2013(58), 201-227. <https://doi.org/10.1515/zfal-2013-0008>.
- Schnoor, B. (2020). Intergenerationale sprachliche Integration von Migrant/innen: eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In Gogolin, A. Hansen, S. Mc Monagle, D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 99– 105). Springer VS Verlag.
- Schreier, H. (2000). Konstruktivismus, Biophilie und die Vermittlung von Wertvorstellungen. In D. Bolscho & G. de Haan (Hrsg.), *Konstruktivismus und Umweltbildung*. (S. 201– 216). Lese + Budrich.
- Schreier, M., Echterhoff, G., Bauer, J. F., Weydmann, N. & Hussy, W. (2023). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer
- Schroer, M. (2008). Individualisierung. In N. Baur, H. Korte, M. Löw, M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 139– 162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-experimental Design for generalized causal inferenc*. Houghton Mifflin company.
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2017). Sozialisationsinstanz Schule. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 3– 26). Springer VS.

- Stadler Elmer, S. (2023). Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller-Helfenfinger, A. Tetteborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (5. Auflage, S. 177– 191). Julius Klinkhardt.
- Stangl (o. D.). *Selbstbild*. In Stangl online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Abgerufen am 12. Februar 2024, von <https://lexikon.stangl.eu/8083/selbstbild>.
- Statista (Juli 2021). *Wie viele Sprachen sprechen Sie?* Abgerufen am 22. August 2023, von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1267264/umfrage/umfrage-zur-anzahl-gesprochener-sprachen-in-deutschland/>.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (21. Februar 2023). *Zahl der Woche. 80 % der Bevölkerung sprechen zu Hause ausschließlich Deutsch* [Pressemeldung]. Abgerufen am 13. Februar 2024, von https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html.
- Sterling, T. (2021). *Bilateralität im Spannungsfeld von persönlicher Identitätsbildung und institutioneller Sprachenförderpolitik*. Waxmann.
- Straub, J. (1995). „Identität und Sinnbildung. Ein Beitrag aus der Sicht einer handlungs- und erzähltheoretisch orientierten Sozialpsychologie“, *ZiF Jahresbericht 1994/95*, 42-90.
- Strauss, A. L. (1969/1964). Einleitung. In G. H. Mead & A. L. Strauss (Hrsg.), *Sozialpsychologie*. (Prokop, D., Übers.). Hermann Luchterhand. (Originalquelle veröffentlicht in 1964).
- Süddeutsche Zeitung (15. Januar 2024). „*Remigration*“ ist das „*Unwort des Jahres*“ 2023. Abgerufen am 08. Februar 2024, von <https://www.sueddeutsche.de/leben/gesellschaft/remigration-ist-das-unwort-des-jahres-2023-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-240115-99-614613>.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of inter-group relations* (S. 33 –4 7). Brooks/Cole.

- Taylor, C. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Suhrkamp.
- Thüne, E.-M. & Brizić, K. (2022). Voices Heard. Autobiographical Accounts of Language Learning after Forced Migration. *Language and Education*, 404-418.
- Unterweger, G. (2002). Klasse und Kultur: Verhandelte Identitäten in der Schule. Zürcher Beiträge zur Alltagskultur: Bd. 12. Volkskundliches Seminar der Universität Zürich.
- Veith, W.H. (2005). *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten* (2., überarbeitete Auflage). Narr.
- Veith, H. (2008). *Sozialisation*. Reinhardt.
- Voigt, A. (1928). Werturteile, Wertbegriffe und Werttheorien. *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft / Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 84 (1), 22-101.
- Werlen, I. (2002). Sprachbiografien – Wie italienische Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation in der deutschen Schweiz ihr Spracherleben sehen. *Bulletin vals-asla*, 76(2), 57-97.
- Wintersteiner, W. (2003). Muttersprachenunterricht – Zweitsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Band 2* (S. 602– 614.). Schöningh UTB.
- Wolfgramm, C., Rau, M., Zander-Music, L., Neuhaus, J., Hannover, B. (2010). Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen: Eine Untersuchung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland und der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59-77. Beltz Juventa
- Zick, A. (2005). Die Konflikttheorie der Theorie sozialer Identität. In T. Bonacker (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung* (3. Auflage, S. 409– 426). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eidesstattliche Versicherung

(Affidavit)

Tajmirriahi, Aida

Name, Vorname
(surname, first name)

186330

Matrikelnummer
(student ID number)

Bachelorarbeit
(Bachelor's thesis)

Masterarbeit
(Master's thesis)

Titel
(Title)

Der Einfluss der gesellschaftlich wahrgenommenen Sprachwertigkeiten auf die Minderheitensprachen
in Deutschland und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von mehrsprachigen Identitäten

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit mit dem oben genannten Titel selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

I declare in lieu of oath that I have completed the present thesis with the above-mentioned title independently and without any unauthorized assistance. I have not used any other sources or aids than the ones listed and have documented quotations and paraphrases as such. The thesis in its current or similar version has not been submitted to an auditing institution before.

Münster, 28.02.2024

Ort, Datum
(place, date)

A. Riahi

Unterschrift
(signature)

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -).

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird ggf. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Official notification:

Any person who intentionally breaches any regulation of university examination regulations relating to deception in examination performance is acting improperly. This offense can be punished with a fine of up to EUR 50,000.00. The competent administrative authority for the pursuit and prosecution of offenses of this type is the Chancellor of TU Dortmund University. In the case of multiple or other serious attempts at deception, the examinee can also be unenrolled. Section 63 (5) North Rhine-Westphalia Higher Education Act (*Hochschulgesetz, HG*).

The submission of a false affidavit will be punished with a prison sentence of up to three years or a fine.

As may be necessary, TU Dortmund University will make use of electronic plagiarism-prevention tools (e.g. the "turnitin" service) in order to monitor violations during the examination procedures.

I have taken note of the above official notification:*

Münster, 28.02.2024

Ort, Datum
(place, date)

A. Riahi

Unterschrift
(signature)

***Please be aware that solely the German version of the affidavit ("Eidesstattliche Versicherung") for the Bachelor's/ Master's thesis is the official and legally binding version.**

Anhang

Aufgrund des umfangreichen Datenmaterials wurde der Anhang in einem separaten Dokument zusammengeführt. Dieses enthält die gedruckte Version des Online-Fragebogens sowie zugehörige Materialien und Auswertungstabellen, die Transkripte der Leitfadeninterviews und die Sprachportraits der Proband*innen, den ausgefüllten Codierleitfaden sowie die vollständigen C-Tests und Selbsteinschätzungsbögen aller Teilnehmenden.