REVIJA ZA ELEMENTARNO IZOBRAŽEVANJE
JOURNAL OF ELEMENTARY EDUCATION
Vol. 17, Spec. Issue, pp. 81–100, August 2024

MEHRSPRACHIGKEIT IN DER DEUTSCHEN SCHULE: DER EINFLUSS DER EIGENEN VORURTEILE VON LEHRKRÄFTEN AUF DEN SCHULERFOLG DER SCHÜLER:INNEN MIT DEM SOGENANNTEN „MIGRATIONSHINTERGRUND“

BARBARA MERTINS, JOËL ALIPAß & KATRIN ODERMANN

Technische Universität Dortmund, Dortmund, Deutchland

CORRESPONDING AUTHOR/KORESPONDENČNI AVTOR
davide.taibi@itd.cnr.it

Potrjeno/Accepted
9. 7. 2024

Objavljeno/Published
23. 8. 2024

Abstract/Izvleček

In Deutschland stellt Mehrsprachigkeit keine Ausnahme dar. Dennoch bestehen hartnäckige Vorurteile, beispielsweise, dass mehrsprachige Kinder keine ihrer Sprachen „richtig“ beherrschen (doppelte Halbsprachigkeit) und dass die mit dem Migrationshintergrund vermeintlich verbundenen schlechten Deutschkenntnisse zu schlechten Schulleistungen führen. So werden Schü–ler:innen mit Migrationshintergrund ohne weitere Differenzierung in den PISA-Studien stygmatisiert. In diesem Beitrag wird belegt, dass Mehr–sprachigkeit Vorteile für den Schriftspracherwerb mit sich bringt und dass die Gleichsetzung von Mehrsprachigkeit und Migrationshintergrund nicht haltbar ist. Es wird für einen aktiven und wertschätzenden Gebrauch sowie Förderung der Mehrsprachigkeit in der schulischen Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen plädiert.

Večjezičnost v nemških šolah: Vpliv predsodkov učiteljev na šolski uspeh učencev s tako imenovanim "migrantskim ozadjem"

Večjezičnost v Nemčiji ni izjema. Kljub temu pa so predsodki še vedno prisotni, na primer, da večjezični otroci ne govorijo nobenega od svojih jezikov "pravilno" (t. i. dvojna poljezičnost) in da slabo znanje nemškega jezika, ki naj bi bilo povezano z migrantskim ozadjem, vodi k slabšemu šolskemu uspehu. Tako so učenci z migrantskim ozadjem v raziskavah PISA brez dodatnega razlikovanja stigmatizirani. V članku želimo pokazati, da ima večjezičnost prednosti pri usvajanju pisnih spretnosti in da enačenje večjezičnosti in migrantskega ozadja ni vzdržno. Zagovarjamo aktivno in enakovredno uporabo ter spodbujanje večjezičnosti pri razvijanju bralnih in pisnih spretnosti v šoli.

Keywords:
Mehrsprachigkeit, Migrationshintergrund, Spracheinstellung der Lehrkräfte, Sprachwertigkeit, sprachstarke/sprachschwache Schüler:innen.

Ključne besede:
večjezičnost, migrantsko ozadje, jezikovna stališča učiteljev, vrednotenje jezikov, jezikovno močnejši/šibkejši učenci in učenke.

UDK/UDC:
81'246.3:37-054.7(430)

DOI https://doi.org/10.18690/rei.17.Sp.Iss.4575
Besedilo / Text © 2024 Avtor(ji) / The Author(s)
To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna. Uporabnikom je dovoljeno tako nekomercialno kot tudi komercialno reproduciranje, distribuiranje, dajanje v najem, javna priobčitev in predelava avtorskega dela, pod pogojem, da navedejo avtorja izvirnega dela. (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

University of Maribor Press

Einleitung

Deutschland gilt seit mehreren Jahrzehnten als Migrationsland. Etwa ein Viertel der Bevölkerung spricht tagtäglich neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache, wie z.B. Arabisch, Polnisch, Russisch oder Türkisch (Statistisches Bundesamt, 2023). Dies zeigt, dass funktionale Zwei- oder Mehrsprachigkeit in Deutschland keine Ausnahme mehr darstellt. Dennoch bestehen im schulischen Kontext sowie in der Bildungspolitik weiterhin hartnäckige Vorurteile. Die Ausgangslage dafür wurde bereits mehrmals als *monolinguale Fiktion* (Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000; Delucchi Danhier & Mertins, 2018) beschrieben. Monolinguale Fiktion heißt zum einen, dass man glaubt, Einsprachigkeit (der monolinguale Habitus, vgl. Gogolin, 2008) wäre der Regelfall. Wie oben ausgeführt, trifft dies national nicht zu. Aus globaler Sicht geht die monolinguale Fiktion ebenfalls nicht auf, da schätzungsweise mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung täglich mehr als eine Sprache verwendet (Grosjean, 2010). Ein weiterer Aspekt, auf der die monolinguale Fiktion beruht, ist der Glaube, dass Zwei-/Mehrsprachigkeit einen negativen kognitiven Ausnahme–zustand auslöse. Dieses Vorurteil widerlegen systematisch seit geraumer Zeit zahlreiche Studien aus unterschiedlichen Fächern (Bialystok, 2017; Bialystok & Craik, 2022; Bialystok, Craik & Luk, 2012; Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010; Hopp, Vogelbacher, Kieseier, & Thoma, 2019; Haberzettl & Wulff, 2014; Odermann, 2023; Singh, Cristia, Karasik, Rajendra & Oakes, 2023; Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010). Im Gegensatz dazu weisen diese Studien darauf hin, dass das Erlernen/der Gebrauch von mehreren Sprachen viele Vorteile im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins, der Aufmerksamkeitszuteilung und -kontrolle sowie beim Erwerb weiterer Sprachen mit sich bringt.

Dieser Beitrag verfolgt zwei Ziele: (1) Laut den Ergebnissen aus den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie aus der Didaktik ist die Haltung der Lehrkräfte in Deutschland gegenüber Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt positiv (Pölzlbauer, 2009; Göbel, Vieluf & Hesse, 2010; Neveling, 2013; Häckel, 2016; Ekinci & Güneşli, 2016; Kaplan, 2023). Gleichzeitig belegen aber andere Studien (Lüdemann & Schwerdt, 2013; Sander, Ohle, McElvany, Zander & Hannover, 2018), dass negativ ausgerichtete Handlungen seitens der Lehrkräfte zu schlechter Notengebung sowie minderen Schulempfehlungen für weiterführende Schulen für mehrsprachige Kinder führen.

Zudem herrschen z.B. in NRW Sprachverbote im Unterricht und auf Schulhöfen. Das erste Ziel besteht somit darin, die widersprüchlichen Daten zu dieser Thematik zu klären und ein realistisches Bild der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im schulischen Umfeld zu zeichnen. Dieses neu gezeichnete Bild, welches empirisch gestützt ist (siehe Studien unten), mag nicht so positiv erscheinen. Eine realitätsnahe Darstellung sowie die Anerkennung der Lage zur Mehrsprachigkeit stellen aber (nicht nur) im schulischen Kontext unabdingbare Voraussetzungen dar, wenn Veränderungen in die Wege geleitet werden sollen. (2) Das zweite Ziel ist die Darstellung der Ergebnisse einer eigenen empirischen Datenerhebung zu der subjektiv empfundenen „Wertigkeit" von ausgewählten Migrations- und Bildungssprachen. Diese Ergebnisse belegen die oben skizzierte Kluft. Anhand dieser Daten und weiterer einschlägiger Befunde zu Vorteilen und Ressourcen von Mehrsprachigkeit wird für einen neuen Zugang zu Mehrsprachigkeit inner- und außerhalb der Schule plädiert.

Ausgangslage in Deutschland

In Deutschland gibt es einige Erhebungen sowie Testinstrumente, die sich zum Ziel machen, die Verteilung der verwendeten Sprachen wiederzugeben bzw. im schulischen Kontext unterschiedliche sprachliche Kompetenzen der Kinder zu testen. Als Beispiel für das Erstere können die Daten aus dem letzten Mikrozensus genannt werden (Statistisches Bundesamt, 2023). Laut dieser Erhebung sprechen 80% der Menschen in Deutschland zuhause nur Deutsch. Das Problem hier ist, dass in der Befragung die Frage nach Mehrsprachigkeit gar nicht miterhoben wurde. Mit anderen Worten: Bei der Frage „Welche Sprache sprechen Sie vorwiegend zuhause?" bleibt die Verwendung anderer Sprachen ausgeblendet. Die Relevanz einer solchen Befragung besteht darin, dass ein bestimmtes Bild über den Sprachgebrauch in Deutschland vermittelt wird, welches unter anderem eine allgemein gültige Norm suggeriert. Schließlich muss angemerkt werden, dass in der jüngeren Generation der deutschen Bevölkerung rund ein Drittel neben Deutsch noch mindestens eine andere Sprache tagtäglich nutzt, wie aus anderen Erhebungen mit Schüler:innen hervorgeht (Stanat, Lohbeck, Schipolowski, Schneider, Weirich, Henschel & Sachse, 2023; Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022).

Zu den erwähnten Testinstrumenten sollte hier die kürzlich erschienene IGLU-Studie (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer, Schilcher & Stubbe, 2023) erwähnt werden, welche abermals das Ergebnis hervorhebt, dass Schüler:innen, die zuhause kein Deutsch verwenden, schlechtere Leistungen vorweisen (vor allem im Bereich des Lesens). Solche Aussagen gab es schon zuvor in unterschiedlichen PISA-Studien (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß, 2001; Prenzel, Baumert, Blum, Lehmann, Leutner, Neubrand, Pekrun, Rolff, Rost & Schiefele, 2004; Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel, Schneider & Stanat, 2010) und sie wurden mit dem sogenannten *Migrationshintergrund* verbunden. Diese Art von Narrativ, nämlich dass die Variablen „kein Deutsch zuhause" bzw. der Migrationshintergrund der Familie zu schlechteren Schulleistungen führen, bleibt erhalten, obwohl die an die Öffentlichkeit kommunizierten Interpretationen entweder falsch sind oder zu kurz greifen. So zeigt eine Reanalyse der PISA-Daten (SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016), dass nicht der Migrations–hintergrund, sondern der sozioökonomische Status einer Familie die identifizierte Varianz erklärt. Auch die Erklärung „kein Deutsch zuhause" ist nicht stimmig, weil bei ausreichendem Input in beiden Sprachen eine ausschließliche Nutzung der Herkunftssprache zuhause nichts ausmacht, ja sogar vorteilhaft sein kann (De Houwer, 2007; SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachver–ständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016).

Diesen Daten und Argumentationen folgend wird Mehrsprachigkeit in Deutschland als ein Problem dargestellt und zugleich mit dem Konstrukt des *Migrationshintergrunds* fälschlicherweise gleichgesetzt (weitere Erläuterungen folgen unten). Stillschweigend zeigen sowohl gesellschaftliche als auch bildungspolitische Diskurse, dass es beim Thema Mehrsprachigkeit immer darauf ankommt, mit welchen Sprachen man mehrsprachig ist: Mit den sogenannten „Bildungssprachen" wie Französisch, Englisch oder Spanisch ist die Mehrsprachigkeit scheinbar gut und förderungs–würdig; eine Mehrsprachigkeit mit den sogenannten „Migrationssprachen" wie Kurdisch, Türkisch oder Arabisch erscheint in keinem guten Licht (Dirim, Mecheril, Heinemann, Khakpour, Knappik & Thomas-Olalde , 2018; Guldenschuh, 2018; Mertins, 2023). Diese Art von Wertigkeit ist extrem subjektiv und für die eigene Haltung der Mehrsprachigkeit gegenüber oft zentral (das Thema Wertigkeit wird unten mit eigenen Daten noch weiter kritisch diskutiert).

Parallel zu diesem vorwiegend negativen Bild der Mehrsprachigkeit in Deutschland wird ein weiteres Narrativ vermittelt und mit Fragebogendaten unterstützt, das ein ganz anderes Bild zeichnet. Fragebogenstudien aus der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zu Glaubenssätzen und Haltungen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden zeigen konsistent, dass die deutsche Schule ein idealer, toleranter und gleichberechtigter Ort für alle sein müsste. Mehrsprachigkeit wird geschätzt, alle Sprachen werden als gleichwertig betrachtet und mehrsprachige Kinder als Bereicherung empfunden (Pölzlbauer, 2009; Göbel, Vieluf & Hesse, 2010; Neveling, 2013; Häckel, 2016; Ekinci & Güneşli, 2016; Kaplan, 2023). In der Gegenüberstellung dieser beiden Sichtweisen entsteht eine große Kluft. Diese wird dadurch vertieft, dass in vielen Schulen und OGS von NRW Sprachverbote gelten und eine systematische Einbeziehung anderer Sprachen als Deutsch in den Unterricht sehr selten ist. Hinzu kommt, dass die in den PISA- und IGLU-Studien festgestellten Defizite bereits vor langer Zeit dazu geführt haben, dass Kinder „mit Migrationshintergrund", egal ob mehrsprachig oder nicht, extra Förderunterricht in der Schule erhielten (Barzel, 2011). Offensichtlich sind diese Maßnahmen, wie aus der letzten IGLU-Studie hervorgeht, nicht besonders wirkungsvoll. Aus unserer Sicht liegt es auf der Hand, dass dieses Förderangebot nicht wirksam ist, weil nicht immer die richtige Zielgruppe im Fokus steht.

Wer ist bilingual?

Unabhängig davon, ob in der Bildungspolitik, der Schule und den unterschiedlichen behördlichen Kontexten – der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird oft mit dem Begriff *Migrationshintergrund* gleichgesetzt. Dies ist falsch, da es sowohl Familien mit dem sogenannten Migrationshintergrund gibt, die nicht mehrsprachig sind, als auch Mehrsprachige ohne Migrationshintergrund (Mertins, 2023; Odermann, 2023). Außerdem wird der Begriff *Migrationshintergrund* in der Regel fast ausschließlich in Verbindung mit Migrationssprachen verwendet bzw. assoziiert. Menschen mit Migrationshintergrund empfinden darüber hinaus die Zuweisung dieses Merkmals als diskriminierend und rassistisch (El-Mafaalani, 2017; Fereidooni, 2012; Foroutan, 2010; Kooroshy, Mecheril & Shure, 2021). Auch in der Verwendung dieses Begriffs spielt die sogenannte Sprachwertigkeit eine entscheidende Rolle. Dies bestätigt auch unsere kürzlich durchgeführte Umfrage mit Lehramtsstudierenden in der Germanistik (N=90).

So schreibt eine Person zur Frage, ob bestimmte Sprachen mit dem Begriff *Migrationshintergrund* verbunden sind:

> „Türkisch, Russisch, Polnisch, Ukrainisch. Das sind Sprachen, die zumindest hier im Ruhrgebiet viel gesprochen werden, aber die meistens in der monosprachlichen [sic!] Umgebung nicht als „nützlich" für die Schule oder den späteren Beruf betrachtet werden."

Und wieder eine andere Person schreibt:

> „Oft wird eine Sprache wie Englisch wahrscheinlich nicht [mit dem Migrationshintergrund] assoziiert. Das kann zum einen daran liegen, dass dies die Weltsprache ist oder zum anderen, dass Menschen mit dieser Muttersprache gesellschaftlich oft als privilegierter gelten und sozial stärker sind als Menschen, die z.B. wegen des Krieges aus ihrer Heimat flüchten mussten und beispielsweise aus dem arabischen Raum kommen."

Eine weitere Person stellt den negativen Kontext automatisch her:

> „Sprachen aus Ländern, in denen korrupte Politik oder Krieg herrscht."

In vielen weiteren Antworten wurden Türkisch, Arabisch und Russisch erwähnt, zum einen mit Begründung der Häufigkeit der Sprechergruppen, jedoch auch oft mit einem Bezug zu medialen/gesellschaftlichen Darstellungen oder Klischees.

Die Frage, wer als zwei- oder mehrsprachig gilt, wird sehr unterschiedlich beantwortet. In der Forschung reicht die Definition von der Auffassung, dass nur Menschen, die von Geburt an mit zwei Sprachen aufwachsen, zweisprachig sind (De Houwer, 2009), bis hin zu der Auffassung, dass Zweisprachige beide Sprachen tagtäglich nutzen müssen, um als zweisprachig zu gelten (Grosjean, 2010, 2021). Der Grad der Bilingualität hängt unserer Auffassung nach (Delucchi Danhier & Mertins, 2018; Mertins, 2023; Mertins & Delucchi Danhier, 2022) grundsätzlich von der Menge und Qualität des Inputs in beiden Sprachen ab. Um die Variable Input genau zu erforschen, haben wir einen detaillierten Fragebogen entwickelt, und mit über 100 bilingualen Erwachsenen durchgeführt. Die Daten zeigen eine klare Verteilung der Stichprobe (s. Abb. 1). Ein Drittel der Befragten war dominant im Deutschen, ein zweites Drittel dominant in der anderen Sprache und ein Drittel waren balancierte Bilinguale mit ähnlich entwickelten Kompetenzen in beiden Sprachen.

Diese Daten sind zentral, da sie aufzeigen, dass die bloße Frage nach der Verwendung einer oder mehrerer Sprachen die relevanten Nuancen im Input und der alltäglichen Sprachverwendung nicht erfasst.

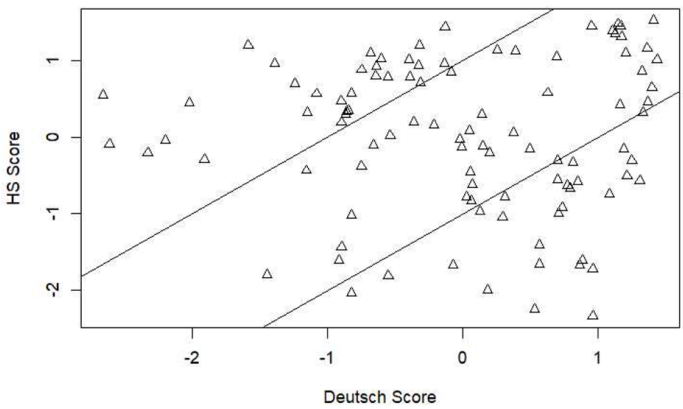

Abb. 1: Grad des Bilingualismus

Die Verteilung der Kinder nach dem Grad ihrer Bilingualität ist insofern hochrelevant, als sie mit einem potenziellen Förderbedarf zusammenhängt. Mit anderen Worten, es gibt bilinguale Kinder mit oder ohne „Migrationshintergrund", die stark in beiden Sprachen sind und keinen Förderunterricht im Deutschen benötigen. Hier soll auch angemerkt werden, dass beim Förderbedarf unbedingt die Variable der Bildungsferne/-nähe bzw. der sozioökonomische Status der Familie in Betracht gezogen werden muss, da Kinder, die monolingual mit Deutsch aufwachsen, natürlich ebenfalls dringend Förderbedarf bräuchten (Delucchi Danhier, Neugebauer, Dröse, Prediger & Mertins, 2019), diesen aber nicht bekommen, da sie keinen Migrationshintergrund haben. Die Analysen unserer Fragebogendaten belegen darüber hinaus, dass der erreichte Grad der Bilingualität mit der Bildungsnähe der Familie korreliert. Mit anderen Worten, je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto größer die Menge und desto besser die Qualität des Inputs in den Sprachen, die das Kind erlernt.

Betrachtet man nun die in der Forschung mehrfach attestierten Vorteile im Bereich der exekutiven Kontrolle (vgl. Bialystok, 1999; Bialystok, Craik, Klein & Viswanathan, 2004; Barac & Bialystok, 2012; Morales, Calvo & Bialystok, 2013; Sullivan, Prescott, Goldberg & Bialystok, 2016) oder im Bereich des metalinguistischen Bewusstseins (Ricciardelli, 1992; Campbell & Sais, 1995; Bialystok, Majumder & Martin, 2003; Barac & Bialystok, 2012; Reder, Marec-Breton, Gombert & Demont, 2013; Altman, Goldstein & Armon-Lotem, 2018), so kann in

diesem Zusammenhang abgeleitet werden, dass es gerade die balanciert bilingualen Kinder sind, die bereits früh im Leben Vorteile aufweisen. Der Zusammenhang zwischen den Vorteilen und der Mehrsprachigkeit besteht zum einen darin, dass sich das bilinguale Gehirn durch die ständige Aktivierung und gleichzeitige Hemmung der Einträge ebendiese Fähigkeit auf anderen Gebieten zunutze macht, wie beispielsweise selektive Aufmerksamkeit oder die Unterdrückung irrelevanter Reize (Green, 1998; Prior & Macwhinney, 2010; Bialystok, 2017). Bezüglich des metalinguistischen Bewusstseins zeigen balancierte Bilinguale zum anderen im jungen Alter Wissen über Mehrdeutigkeit sowie Arbitrarität des sprachlichen Zeichens, die sich durch den Erwerb zweier unterschiedlicher Systeme erklären lässt (Odermann, 2023). Aus dieser Sicht wird auch klar, dass die übergreifende Diskussion um die Existenz der kognitiven Vorteile von Bilingualen (Paap, 2019; Bialystok, 2009, 2016; Rothman, Bayram, DeLuca, Di Pisa, Duñabeitia, Gharibi, Hao, Kolb, Kubota, Kupisch, Laméris, Luque, van Osch, Pereira Soares, Prystauka, Tat, Tomić, Voits & Wulff, 2023) problematisch ist, da es immer darauf ankommt, mit welchen Proband:innen die Forschung durchgeführt wird. Wenn der Grad der Bilingualität nicht im Detail bestimmt wird, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die getestete Stichprobe sehr heterogen ist, sehr hoch. Anders ausgedrückt, Bilinguale mit einer dominanten Sprache müssen nicht unbedingt diese Vorteile zeigen.

Die Rolle der Lehrkräfte

Im Kontext der Schule geht es in diesem Beitrag vorwiegend um die Haltungen und Glaubenssätze der Lehrkräfte, welche im Folgenden näher betrachtet werden. Großflächige Studien zu diesem Thema geben keine Dissonanzen wieder: Lehrkräfte scheinen Mehrsprachigkeit gegenüber positiv und offen zu sein (Pölzlbauer, 2009; Göbel et al., 2010; Neveling, 2013; Ekinci & Güneşli, 2016; Kaplan, 2023). Die Studien von Gresch (2012), Stanat und Edele (2015) sowie Bonefeld, Dickhäuser, Janke, Praetorius, und Dresel (2017) zeigen aber, dass Lehrkräfte Schüler:innen mit Migrationshintergrund tendenziell schlechtere Noten geben als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Eine andere Studie legt zudem nahe, dass Schüler:innen mit Migrationshintergrund auch schlechtere oder mindere Empfehlungen für weiterführende Schulen erhalten (Lüdemann & Schwerdt, 2013). Die systematische Forschung von Katharina Brizić bestätigt diese Muster der negativen Glaubenssätze seitens der Lehrkräfte (Brizić, 2007, 2008, 2009, 2013, 2022). Brizić (2022) hat hierzu umfangreiche Untersuchungen zur Wahrnehmung

der Lehrkräfte von Migrationssprachen und Schüler:innen mit Migrations–hintergrund durchgeführt. In einem Datenkorpus aus Interviews mit 39 Lehrkräften an 16 Schulen (160 Kinder, Fokus auf Deutsch mit Türkisch und Kurdisch) sammelte Brizić Adjektive zur Wahrnehmung der Schüler:innen von Lehrkräften. Außerdem erhob sie in der Studie auch Informationen zur Notengebung in Abhängigkeit der Variable *Migrationshintergrund*. Eine Clusteranalyse der Adjektive offenbart dabei, dass die Wahrnehmung der Lehrkräfte relativ einheitlich ist und bezüglich des ausgewählten Sprachprofils durchaus negativ ausfällt. Ganz besonders fiel dabei die Gruppe junger Schüler:innen auf, die zum einen aus sozial niedriger gestellten Familien kamen, gleichzeitig aber durch ihre Mütter besonders stark auf dem Bildungsweg unterstützt wurden. Alle diese Schüler:innen hatten eine Mutter an ihrer Seite, die trotz des niedrigen SÖS der Familie Bildung für wichtig hielt und sich für die Tochter den Bildungserfolg gewünscht hat. Insbesondere diese Gruppe von Mädchen wurde als „unangenehm", „zu laut", „rebellisch" und „überfordernd" empfunden (Brizić, 2022, S. 261-269). Eine solche Wahrnehmung, die für alle befragten Lehrkräfte (N=39) konsistent war, hat sich auch in der Notengebung niedergeschlagen. Somit wurde gerade diese Mädchengruppe doppelt abgestraft:
Nicht nur erhielten sie in ihrem Bildungsstreben keine Unterstützung, sie wurden durch die schlechte Notengebung von den Lehrkräften auch aktiv auf ihrem Bildungsweg behindert.

Aus unserer Sicht ist der Widerspruch zwischen den Ergebnissen dieser Studien bezüglich der Einstellungen von Lehrkräften und den Befunden von Brizić (2022) vorwiegend durch den unterschiedlichen methodischen Zugang zu erklären: Während der Fragebogen als Methode *per se* durch soziale Erwünschtheit die Ergebnisse verzerrt, umgeht das von Brizić verwendete Studiendesign die soziale Erwünschtheit und erzielt somit Daten, die viel eher den realen Stand der Dinge wiedergeben. Außerdem erfassen die Daten von Brizić mehrere Merkmale gleichzeitig und beziehen diese aufeinander (Haltung der Mutter, SÖS, Geschlecht der Befragten). Auch dadurch reflektieren die Daten von Brizić die von unsbetrachtete Kluft zwischen dem, was sich durchaus viele für die Schule wünschen und dem Stand, welchen Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule hat. Weitere, unveröffentlichte Daten aus eigener Forschung belegen ebenfalls diese Spaltung: In einer kleineren Stichprobe wurden Lehrkräfte zunächst mit einem Fragebogen zum Thema Mehrsprachigkeit und ihren Einstellungen und Glaubenssätzen dazu befragt. Wie erwartet, waren die Ergebnisse konsistent positiv, Belege für eine Sprachwertigkeit existieren in diesem Datensatz nicht. Aus dieser Gruppe von

Lehrkräften haben sich sechs Personen für ein Experiment mit der Messung des Hautwiderstands bereiterklärt. Diese physiologische Messung, die eine Genauigkeit im Millisekundenbereich aufweist, ermöglicht die Erfassung von Stressreaktionen bei den Probanden. In unserem Design haben Teilnehmende kurze authentische Videos aus der Schule geschaut, in denen die sogenannten „Migrationssprachen" in einem unterschiedlich emotional geladenen Kontext gezeigt wurden. Diese Situationen entsprachen der Beschreibung aus dem Fragebogen. Es fiel auf, dass alle befragten Personen im Fragebogen sehr positiv diesen Situationen gegenüberstanden, im Experiment aber eine frühe und starke Hautwider–standreaktion aufwiesen. Auch wenn es sich hier um die ersten Pilotdaten handelt und das Forschungsdesign noch weiter präzisiert werden muss, sind wir der Meinung, dass auch diese Ergebnisse die Existenz der Kluft belegen.

Wertigkeit

Eigene Daten aus einer umfangreichen Studie zur wahrgenommenen Sprach–wertigkeit von Lehrkräften an verschiedenen deutschen Schulen und von Lehramtsstudierenden, die Ende 2023/Anfang 2024 durchgeführt wurde, belegt eindeutig, dass es Vorurteile gegenüber bestimmten Sprachen in Deutschland gibt. Die Fragebogenstudie (N=213) fokussiert die wahrgenommene Wertigkeit, unter anderem von Türkisch, Kurdisch und Arabisch (sogenannte Migrationssprachen) im Vergleich zu den Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch (sogenannte Bildungssprachen). Die Einstellungen gegenüber den Sprachen wurden im ersten Teil des Fragebogens anhand der Zuordnung ausgewählter Adjektive zu den genannten Sprachen erfasst. Die gleichen Adjektive wurden bei der Auswertung in drei Gruppen unterteilt: Gruppe 1: negative Wertung (z.B. *aggressiv*, *hässlich*, *kriegerisch*, *ungebildet*), Gruppe 2: positive Wertung (z.B. *angenehm*, *schön*, *friedlich*, *gebildet*) und Gruppe 3: neutrale Wertung (*normal*).

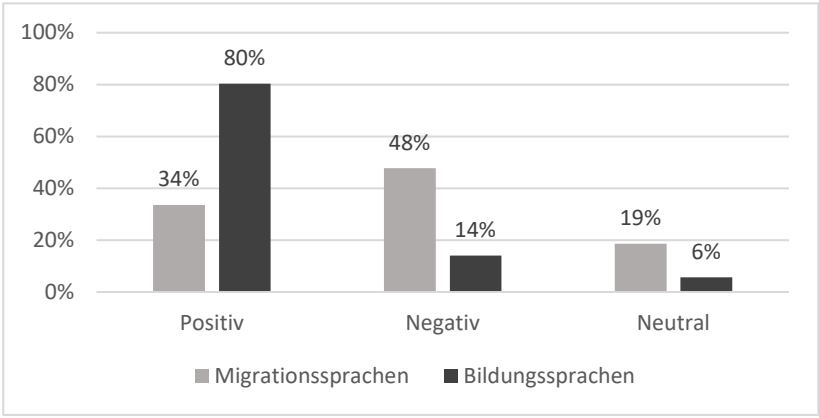

Abb.2: Wertigkeit von Sprachen in Einteilung in Migrations- und Bildungssprachen durch Zuordnung von Adjektiven

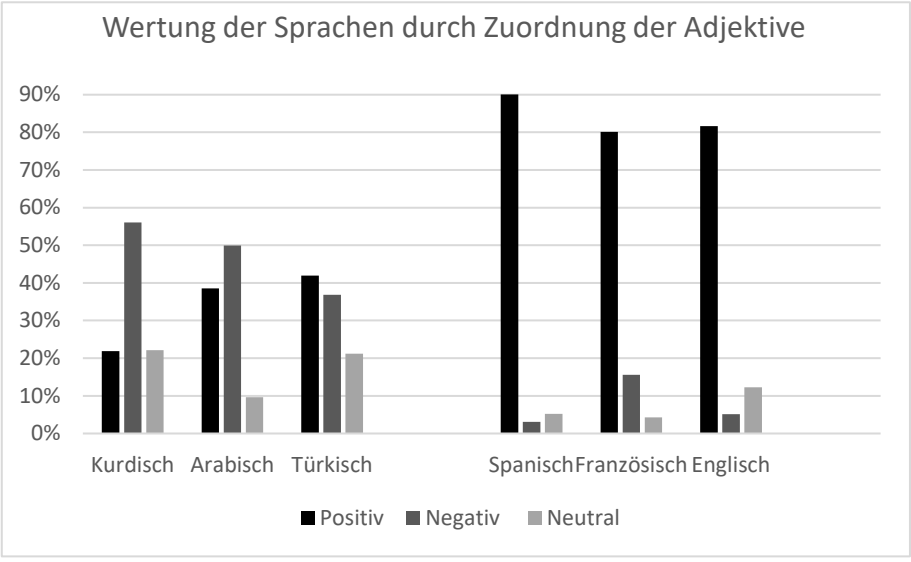

Abb.3: Wertigkeit der Sprachen durch Zuordnung der Adjektiv

Im zweiten Teil des Fragebogens hörten die Proband:innen kurze Audio–aufnahmen mit authentisch vorgelesenen kurzen Texten. Dabei wussten die Proband:innen nicht, um welche Sprache es sich handelt. Die Aufgabe bestand darin, jedes Audiobeispiel hinsichtlich der folgenden sechs Adjektive *elitär*, *kriminell*, *sympathisch*, *aggressiv*, *unfreundlich*, *gebildet* auf einer 5-Punkte-Likertskala (von „ich stimme gar nicht zu“ bis „ich stimme völlig zu“) zu bewerten.

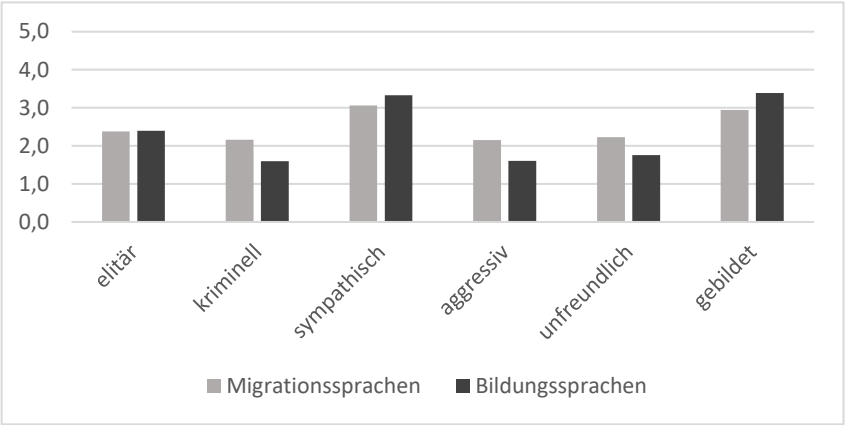

Abb.4: Wertigkeit der Migrations- und Bildungssprachen anhand von randomisierten Audioaufnahmen

Die Ergebnisse zeigen einen klaren Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Sprachwertigkeit und der vorgenommenen Bewertung durch die Proband:innen. Die Sprachen Arabisch, Kurdisch und Türkisch wurden insgesamt negativ bewertet, während Englisch, Französisch und Spanisch insgesamt positiv bewertet wurden. Diese Bewertung kommt nur dann zur Geltung, wenn die Proband:innen wissen, um welche Sprache es sich handelt (s. Abb. 2 und 3). Wenn Proband:innen eine Sprache nur hören, ohne vorab zu wissen, um welche Sprache es sich handelt, und diese beim Hören auch nicht erkennen, dann werden die Sprachen Arabisch, Kurdisch und Türkisch nicht als negativ, sondern eher neutral empfunden (s. Abb. 4). Diese Befunde zeigen, dass, wenn eine Sprache als ein rein linguistischer Input – ohne jegliche subjektive und/oder gesellschaftliche und soziale Assoziationen – bewertet werden soll, die vermeintliche Sprachwertigkeit keine Rolle spielt. Anders gesagt, dadurch, dass in unserer Studie in der ersten Aufgabe eine konkret genannte Sprache bewertet werden soll, wird bei den Proband:innen das Konstrukt der Sprachwertigkeit aktiv. Erstaunlich ist dabei, dass bei dieser Aufgabe die Zuweisung der angebotenen Adjektive über die gesamte Stichprobe hinweg sehr konsistent ist: So wird Kurdisch als *aggressiv, unangenehm*, *unattraktiv, unsympathisch* und *ungebildet* wahrgenommen. Im Vergleich dazu gilt das Spanische für die Proband:innen als *angenehm, freundlich, rhythmisch und schön*. Bezüglich des Arabischen kommt aus den bereits genannten Adjektiven für das Kurdische noch *kriegerisch* hinzu – ein Adjektiv, das bei den Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch entweder gar nicht oder nur einmal vorkommt.

Erwähnenswert sind auch die Ergebnisse zu den Sprachen Französisch und Englisch, die in beiden Teilen des Fragebogens als sehr positiv bewertet und offensichtlich auch von den meisten Proband:innen im Audiobeispiel als Französisch bzw. Englisch erkannt werden.

Im Rahmen dieser Studie wurden mit ausgewählten Proband:innen leitfadengestützte Interviews geführt. Es wurden insgesamt sechs Proband:innen über ihre Spracherfahrung, auch während der Schulzeit, befragt. Alle sechs Proband:innen sind in Deutschland geboren und haben familiäre Wurzeln außerhalb von Deutschland. Auch in den Interviews zeichnet sich ein klares Bild: Während Proband:innen mit Arabisch, Kurdisch oder Türkisch als Familiensprachen im Hinblick auf die Einschätzung der eigenen Kompetenz in ihrer Muttersprache Deutsch konsistent Unsicherheit zeigen und eher von Unzulänglichkeiten ausgehen, sehen sich Proband:innen mit Englisch, Französisch oder Spanisch als selbstbewusste bilinguale Nutzer beider Sprachen und schätzen ihr Deutsch als hervorragend ein. Der Punkt ist hier nicht, ob diese Selbsteinschätzung stimmt oder nicht, sondern, wie unterschiedlich die Selbstwahrnehmung der einzelnen Personen ist. Diese ist nämlich grundlegend für die Entfaltung und Festigung der eigenen Identität und Zugehörigkeit in einer Gemeinschaft (Müller, 2011; Mertins, 2023).

Abschließend soll hier, mit Blick auf die oben erwähnten Studienergebnisse, noch betont werden, dass die in dieser Studie identifizierten Vorurteile durch einige Lehrkräfte in deutschen Schulen reproduziert werden und vielen Schüler:innen mit dem sogenannten „Migrationshintergrund“ einen nachhaltigen Schaden zufügen, der sich nicht nur auf den Bildungserfolg, sondern auch auf die Ausbildung der eigenen Identität und Möglichkeit einer erfolgreichen Teilhabe negativ auswirkt.

Fazit und neuer Zugang

Unser Beitrag zeigt einen Widerspruch zwischen Daten aus unterschiedlichen Fachbereichen. Diese vermeintliche Dissonanz lässt sich aber durch das Heranziehen weiterer Erklärungsvariablen sowie durch die Nutzung anderer methodischer Zugänge auflösen. Zu den zentralen Erklärungsvariablen gehört der sozioökonomische Status sowie der Grad der Bilingualität der getesteten Schüler:innen: die sozioökonomische Herkunft, und nicht die Mehrsprachigkeit *per se*, erklärt im typischen Spracherwerbsverlauf schlechtere Schulleistungen bzw. den minderen Schulerfolg. Der Grad der Bilingualität muss in allen Studien kontrolliert und vielschichtig erhoben werden. Unsere Daten zeigen ganz deutlich, dass eine sehr

allgemeine Frage vom Typ „welche Sprachen werden zuhause gesprochen?“ weder den Grad des Bilingualismus noch die Mehrsprachigkeitssituation in einer Familie erfassen kann. Dennoch beruht die absolute Mehrheit aller Studien zum Thema Mehrsprachigkeit auf solchen oberflächlichen, nichtssagenden Einteilungen zwischen Mono- und Multilingualen.

Der neue Zugang zu Mehrsprachigkeit ist begründet auf anderen Sichtweisen: (1) Zum Sprachenlernen in beliebigem Setting und Alter ist die Inputmenge und -qualität ausschlaggebend. Die Relevanz des Inputs im Erstspracherwerb ist bereits für die pränatale Periode belegt (Partanen, Kujala, Näätänen, Liitola, Sambeth & Huotilainen, 2013) und die Versorgung des Kindes mit optimalem Input hängt unter anderem vom SÖS der Familie und Umgebung ab (Dailey & Bergelson, 2022). In Anlehnung an die oben zitierten Studien wird hier nochmals betont, dass Bilingualismus bei ausreichendem Input in beiden Sprachen bereits im frühen Leben der Kinder positive Auswirkungen in verschiedenen sprachlichen und kognitiven Bereichen hat. Außerdem kann Mehrsprachigkeit zum Teil die negativen Effekte der sozialen Herkunft auf die kognitive Entwicklung ausgleichen (Calvo & Bialystok, 2014). Angesichts dieser Datenlage plädieren wir dafür, dass sowohl in der Forschung als auch in schulischen und bildungspolitischen Kontexten die Unterscheidung zwischen sprachschwachen (und förderungsbedürftigen) und sprachstarken Kindern/Schüler:innen getroffen wird. Die Ein- bzw. Mehrsprachigkeit darf dabei keine Rolle spielen, weil diese Einteilung stets eine Gruppe stigmatisiert (nämlich die Mehrsprachigen) und die andere Gruppe unter Umständen von der Teilhabe ausschließt (nämlich deutsch monolinguale Kinder aus Familien mit niedrigem SÖS, die einen hohen Förderbedarf im Fach Deutsch haben).

(2) Die zweite Sichtweise betrifft das Konstrukt *Migrationshintergrund*, welches in seiner Definition extrem vage und unklar ist und auch so verwendet wird. Wie wir in diesem Beitrag gezeigt haben, wird dieses Konstrukt implizit mit diskriminatorischer und rassistischer Sprachwertigkeit verwendet. Diese Verwen–dung wird in der Wahrnehmung der Menschen mit dem sogenannten Migrationshintergrund auch 1:1 bestätigt. Außerdem wird der Begriff *Migrationshintergrund* in der Regel mit dem Begriff *Mehrsprachigkeit* gleichgesetzt. Auch dies wurde in unserem Beitrag als falsch herausgestellt. In der neuen Sichtweise setzen wird uns dafür ein, dass der Begriff in allen relevanten Diskursen abgeschafft und die Bezeichnungspraxis grundlegend geändert wird.

Das bedeutet konkret: eine neue Bezeichnung darf nicht den Grundsatz des *Otherings* als Basis haben. Als Vorschlag könnten *die Personen, auf die es zutrifft* z.B. die Bezeichnung „Deutsche:r mit polnischen Wurzeln" oder „Deutsche:r mit rumänischer Abstammung" verwenden.

Eine Änderung ist auch für die in der Verwendung des Begriffs *Migrationshintergrund* in den Erhebungsinstrumenten der PISA- und IGLU-Studien fällig. Der Umgang mit der Begrifflichkeit (*Mehrsprachigkeit*, *Migrationshintergrund*, *Familien- oder Herkunftssprache*) ist hier viel zu undifferenziert und bringt eine grundsätzliche Verzerrung der Daten mit sich, die sich logischerweise auch in dem Daten–interpretation niederschlägt.

(3) Die dritte Sichtweise bezieht sich auf das Konstrukt der sogenannten *Sprachwertigkeit*. Aus linguistischer Sicht gibt es keine Wertigkeitsordnung zwischen Sprachen. Sprachwertigkeit ist subjektiv und folgt den eigenen Glaubenssätzen sowie positiven oder negativen Vorurteilen. Unser Beitrag zeigt, wie tief verwurzelt die Sprachwertigkeit in den Glaubenssätzen von deutschen Lehrkräften sowie Lehramtsstudierenden ist und zu welchen, zum Teil auch fatalen, Konsequenzen die von den Lehrkräften internalisierte Sprachwertigkeit führen kann: Die Schülerschaft, die mit den „falschen" Sprachen ausgestattet ist und/oder nicht den „richtigen" Nachnamen hat und/oder im Erscheinungsbild einer stillschweigend ange–nommenen Norm „nicht entspricht", wird systematisch und konsistent auf ihrem Bildungsweg abgestraft. So wird einem deutschen Schüler mit iranischen Wurzeln Ende Dezember 2023 von einem Deutschlehrer an einem NRW-Gymnasium im Rahmen eines Beratungsgesprächs zu Leistungskursen mit dem Satz, „mit deiner Herkunft schaffst du es sowieso nicht" vom LK in Deutsch abgeraten. Ein anderes Beispiel: Im Rahmen einer Schuleingangsuntersuchung im Juni 2023 wird an einem Gesundheitsamt in NRW behauptet, dass Kinder nur eine Muttersprache haben können. Infolgedessen wird die Mutter des Kindes, welches deutsch-spanisch bilingual ist, für den vor Ort ausgefüllten Fragebogen mit dem Satz „welche Sprache spricht das Kind besser?" zur Angabe von nur einer Sprache gezwungen.

Solche Absurditäten sind keine Einzelfälle. Sie sind in der allgemeinen Schieflage zum Thema Mehrsprachigkeit in Deutschland angesiedelt. Diese Schieflage, oder Kluft, haben wir versucht, in diesem Artikel durch Daten aus eigener Forschung sowie aus zahlreichen einschlägigen Studien zu belegen bzw. aufzudecken. Wir haben drei neue Sichtweisen präsentiert, die den Diskurs zu Mehrsprachigkeit in Deutschland in ein neues Licht rücken.

Unter diesen Perspektiven ist wesentlich, die sehr heterogene Gruppe der Mehrsprachigen differenziert zu betrachten, die Rolle des Inputs ernst zu nehmen und die soziale Herkunft der Familien stets im Blick zu behalten. Die Gruppe der Bilingualen, die sprachstark in beiden Sprachen sind, zeigen nachweislich Vorteile. Im Licht dieser Befunde wollen wir abschließend auf eine für dieses Heft relevante Frage eingehen: Das Erlernen einer dritten Sprache von Mehrsprachigen. In deutschsprachigen Ländern handelt es sich meist um L3 Englisch und die Datenlage ist eindeutig: Balancierte Bilinguale lernen eine L3 mit niedrigeren Wechselkosten (Costa & Santesteban, 2004) und erwerben die L3 im Vergleich zu Monolingualen insgesamt schneller und effektiver (Hopp, Vogelbacher, Kieseier & Thoma, 2019; Kieseier, Thoma, Vogelbacher & Hopp, 2022).
Der Schlüssel zu einem besseren Mehrsprachigkeitsklima in Deutschland in der Schule und auf dem Schulhof liegt bei den Lehrkräften und Erzieher:innen. Deren Glaubenssätze und Haltungen bezüglich Sprachwertigkeit und Mehrsprachigkeit sowie zum Migrationshintergrund prägen das Schulbild und den Bildungsweg und -erfolg der Schüler:innen. Aus unserer Sicht liegt also das Problem nicht grund–sätzlich bei der Schülerschaft, weil diese mehrsprachig und/oder zuge–wandert ist, sondern vielmehr in der mangelnden Reflexion der Überzeugungen und Vorurteile sowie in der Änderungsbereitschaft der Lehrkräfte.

Danksagung

Wir danken Frau Aida Tajmirriahi für die Erhebung der Sprachwertigkeitsdaten und dafür, dass wir diese Daten im Ausschnitt in diesem Artikel präsentieren dürfen.

Literatur

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, *80*(2), 207–245. doi: 10.3102/0034654310368803

Altman, C., Goldstein, T., & Armon-Lotem, S. (2018). Vocabulary, Metalinguistic Awareness and Language Dominance Among Bilingual Preschool Children. *Frontiers in Psychology*, *9*, 1953. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01953

Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development*, *83*(2), 413–422. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x

Barzel, D. (2011). Das Projekt „Förderunterricht "der Stiftung Mercator: Bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. In B. Marschke & H.U. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Migrationsarbeit* (S. 125-130), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

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*. Opladen: Leske + Budrich.

Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind. *Child Development*, *70*(3), 636–644. doi: 10.1111/1467-8624.00046

Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, *12*(1), 3–11. doi: 10.1017/S1366728908003477

Bialystok, E. (2016). The signal and the noise: Finding the pattern in human behavior. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *6*(5), 517–534. doi: 10.1075/lab.15040.bia

Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, *143*(3), 233–262. doi: 10.1037/bul0000099

Bialystok, E., & Craik, F. I. M. (2022). How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, *29*(4), 1246–1269. doi: 10.3758/s13423-022-02057-5

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, *19*(2), 290–303. doi: 10.1037/0882-7974.19.2.290

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*(4), 240–250. doi: 10.1016/j.tics.2012.03.001

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*(4), 525–531. doi: 10.1017/S1366728909990423

Bialystok, E., Majumder, S., & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, *24*(1), 27–44. doi: 10.1017/S014271640300002X

Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Janke, S., Praetorius, A.-K., & Dresel, M. (2017). Migrationsbedingte Disparitäten in der Notenvergabe nach dem Übergang auf das Gymnasium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 11–23. doi: 10.1026/0049-8637/a000163

Brizić, Katarina. (2008). Alles spricht von Sprache: Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, *28*(1), 4–18.

Brizić, Katarina. (2013). Grenzenlose Biografien und ihr begrenzter (Bildungs-)Erfolg: Das Thema der sozialen Ungleichheit aus der Perspektive eines laufenden soziolinguistischen Forschungsprojekts. In A. Deppermann (Hrsg.), *Das Deutsch der Migranten* (S. 223–242). Berlin: Walter De Gruyter.

Brizić, Katharina. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.

Brizić, Katharina. (2009). Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (S. 133–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-91596-8_ 8

Brizić, Katharina. (2022). *Der Klang der Ungleichheit: Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Münster: Waxmann.

Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, *130*(3), 278–288. doi: 10.1016/j.cognition.2013.11.015

Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, *13*(1), 61–68. doi: 10.1111/j.2044-835X.1995.tb00664.x

Costa, A., & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in highly proficient bilinguals and L2 learners. *Journal of Memory and Language*, 50(4), 491–511. doi: 10.1016/j.jml.2004.02.002

Dailey, S., & Bergelson, E. (2022). Language input to infants of different socioeconomic statuses: A quantitative meta-analysis. *Developmental Science*, *25*(3), e13192. doi: 10.1111/desc.13192

De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, *28*(3), 411–424. doi: 10.1017/S0142716407070221

De Houwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847691507

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). Münster: Waxmann.

Delucchi Danhier, R., Neugebauer, P., Dröse, J., Prediger, S., & Mertins, B. (2019). Eye-Tracking-Studie zum Erfassen von Referenzstrukturen in Textaufgaben der Klasse 5. In S. Krauss & K. Binder (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht 2019* (Bd. 3, S. 1239–1242). Münster: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien.

Dirim, İ., Mecheril, P., Heinemann, A. M. B., Khakpour, N., Knappik, M., & Thomas-Olalde, O. (2018). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt and UTB.

Ekinci, Y., & Güneşli, H. (2016). *Mehrsprachigkeit im Alltag von Schule und Unterricht in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Peter Lang D.

El-Mafaalani, A. (2017). Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 465–478). Wiesbaden: Springer.

Fereidooni, K. (Hrsg.). (2012). *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS.

Foroutan, N. (2010). Neue Deutsche, Postmigranten und Bindungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *46–47*, 9–15.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränderte Auflage). Münster: Waxmann.

Göbel, K., Vieluf, S., & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel & Röhner, Charlotte (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 101–122), Weinheim: Beltz.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, *1*(2), 67–81. doi: 10.1017/S1366728998000133

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press. doi: 10.4159/9780674056459

Grosjean, F. (2021). *Life as a bilingual: Knowing and using two or more languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Guldenschuh, S. (2018). Akzentismus—Oder warum die Verwendung von Standardsprache unter Umständen als unzureichend betrachtet wird. In İ. Dirim, J. Köck & B. Springsits (Hrsg.), *Dil Irkçılığı* (S. 185–214). Istanbul: Yeni Insan Yayınevi.

Haberzettl, S., & Wulff, N. (2014). In kurzer Zeit zum Erfolg: Der kompetente L2-Lerner. In I. Petersen & B. Lütke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache—Erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund" 2013* (S. 15–33). Stuttgart: Klett-Fillibach.

Häckel, A. (2016). Der bilinguale Ansatz aus der Sicht von deutschsprachigen und englischsprachigen Erzieherinnen. In A. Steinlen & T. Piske, *Bilinguale Programme in Kindertageseinrichtungen* (S. 69–94). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Hopp, H., Vogelbacher, M., Kieseier, T., & Thoma, D. (2019). Bilingual advantages in early foreign language learning: Effects of the minority and the majority language. *Learning and Instruction*, 61, 99–110. doi: 10.1016/j.learninstruc.2019.02.001

Kaplan, I. (2023). *Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule: Eine qualitative Studie*. Münster: Waxmann.

Kieseier, T., Thoma, D., Vogelbacher, M., & Hopp, H. (2022). Differential effects of metalinguistic awareness components in early foreign language acquisition of English vocabulary and grammar. *Language Awareness*, 31(4), 495–514. doi: 10.1080/09658416.2022.2093888

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M., Schneider, W., & Stanat, P. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Kooroshy, S., Mecheril, P., & Shure, S. (2021). Rassismus in der Migrationsgesellschaft. In K. Fereidooni & S. E. Hößl (Hrsg.), *Rassismuskritische Bildungsarbeit* (S. 15–33). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Lüdemann, E., & Schwerdt, G. (2013). Migration background and educational tracking. *Journal of Population Economics*, *26*(2), 455–481. doi: 10.1007/s00148-012-0414-z

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T. C. (Hrsg.). (2023). *IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.

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). München: Kopaed.

Mertins, B., & Delucchi Danhier, R. (2022). Warum Mehrsprachigkeit einfach mehr ist: Die Rolle von individuellen Überzeugungen im Mehrsprachigkeitsdiskurs. In B. Mertins & P. Ronan (Hrsg.), *ankommen//angekommen* (S. 41–55). Dortmund: Athena Verlag.

Morales, J., Calvo, A., & Bialystok, E. (2013). Working memory development in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *114*(2), 187–202. doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002

Müller, B. (2011). *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung*. Wiesbaden: Springer Verlag.

Neveling, C. (2013). „Kiosco, televisión, tomate–das, was automatisch klar ist ". Eine Interview-Studie zum sprachenübergreifenden Lernen im Spanischunterricht aus Lehrerperspektive. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, *7*(2), 97–129.

Odermann, K. (2023). Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb: Vorteile von Mehrsprachigkeit durch ein früh entwickeltes metalinguistisches Bewusstsein. In B. Mertins & R. Delucchi Danhier (Hrsg.), *Diversity in Cognition* (S. 183–201). Bern: Peter Lang.

Paap, K. (2019). The Bilingual Advantage Debate: Quantity and Quality of the Evidence. In J. W. Schwieter & M. Paradis (Hrsg.), *The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism* (S. 701–735), Hoboken, NJ: Wiley.

Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. (2013). Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(37), 15145–15150. doi: 10.1073/pnas.1302159110

Pölzlbauer, A. (2009). *Im Deutschunterricht hamma Deutsch*. Wien: Universität Wien. doi: 10.25365/THESIS.8198

Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.

Prior, A., & Macwhinney, B. (2010). A bilingual advantage in task switching. *Bilingualism: Language and Cognition*, *13*(2), 253–262. doi: 10.1017/S1366728909990526

Reder, F., Marec-Breton, N., Gombert, J., & Demont, E. (2013). Second-language learners' advantage in metalinguistic awareness: A question of languages' characteristics. *British Journal of Educational Psychology*, *83*(4), 686–702. doi: 10.1111/bjep.12003

Ricciardelli, L. A. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, *21*(4), 301–316. doi: 10.1007/BF01067515

Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Di Pisa, G., Duñabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubota, M., Kupisch, T., Laméris, T., Luque, A., Van Osch, B., Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y., Tat, D., Tomić, A., Voits, T., & Wulff, S. (2023). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of "control ": Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 316–329. https://doi.org/10.1017/S0142716422000315

Sander, A., Ohle, A., McElvany, N., Zander, L., & Hannover, B. (2018). Stereotypenbedrohung als Ursache für geringeren Wortschatzzuwachs bei Grundschulkindern mit Migration–shintergrund. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *21*(1), 177–197. doi: 10.100–7/s11618-017-0763-1

Singh, L., Cristia, A., Karasik, L. B., Rajendra, S. J., & Oakes, L. M. (2023). Diversity and represent–tation in infant research: Barriers and bridges toward a globalized science of infant development. *Infancy*, *28*(4), 708–737. doi: 10.1111/infa.12545

Stanat, P., Lohbeck, A., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., & Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich* (1. Auflage). Münster: Waxmann.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (Hrsg.). (2022). *IQB-Bildungstrend 2021: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.

Statistisches Bundesamt. (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund—Ergebnisse des Mikrozensus 2021 (Endergebnisse)*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/_publikationen-innen-mig–rationshintergrund.html

Sullivan, M. D., Prescott, Y., Goldberg, D., & Bialystok, E. (2016). Executive control processes in verbal and nonverbal working memory: The role of aging and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, *6*(1–2), 147–170. doi: 10.1075/lab.15056.sul

SVR-Forschungsbereich – Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2016). *Doppelt benachteiligt? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem.*

Tracy, R., & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.

Authors

Barbara Mertins, PhD
Full Professor, TU Dortmund University, Institute for Diversity Studies, *psycholingusitics laboratories*, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Germany, e-mail: barbara.mertins@tu-dortmund.de
Redna profesorica, TU Dortmund Univerza, Inštitu za študije raznolikosti psiholingvistični laboratorij, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Nemčija, e-pošta: barbara.mertins@tu-dortmund.de

Joël Alipaß
Research Assistant, TU Dortmund University, Institute for Diversity Studies, *psycholingusitics laboratories*, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, e-mail: joel.alipass@tu-dortmund.de
Raziskovalec, TU Dortmund Univerza, Inštitu za študije raznolikosti psiholingvistični laboratorij, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Nemčija, e-pošta: joel.alipass@tu-dortmund.de

Katrin Odermann,
Research Assistant, TU Dortmund University, Institute for Diversity Studies, *psycholingusitics laboratories*, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, e-mail: katrin.odermann@tu-dortmund.de
Raziskovalka, TU Dortmund Univerza, Inštitut za študije raznolikosti psiholingvistični laboratorij, Emil Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Nemčija, e-pošta: katrin.odermann@tu-dortmund.de