

Spracherwerb in mehrsprachigen Kontexten

Auswirkungen auf das Lehren und Lernen von Sprachen

Carola Koblitz¹

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.is2.a1473>

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Auswirkungen der Abwesenheit oder Präsenz verschiedener „Muttersprachen“ in mehrsprachigen Familien und Klassenzimmern sowie die daraus resultierenden pädagogischen Herausforderungen. Anhand von Interviews mit englischsprachigen Lehrerinnen, die Englisch als Fremdsprache in Österreich unterrichten und zugleich Mütter mehrsprachiger Kinder sind, werden verschiedene Aspekte der Mehrsprachigkeit beleuchtet. Die Analyse zeigt, dass Begriffe wie „Muttersprache“ emotional aufgeladen sind, und wie diese emotionale Ladung sich negativ auf die Motivation zum Erlernen, Fördern und Nutzen einer Sprache auswirken kann. Es wird deutlich, dass die Verwendung neutralerer Konzepte, wie etwa der „inhärenten Sprache“, als Katalysator für lebenslanges Lernen dienen kann, da Sprachen nicht statische Fähigkeiten sind, sondern Individuen ein Leben lang begleiten und beschäftigen – sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext.

Stichwörter: Muttersprache, Spracherwerb, Motivation, Lehren, Lernen

1 Einleitung

Die traditionelle Vorstellung von „Muttersprache“ als Grundlage des Sprachenlernens wird in unserer zunehmend globalisierten Welt, die durch das Vorherrschen mehrsprachiger Familien und Klassen gekennzeichnet ist, herausgefordert. Die vorliegende Studie befasst sich mit der Komplexität der Spracherziehung, der emotionalen Bindung an Sprachen sowie den gesellschaftlichen Erwartungen an sprachliche Kompetenz. Sie konzentriert sich auf mehrsprachige Familien und Bildungsumgebungen und gewinnt reiche Erkenntnisse aus qualitativen Interviews mit „muttersprachlichen“¹ Lehrerinnen, die auch Mütter in mehrsprachigen Umgebungen sind. Alle Studienteilnehmerinnen werden im Folgenden mit einem Pseudonym angeführt.

¹ Verein iLanguage – Multilingualism, Integration and Diversity, Hyrtlstraße 33/17, 2340 Mödling, E-Mail: carola.koblitz@inherent-language.com.

Durch die Erforschung ihrer Erfahrungen, Vorstellungen und didaktischen Strategien untersucht die Studie die Schnittstelle zwischen Privat- und Berufsleben. Im Mittelpunkt steht die Forschungsfrage: *Inwiefern beeinflusst die Etikettierung einer Sprache – etwa als „Muttersprache“ – die Motivation, diese zu erlernen, zu nutzen und zu fördern?*

1.1 Lehren und Lernen von Sprachen in mehrsprachigen Kontexten

Das Phänomen der Mehrsprachigkeit und ihre Wechselwirkung mit pädagogischen Praktiken ist nicht neu, aber die zunehmende Mobilität der Menschen hat sich zu einem Bereich von erneutem wissenschaftlichem Interesse konsolidiert (May, 2014). Frühere Studien untersuchten monolinguale Settings oder formale Bildungsumgebungen und ignorierten die häusliche Sphäre, in der ein Großteil des Spracherwerbs und der Sprachverstärkung stattfindet (Cummins, 2000; Shah & Othman 2006). Darüber hinaus wird in vielen Studien die „Muttersprache“ als statisches Gebilde betrachtet, wobei die Fluidität und Kontextabhängigkeit des Sprachgebrauchs vernachlässigt werden (Grosjean, 2010). Die vorliegende Studie versucht, diese Lücke zu schließen, indem sie das Konzept der „inhärenten Sprache“ (iLanguage) von Koblitz (2017) aufgreift, das eine nuancierte Sichtweise der Sprachidentität und des Sprachgebrauchs bietet. Die Sprachbildungspolitik hingegen tendiert oft zu vereinfachten Definitionen von Muttersprache und Zweisprachigkeit, was sich auf Lehrpläne und Lehrer*innen-Ausbildungsprogramme auswirkt (Menken & García, 2010).

Das Verständnis der Komplexität des Spracherwerbs und -gebrauchs in mehrsprachigen Familien hat soziokulturelle Auswirkungen, insbesondere in multikulturellen Gesellschaften. Die Forschung könnte die gesellschaftliche Einstellung zur Sprachenvielfalt beeinflussen und bei der Gestaltung von Bildungsprogrammen helfen, die integrativer sind und sich an die Bedürfnisse mehrsprachiger Schüler*innen anpassen (Hornberger, 2002).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Das Konzept der „Muttersprache“

Das Konzept der „Muttersprache“ hat im Laufe der Zeit bedeutende Wandlungen erfahren und seine ursprüngliche Definition weit übertroffen. Einst ausschließlich als die Sprache verstanden, die ein Kind von Geburt an erwirbt (Chomsky, 1965), wurde es später um emotionale und kulturelle Dimensionen erweitert, da die „Muttersprache“ als zentral für die Identität und das Wohlbefinden gilt. Solche Modelle können jedoch die Komplexität der heutigen mehrsprachigen Gemeinschaften übersehen (Baker, 2011; Grosjean, 2010; Pavlenko, 2005).

Im 20. und 21. Jahrhundert hat der Begriff auch eine stark soziopolitische Prägung erfahren, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten, in denen er oft als Instrument politischer Agenden genutzt wird (May, 2001; Skutnabb-Kangas, 2000). In der heutigen Forschung wird der Begriff zunehmend kritisch betrachtet, da er den komplexen Realitäten mehrsprachiger

Gesellschaften nicht mehr gerecht wird. Um diese Komplexität angemessen zu erfassen, wurden alternative Konzepte wie „dominante Sprache“, „Sprachrepertoire“ (Busch, 2012) oder „inhärente Sprache“ (Koblitz, 2017) vorgeschlagen, die die Dynamiken moderner Sprachverwendung differenzierter abbilden.

2.2 „Inhärente Sprache“ (iLanguage)

Diese Forschung basiert auf dem Konzept der „inhärenten Sprache“ (Koblitz 2017), das die herkömmlichen Vorstellungen von der „Muttersprache“ erweitert, indem es die dynamische Natur des Spracherwerbs, der Sprachverwendung und der Identifikation anerkennt, insbesondere in mehrsprachigen Umgebungen.

Die Schlüsselprinzipien der „inhärenten Sprache“ (iLanguage) sind:

1. Kontextabhängigkeit: Die als „inhärent“ betrachtete Sprache kann sich je nach Situation, Kontext oder Gesprächspartner*innen ändern.
2. Emotionale Resonanz: „Inhärente Sprache“ ist nicht mit dem emotionalen und kulturellen Ballast behaftet, der mit dem Begriff „Muttersprache“ verbunden ist.
3. Funktionalität: Die Beherrschung einer Sprache allein macht noch keine inhärente Sprache aus; entscheidend ist ihr Nutzen für die Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse in verschiedenen Kontexten.

Zu den Merkmalen einer „inhärenten Sprache“ gehören (Koblitz, 2017, S. 268f.):

1. Sprachgewandtheit und Kommunikation: Mühelose Ausdrucksweise und nahtlose Kommunikation mit einsprachigen Sprecher*innen.
2. Methode und Zeitpunkt des Erwerbs: Die Lebensphase und die Methode des Spracherwerbs sind irrelevant.
3. Kognitive Geläufigkeit: Direktes Denken in der Sprache ohne „interne Übersetzung“.
4. Konversationelle Flexibilität: Fähigkeit, verschiedene Themen zu erörtern und fehlendes Vokabular für eine präzise Kommunikation zu ersetzen.
5. Funktionale Nützlichkeit: Jede Sprache dient einem bestimmten Zweck in zwischenmenschlichen Beziehungen, im Berufsleben oder im Studium.
6. Erworbene Vererbung: Die Sprache ist ein erworbenes Erbe, in dem sich die Sprecher*innen „zu Hause“ fühlen und ein Gefühl des persönlichen Besitzes und der eigenen Identität verkörpern.

Das Konzept der „inhärenten Sprache“ bietet eine neue Perspektive auf Mehrsprachigkeit, indem es die starre Kategorisierung von Sprachen hinterfragt und die funktionale, emotionale und kontextabhängige Sprachverwendung in den Mittelpunkt stellt. Dies hat nicht nur weitreichende pädagogische Implikationen, sondern auch direkte Auswirkungen auf das lebenslange

Lernen und die Employability, da die flexible Nutzung von Sprachen in unterschiedlichen Lebens- und Berufsfeldern zunehmend an Bedeutung gewinnt.

Um diese theoretischen Überlegungen empirisch zu untermauern, untersucht die vorliegende Studie anhand eines qualitativen Forschungsdesigns, inwiefern die Art und Weise, wie Sprachen „etikettiert“ und wahrgenommen werden, die Motivation zum Erlernen, Nutzen und Fördern von Sprachen beeinflusst. Das folgende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen und die Dimensionen und Interviewfragen, die dieser Untersuchung zugrunde liegen.

3 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie wird von Forschungsfragen geleitet, die sich auf die Untersuchung der komplexen Zusammenhänge zwischen dem Begriff der „Muttersprache“, den Bildungsmethoden, den Motivationsfaktoren beim Spracherwerb und der Komplexität des Unterrichts zusätzlicher Sprachen in mehrsprachigen Umgebungen konzentrieren. Diese werden in den folgenden Unterabschnitten ausführlich erörtert.

3.1 Interviewfragen

3.1.1 Der Einfluss des Konzepts der „Muttersprache“ auf die Bildungspraxis

Das Konzept der „Muttersprache“ umfasst verschiedene Disziplinen, darunter Linguistik, Kultur, Psychologie und Pädagogik. Dies wirft die entscheidende Frage auf: Wie beeinflusst das Konzept der „Muttersprache“ die pädagogische Praxis zu Hause und im Klassenzimmer (Interviewfragen 1 bis 3)?

Dimension 1: Konzeption der „Muttersprache“ und Bildungspraktiken:

1. Wie nehmen Sie das Konzept der „Muttersprache“ im Zusammenhang mit Ihrer mehrsprachigen Familie und Ihrer Rolle als Sprachlehrer*in wahr?
2. Inwiefern beeinflusst Ihre Vorstellung von der „Muttersprache“ Ihre pädagogische Praxis zu Hause und im Klassenzimmer?
3. Können Sie konkrete Beispiele dafür nennen, wie sich Ihr Verständnis der „Muttersprache“ auf die Art und Weise auswirkt, wie Sie Ihren Schüler*innen und Ihren eigenen Kindern Englisch als Fremdsprache beibringen?

3.1.2 Faktoren, die die Motivation zum Sprachenlernen beeinflussen

Die zweite Forschungsfrage konzentriert sich auf die Faktoren, die die Motivation beim Sprachenlernen beeinflussen. Auf diesem Gebiet gibt es verschiedene grundlegende Theorien – die Motivationstheorie von Shaikholeslami und Khayyer (2006), die soziokulturelle Theorie von Vygotsky (1978) und Gardners (2014) Dichotomie von integrativer und instrumenteller Motivation. Diese Theorien untersuchen den Einfluss psychologischer Komponenten wie Au-

tonomie, sozialer und kultureller Dynamik und praktischer Bedürfnisse wie Beschäftigung und Bildung auf die Motivation einer Person, eine Sprache zu lernen (Interviewfragen 4 bis 5).

Dimension 2: Faktoren, die die Motivation zum Erlernen einer Sprache beeinflussen:

4. Welche Faktoren beeinflussen Ihrer Meinung nach die Motivation Ihrer Schüler*innen und Ihrer Kinder, eine Sprache zu lernen, insbesondere in einem mehrsprachigen Umfeld?
5. Wie wirkt sich die emotionale und gesellschaftliche Bedeutung des Begriffs „Muttersprache“ auf die Motivation Ihrer Schüler*innen und Ihrer eigenen Kinder aus, sich mit ihren Sprachen zu beschäftigen?

3.1.3 Herausforderungen beim Unterrichten zusätzlicher Sprachen

Das Unterrichten einer Sprache ist ein vielschichtiges Unterfangen; das Unterrichten einer zusätzlichen Sprache für mehrsprachige Personen verstärkt diese Komplexität noch. Die dritte Forschungsfrage befasst sich mit den besonderen Herausforderungen, denen sich die Pädagoginnen in diesem Zusammenhang gegenübersehen (Interviewfragen 6 bis 7).

Dimension 3: Herausforderungen beim Unterrichten einer zusätzlichen Sprache:

6. Welchen besonderen Herausforderungen stehen Sie Ihrer Erfahrung nach gegenüber, wenn Sie Personen, die bereits mehrsprachig sind, eine zusätzliche Sprache beibringen?
7. Wie gehen Sie mit dem potenziellen Druck und den Erwartungen um, die mit dem Unterrichten und der Förderung des Konzepts der „Muttersprache“ für Ihre Schüler*innen und Ihre Kinder verbunden sind?

3.1.4 Translinguale Strategien in unterschiedlichen Umgebungen

Die vierte Forschungsfrage befasst sich mit der Umsetzung von translingualen Strategien in zwei kritischen Bereichen: private Haushalte und formale Bildungseinrichtungen. Diese Frage zielt darauf ab, die von den Befragten angewandten Praktiken, Methoden und translingualen Strategien zu beleuchten (Interviewfragen 8 bis 9).

Dimension 4: Translinguale Strategien zu Hause und im Klassenzimmer:

8. Können Sie einige der translingualen Strategien beschreiben, die Sie sowohl zu Hause als auch im Klassenzimmer anwenden, um das Sprachenlernen und die Kommunikation unter mehrsprachigen Personen zu unterstützen?
9. Wie erzielen Sie ein Gleichgewicht zwischen der Verwendung mehrerer Sprachen und der Schaffung eines integrativen sprachlichen Umfelds, das die unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe Ihrer Schüler*innen und Kinder respektiert?

3.2 Methodologie

Die Komplexität der Mehrsprachigkeit erfordert eine vielschichtige Forschungsmethodik, um die Nuancen von Sprache, Identität und sozialen Interaktionen zu erfassen. Es wird ein qualitativer Ansatz verfolgt, der insbesondere die Methode der Inhaltsanalyse nutzt. Wie bereits erwähnt, wurde für die Datenanalyse die Methode der Inhaltsanalyse gewählt. Die Inhaltsanalyse bietet ein systematisches und objektives Mittel, um aus verbalen, visuellen oder schriftlichen Daten gültige Schlüsse zu ziehen. Die Methode ermöglicht es Forscher*innen, große Datenmengen mit einem gewissen Maß an Tiefe und kontextuellem Verständnis zu durchforsten (Rosenthal, 2014).

Vor der Durchführung der Interviews wird von allen Teilnehmerinnen eine informierte Zustimmung eingeholt. Die Studie gewährleistet Anonymität und Vertraulichkeit und hält sich streng an die ethischen Standards der qualitativen Forschung.

3.2.1 Datenerhebung: Leitfadengestützte Interviews

Die primäre Methode der Datenerhebung ist eine Interviewbefragung, die die Komplexität des Lebens eines mehrsprachigen Individuums in einem vielfältigen Umfeld beleuchten soll. Um die Erfahrungen und Perspektiven von Lehrkräften zu erforschen, die auch Mütter sind und sich in einem mehrsprachigen Umfeld bewegen, wurde in dieser Studie eine spezielle Form des qualitativen Interviews verwendet, die gemeinhin als Leitfadeninterview bezeichnet wird.

Vier Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Sie wurden von einem systematischen, aber flexiblen Fragenkatalog geleitet, um die Forschungsthemen zu vertiefen. Diese Methode wird als „vorbereiteter und systematisch angewandter Leitfaden zur Strukturierung des Interviewprozesses“ beschrieben (Helfferich, 2014, S. 560). Sie vereint die Vorteile eines strukturierten Ablaufs und lässt gleichzeitig Raum für Spontaneität und vertiefende Antworten der Interviewpartner*innen. Dabei gilt der Grundsatz „so offen wie möglich, aber so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560).

3.2.2 Datenanalyse: Methode der Inhaltsanalyse

In der Studie wurde für die Datenanalyse die von Rosenthal (2014) beschriebene Methode der Inhaltsanalyse verwendet. Diese Methode ermöglicht es, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den vier Interviews hervorzuheben und zu verstehen, und folgt einer Kategoriensystemkonstruktion, bei der „Textsegmente breiteren Kategorien zugeordnet werden, wodurch das Material in Einheiten zerlegt wird, die dann verarbeitet werden können“ (Rosenthal, 2014, S. 212). Im Wesentlichen ermöglicht die Methode eine sinnvolle und systematische Organisation des Inhalts. Dieses Kategoriensystem dient als Grundlage für die systematische Datensammlung, -organisation, -bewertung und -analyse.

Die Kategorien wurden in einem induktiven Prozess entwickelt und die relevanten Kategorien wurden als Ergebnis eines „Sortierprozesses“ ermittelt, bei dem die Kategorien nach Häufigkeit und Bedeutung geordnet wurden. Diese Methode ermöglichte die Identifikation von sogenannten „Zufallskategorien“, die in den Interviews auftauchen (Rosenthal, 2014).

3.3 Teilnehmerinnen

Bei der Stichprobenziehung wurde ein Schneeballverfahren angewandt, bei dem die ersten Teilnehmerinnen zur Rekrutierung weiterer Probandinnen herangezogen wurden. Diese Methode erleichterte die Einbeziehung eines breiteren und vielfältigeren Spektrums von Personen, die die vorgegebenen Kriterien erfüllten, und entsprach damit den von Biernacki und Waldorf (1981) dargelegten Grundsätzen.

Die erste Teilnehmerin der Studie, Amanda, war die Englischlehrerin der Kinder der Autorin während ihrer Volksschulzeit. Im Anschluss an ihr Engagement nahm Amanda Kontakt zu Clare, ihrer Nachbarin, auf. Daraufhin nahm Clare Kontakt zu Linda auf, einer beruflichen Bekannten, die sie im Rahmen eines Fortbildungsprogramms für Fremdsprachendidaktik kennengelernt hatte. Schließlich lud Linda ihre Kollegin Beany ein, die der gleichen Institution angehört.

Die für diese Studie ausgewählten Teilnehmerinnen weisen eine Reihe von besonderen Qualifikationen auf, die mit dem spezifischen Fokus der Studie übereinstimmen. Sie arbeiten als Lehrerinnen und unterrichten Englisch als Fremdsprache. Darüber hinaus ist ihre Rolle als Mutter mehrsprachiger Kinder ein entscheidendes Kriterium für ihre Teilnahme an der Studie. Diese bewusste Auswahl stellt sicher, dass die Teilnehmerinnen eine doppelte Perspektive in die Untersuchung einbringen, indem sie sowohl ihre Kenntnisse im Sprachunterricht als auch ihre persönlichen Erfahrungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit in ihren Familien verfügen. Dadurch soll die Studie die einzigartigen Herausforderungen und effektiven Strategien beleuchten, die von Personen eingesetzt werden, die diese sich überschneidenden Rollen bewältigen.

3.3.1 Demografische Daten

Die Studie konzentriert sich auf eine Stichprobe von vier erwachsenen Lehrerinnen mit Wohnsitz in Österreich im Alter zwischen 32 und 47 Jahren, wodurch eine Reihe von Lebenserfahrungen und Karrierestadien erfasst wird. Die Kinder der Teilnehmerinnen im Alter von vier bis fünfzehn Jahren sind ebenfalls ein integraler Bestandteil der Studie und geben Einblicke in die verschiedenen Phasen der kindlichen Entwicklung in mehrsprachigen Umgebungen. Dieser Stichprobenrahmen ermöglicht eine Untersuchung der Spracherwerbsprozesse in multikulturellen und mehrsprachigen Familien.

Bei den Teilnehmerinnen handelt es sich um Englischlehrerinnen, die auf verschiedenen Bildungsebenen, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe, tätig sind. Linda und Beany sind an Gymnasien tätig, Amanda an einer Grundschule und Clare an einer Mittelschule. Sie unterrichten Schüler*innen im Alter zwischen sechs und achtzehn Jahren. Dieser unterschiedliche Unterrichtskontext ermöglicht die Erforschung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten beim Sprachenlernen in verschiedenen Entwicklungsstadien.

3.3.2 Beruflicher Hintergrund

1. Beany: Spezialisierung auf Kunst, Geisteswissenschaften und klassische Sprachen wie Latein und Altgriechisch, was laut eigener Angaben ihre Herangehensweise an den Sprachunterricht beeinflusst hat.
2. Klara: Berufsabschluss in Film und audiovisuellen Medien an einer Universität im Vereinigten Königreich. Master-Abschluss an einer österreichischen Universität. Jetzt unterrichtet sie Englisch als „*native speaker*“ in Österreich.
3. Linda: Englisch- und Französischlehrerin an einem Gymnasium in Österreich, pädagogischer Hintergrund.
4. Amanda: Dolmetscherin, Übersetzerin, dreisprachige Ausbildung in Englisch, Deutsch und Ungarisch. Arbeitet auch als „*native speaker*“ Englischlehrerin.

3.3.3 Sprachlicher Hintergrund der Familien

1. Beany: Österreichischer Vater, der in die USA eingewandert ist, passiver Deutscherwerb mit späterer aktiver Sprachförderung (aus eigener Initiative, wie zum Beispiel extracurricularen Kursen in Highschool u.a.), dreisprachige Kinder, kroatischer Ehemann.
2. Klara: Aufgewachsen in Großbritannien, österreichische Mutter. Slowenischer Ehemann, dreisprachige Kinder.
3. Linda: Aufgewachsen in Österreich, englische Mutter. Französischer Ehepartner, dreisprachige Kinder. Sie unterrichtet Französisch und Englisch.
4. Amanda: In Österreich aufgewachsen, internationale Ausbildung, ungarische Eltern. Ungarischer Ehepartner, dreisprachige Kinder.

Die sprachlichen Hintergründe der Teilnehmerinnen und ihrer Familien verdeutlichen die Vielschichtigkeit mehrsprachiger Identitäten und deren Einfluss auf Bildung, Erziehung und Berufswege. Die enge Verflechtung zwischen persönlichen, familiären und beruflichen Sprachpraktiken unterstreicht, dass Sprache nicht nur ein Kommunikationsmittel ist, sondern eine zentrale Rolle in der sozialen und beruflichen Integration spielt.

Diese Erkenntnisse sind besonders relevant für die Diskussion um Employability und lebenslanges Lernen in der Berufsbildung, da sie zeigen, wie sprachliche Flexibilität und translinguale Strategien zur Förderung der individuellen Entwicklung und beruflichen Chancen beitragen können. Die folgenden Kapitel widmen sich den Ergebnissen der Studie und analysieren, wie Sprachdefinitionen, Unterrichtsstrategien und emotionale Konnotationen die Motivation zum Spracherwerb sowie die pädagogischen Herausforderungen im mehrsprachigen Unterricht beeinflussen.

4 Ergebnisse

4.1 Sprachdefinitionen und Unterrichtsstrategien

Das Konzept der „Muttersprache“ ist in mehrsprachigen Kontexten komplex und emotional aufgeladen (Pavlenko, 2005). Linda sieht sie als kulturelle und familiäre Verbindung, die Identität und Zugehörigkeit fördert. Clare hebt Verwirrung hervor, da ihre Kinder Deutsch besser sprechen als Englisch, jedoch beide als „Muttersprache“ betrachten. Amanda hinterfragt den Begriff, da ihre Kinder Englisch bevorzugen, obwohl in der Familie auch Ungarisch und Deutsch gesprochen werden.

Die Teilnehmerinnen betonten, dass Mehrsprachigkeit Identitäten bereichern oder fragmentieren kann. Amanda empfindet mehrere Kulturen als Zugewinn, sieht sich jedoch primär als Österreicherin. Beany unterstrich, dass Mehrsprachigkeit Schüler*innen mit ihrem kulturellen Erbe verbindet und ihre Identität stärkt.

Translinguale Strategien wie Code-Switching werden von allen Teilnehmerinnen genutzt. Clare und Beany fördern das Sprachenmischen, um den Ausdruck und das Verständnis ihrer Schüler*innen zu verbessern. Beany integriert zudem mehrsprachige Materialien, was die Relevanz solcher Ansätze in mehrsprachigen Umgebungen zeigt (Canagarajah, 2013).

Kultureller Kontakt ist ein zentraler Motivationsfaktor für das Sprachenlernen. Linda vermittelt auch die Kulturen hinter den Sprachen, um deren Bedeutung verständlich zu machen, und betont die Rolle des kulturellen Eintauchens. Clare nennt Reisen und interkulturelle Begegnungen als wichtige Anreize.

Die Teilnehmerinnen sehen große Herausforderungen im mehrsprachigen Unterricht. Clare beschreibt die Anpassung an unterschiedliche Sprachkenntnisse und Lernstile als komplex, setzt aber differenzierte Strategien ein, um Schüler*innen ohne Überforderung zu fördern. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die notwendige Flexibilität und Anpassungsfähigkeit in mehrsprachigen Bildungsumgebungen (Ortega, 2009), die das Konzept der „inhärenten Sprache“ in Gegensatz zur „Muttersprache“ bieten kann.

4.2 Emotionale Konnotationen der „Muttersprache“

Bei dem Begriff „Muttersprache“ wird oft davon ausgegangen, dass er eine einfache Bedeutung hat, vor allem als die erste Sprache, die man lernt, oder die Sprache, die von den Eltern gesprochen wird. Die für diese Studie durchgeführten Interviews haben jedoch gezeigt, dass die emotionalen Konnotationen des Begriffs weitaus komplexer und nuancierter sind und sich von Person zu Person erheblich unterscheiden.

Der Begriff „Muttersprache“ kann eine Reihe von emotionalen Reaktionen hervorrufen, die oft von gesellschaftlichen Werten und persönlichen Erfahrungen beeinflusst werden. Für manche Menschen kann die emotionale Valenz, die mit ihrer „Muttersprache“ verbunden ist, Gefühle von Druck oder Schuld beinhalten, was zu einer ambivalenten Einstellung oder sogar

Abneigung gegenüber der Verwendung oder dem Erlernen dieser Sprache führt. Solche emotionalen Belastungen können sich auf die Selbstwahrnehmung und das Selbstwertgefühl auswirken, insbesondere wenn die „Muttersprache“ kein gesellschaftliches Prestige oder keine Bedeutung hat. Dies kann wiederum die Motivation, sich mit der „Muttersprache“ zu beschäftigen, verringern. Wie Clare erklärte: „Meine Muttersprache ist Deutsch, wegen meiner Mutter, aber ich bin im Vereinigten Königreich geboren und aufgewachsen und habe dort bis vor fünf Jahren gelebt. Deshalb ist Englisch meine stärkste Sprache, aber nicht die einzige und auch nicht diejenige mit der stärksten emotionalen Bindung, definitiv nicht!“ (Clare, Interview). Diese und ähnliche negativen Assoziationen könnten mit dem Konzept der inhärenten Sprache vermieden werden, da es nicht gefühlsbeladen ist. Eine emotionale Bindung wird von wissenschaftlichen Arbeiten bestätigt, die darauf hindeuten, dass die „Muttersprache“ oft einen sentimentalwert hat und eine wichtige Facette der kulturellen und persönlichen Identität darstellt (Pavlenko, 2005).

Amanda hingegen lieferte eine komplexe Perspektive, indem sie die Idee in Frage stellte, die Bezeichnung „Muttersprache“ ausschließlich auf der Grundlage familiärer oder kultureller Bindungen zu vergeben. Sie wies auf die emotionalen Herausforderungen hin, denen sie sich gegenüber sah, wenn sie an ihre Kinder dachte, die mehrere Sprachen beherrschen. Sie sagte: „Die Muttersprache meiner Kinder ... Ich denke, sie haben keine Muttersprache an sich, aber sie haben eine bevorzugte Sprache, die definitiv Englisch ist, obwohl wir in Österreich leben und obwohl mein Mann und ich Ungarisch miteinander sprechen“ (Amanda, Interview). Ihre Erzählung wirft kritische Fragen darüber auf, wie vielschichtig und komplex die emotionalen Elemente der Muttersprache sein können (Block, 2007).

Der Begriff „Muttersprache“ ist oft mit sozialen und emotionalen Verantwortlichkeiten verbunden, die über den bloßen Kommunikationsakt hinausgehen (vgl. Lantolf & Thorne, 2006), was auf das Konzept der inhärenten Sprache nicht zutrifft. „Die Muttersprache wird oft mit Emotionen, Erinnerungen und einem Gefühl der Identität in Verbindung gebracht. [...] Meine Kinder fühlen eine tiefe emotionale Bindung zu ihrer Muttersprache, weil sie sie mit Familie, Heimat und Kindheitserfahrungen verbinden“ (Beany, Interview).

Auf der anderen Seite kann eine positive emotionale Beziehung zu der/den eigenen „Muttersprache(n)“ zur Motivation führen, diese zu pflegen (vgl. Lantolf & Thorne, 2006). „Diese Verbindung macht die Menschen stolz auf das, was sie sind. Wenn meine Schülerinnen und Schüler ihre Muttersprache beherrschen, können sie sich besser mit der Familie, z. B. den Großeltern und der Großfamilie, unterhalten. Das Gleiche gilt für meine Kinder – die Kenntnis ihrer Muttersprache hilft ihnen, sich mit ihrer Familie und unseren Traditionen zu verbinden. Das bringt uns einander näher, und deshalb verwenden wir gerne unsere Sprachen“ (Beany, Interview). Beany spricht hier von „Muttersprache“ im Singular, aber von „unsere[n] Sprachen“, die inhärente Sprache würde im Gegensatz zum monolingualen Konzept der „Muttersprache“ die Wahl einer einzigen bevorzugten Sprache nicht erzwingen.

4.3 Gesellschaftliche und interne Erwartungen

Die Befragten zeigten, dass das Konzept der „Muttersprache“ nicht nur von persönlichen und emotionalen Faktoren beeinflusst wird, sondern auch tief in gesellschaftlichen Erwartungen und verinnerlichten Normen verankert ist. Es wird aus der einsprachigen Perspektive heraus oft angenommen, dass mit der Beherrschung einer einzigen, dominanten Sprache Kompetenzen verbunden seien (Grosjean, 2010). Amanda betonte den gesellschaftlichen Druck, den sie verspürte, Englisch als ihre „Muttersprache“ zu deklarieren: „Ich persönlich erinnere mich an das Gefühl der Verwirrung während meines Studiums als Dolmetscherin und Übersetzerin, weil ich nicht wusste, welche „Muttersprache“ ich wählen sollte. Ich meine, es hieß Sprache A oder Sprache B und Sprache C. A war die stärkste, B war die zweitstärkste und so weiter. Ich glaube, wenn ich nicht gezwungen gewesen wäre, zwischen ihnen zu unterscheiden, wäre ich besser gewesen“ (Amanda, Interview).

Externe Erwartungen basierend auf dem kulturellen Hintergrund können an Einzelne gestellt werden und bei manchen zu internen Erwartungen übergehen, denn Sprache ist ein komplexes Zusammenspiel zwischen persönlicher Identität und gesellschaftlichen Normen (Norton, 2013). „Im Vereinigten Königreich mit einer österreichischen Mutter aufzuwachsen, war eine ziemliche Herausforderung. Ich hatte immer ein schlechtes Gewissen, wenn ich den Leuten sagte, dass ich Deutsch, die Sprache meiner Mutter, nicht gut beherrsche“ (Clare, Interview).

Sprachpolitik in der Familie bedeutet oft, sich durch mehrere Ebenen gesellschaftlicher und interner Erwartungen zu bewegen (King, Fogle, & Logan-Terry, 2008). Der neutralere Begriff der inhärenten Sprache könnte dazu beitragen, die durch die Bezeichnung „Muttersprache“ institutionalisierten einschränkenden Erwartungen zu vermindern. Clare wies darauf hin, dass sie ständig damit jongliert, sowohl die gesellschaftlichen als auch die familiären Erwartungen zu erfüllen: „In meiner Rolle als Mutter ist es für mich eine Herausforderung, eine ‚Muttersprache‘ zu bestimmen, denn wenn wir die Sprache der Mutter betrachten, wäre es Englisch. In Wirklichkeit sprechen meine Kinder aber eher Deutsch. Wenn man sie also fragt, sind sie überrascht, wenn meine Kinder sagen, dass sie mindestens zwei ‚Muttersprachen‘ haben. Das Slowenische des Vaters ist im Moment ihre schwächste Sprache, aber ich weiß, dass es nur darum geht, sie zu aktivieren. Als sie klein waren, verbrachten wir eine lange Zeit in Slowenien bei meinen Schwiegereltern, und sie besuchten dort sogar den Kindergarten. Während dieser Zeit war Slowenisch ihre stärkste Sprache“ (Clare, Interview).

4.4 Motivationale Konsequenzen

Das Konzept der „Muttersprache“ hat eine Reihe von motivationalen Auswirkungen auf den Spracherwerb, die Sprachverwendung und die Bemühungen um den Erhalt der Sprache. Aus den geführten Interviews geht hervor, dass auch die bereits erwähnten emotionalen und gesellschaftlichen Faktoren die Sprachmotivation beeinflussen. Beany hat beispielsweise als Kind von ihrem Vater kein Deutsch gelernt; sie weigerte sich, es zu sprechen, weil es sonst

niemand tat. Erst als sie in der Schule merkte, dass ihr österreichisches kulturelles und sprachliches Erbe als etwas Interessantes angesehen wurde, empfand sie einen motivierenden Faktor, ihr kulturelles Erbe zu bewahren. Dieses Gefühl deckt sich mit den Theorien der integrativen Motivation, wonach Menschen motiviert sind, eine Sprache zu erlernen oder beizubehalten, weil sie den Wunsch haben, sich mit einer bestimmten Gemeinschaft oder Kultur zu verbinden (Gardner, 2014).

Amanda wies auf die sozialen Vorteile hin, die ihre Kinder durch das Beherrschen der englischen Sprache erlangten: „Die Muttersprache für meine Kinder ... Ich glaube, sie haben keine Muttersprache an sich, aber sie haben eine bevorzugte Sprache, die definitiv Englisch ist“ (Amanda, Interview). Diese Perspektive stimmt mit dem Konzept der instrumentellen Motivation überein, die den funktionalen Nutzen des Spracherwerbs betont, wie z. B. soziale Mobilität, Konsum sozialer Medien oder auch beruflichen Aufstieg (Dörnyei, 2009).

Clare, die mit Deutsch und Englisch aufgewachsen ist, erwähnte, dass sich gesellschaftlicher Druck negativ auf die Motivation auswirken kann. „Manchmal sagten die Kinder in der Schule: ‚Es ist nicht ‚cool‘, Deutsch zu sprechen‘, also habe ich es immer weniger gesprochen“ (Clare, Interview). Dies verdeutlicht die negativen motivationalen Folgen, die sich aus gesellschaftlichen Normen und Erwartungen ergeben können und die in der Spracherwerbsliteratur oft als Demotivation bezeichnet werden (Dörnyei & Ushioda, 2011). Die hier gewonnenen Einblicke in die Welt der Mehrsprachigkeit unterstreichen die Notwendigkeit einer inklusiveren, kultursensiblen und emotional ansprechenden Sprachausbildung. Die Übernahme des Konzepts der inhärenten Sprache würde diesen Anforderungen sowohl in familiären Bereichen als auch in schulischen Kontexten nachkommen.

Das komplexe Wechselspiel zwischen sprachlicher Identität, gesellschaftlicher Wahrnehmung und persönlicher Motivation ist ein zentrales Thema in den Erzählungen der vier Interviewpartnerinnen. Ihre Erfahrungen werfen ein Licht auf die komplexe Dynamik der Mehrsprachigkeit und zeigen, wie wichtig es ist, die verschiedenen Rollen und die emotionale Bedeutung von Sprachen im Repertoire eines Menschen zu erkennen. Die Implikation der inhärenten Sprache würde eine positive Einstellung zur Förderung aller Sprachen, die Teil des Selbst sind, führen, da es vom externen und internen Druck befreit und somit die Motivation für das Pflegen bzw. Lernen von Sprachen positiv beeinflussen. Der Bestandteil ‚fremd‘ im Begriff Fremdsprache kann zu der Wahrnehmung führen, dass diese Sprache nicht Teil eines selbst sondern etwas Externes bleibt. (Koblitz & Bodomo, 2024).

4.5 Pädagogische Implikationen

Die Forschungsergebnisse haben tiefgreifende Auswirkungen für Pädagog*innen, da sie auf den Erfahrungen und Erkenntnissen der Teilnehmerinnen Clare, Amanda, Beany und Linda beruhen. Indem sie die komplexe Dynamik der Mehrsprachigkeit erkennen, können Pädagog*innen die emotionalen und gesellschaftlichen Dimensionen verstehen, die mit Begriffen wie „Muttersprache“ verbunden sind. Die Erfahrungen von Clare, die mit gesellschaftlichem Druck und Demotivation zu kämpfen hat, machen deutlich, dass Erzieher*innen diese Heraus-

forderungen angehen und ein positives Sprachumfeld fördern müssen. Amandas Sichtweise, dass die bevorzugte Sprache ihrer Kinder Englisch ist, obwohl sie in Österreich leben, unterstreicht, wie wichtig es ist, die sprachliche Fluidität und die einzigartige sprachliche Landschaft mehrsprachiger Familien anzuerkennen. Beany's Betonung der Sprache als grundlegender Aspekt der kulturellen Identität legt nahe, kulturelle Erfahrungen in den Sprachunterricht einzubeziehen, um die Erfahrungen der Schüler*innen zu bereichern. Lindas Ansatz, nicht nur Sprachen, sondern auch die mit ihnen verbundenen Kulturen zu unterrichten, unterstreicht die Bedeutung von Kontext und kulturellem Verständnis. So können Pädagog*innen translinguale Strategien integrieren, Code-Switching fördern und die Lehrmethoden an die unterschiedlichen Sprachniveaus anpassen. Diese Einsichten, die in den persönlichen Erzählungen der Teilnehmerinnen verwurzelt sind, befähigen Pädagog*innen, integrative und empathische Sprachbildungspraktiken zu schaffen und so eine transformative pädagogische Landschaft zu gestalten, ganz im Sinne der inhärenten Sprachperspektive.

5 Fazit und Ausblick

Diese Studie untersuchte das komplexe Zusammenspiel von Sprache, Identität und Motivation bei mehrsprachigen Personen und offenbart die tiefgreifenden emotionalen, gesellschaftlichen und pädagogischen Dimensionen des Sprachgebrauchs. Durch Interviews und Literaturanalysen zeigt sich, dass Sprache weit mehr als ein Kommunikationsmittel ist – sie formt Identität, kulturelle Zugehörigkeit und das persönliche Selbstverständnis.

Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen verdeutlichen, dass der Begriff „Muttersprache“ über die reine Sprachkompetenz hinausgeht und auch emotionale, kulturelle sowie historische Dimensionen umfasst. Während manche Teilnehmerinnen ihre Muttersprache mit Zugehörigkeit und Geborgenheit verbanden, empfanden andere sie als Zeichen von sozialer Ausgrenzung. Diese emotionalen Verbindungen beeinflussten ihre Motivation und ihr Sprachverhalten, wodurch ein Spannungsfeld zwischen individueller Identität und gesellschaftlichen Erwartungen entstand. Besonders deutlich wurde dies bei Amanda und Clare, die ihre Muttersprache sowohl als Quelle des Stolzes als auch als Ursprung von persönlichen Konflikten wahrnahmen.

Die gesellschaftliche Bewertung von Sprachen, insbesondere die Bevorzugung von Englisch für bessere Karrierechancen, erwies sich als zentraler Einflussfaktor für das Sprachenlernen – ein Trend, den bereits Studien von Shaikholeslami & Khayyer (2006) sowie Gardner (2014) bestätigt haben. Emotionale Bindungen können das Lernen fördern oder hemmen, je nach Übereinstimmung mit sozialen und persönlichen Erwartungen.

Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Herausforderungen für Lehrkräfte – insbesondere für jene, die selbst Eltern sind – wenn es darum geht, gesellschaftliche und familiäre Erwartungen in Einklang zu bringen. Beany sieht Sprache als zentral für kulturelle Identität und spricht sich für interkulturelle Lehrmethoden aus, während Linda die Bedeutung kultureller Kontexte im Sprachunterricht hervorhebt.

Die Studie plädiert auf Basis des Konzepts der „inhärenten Sprache“ (Koblitz, 2017) für transformative Ansätze in der Sprachbildung. Die Anerkennung sprachlicher Fluidität und die Anwendung translingualer Strategien wie Code-Switching können die Inklusivität und das Empathievermögen in mehrsprachigen Klassenzimmern fördern. Die Erfahrungen der Teilnehmerinnen zeigen, dass Lehrkräfte ein sensibles, emotional unterstützendes Lernumfeld schaffen sollen, um positive Motivationswege für Lernende zu ermöglichen.

Im Kontext von Employability und lebenslangem Lernen in der beruflichen Bildung unterstreichen die Ergebnisse die Notwendigkeit eines bewussteren Umgangs mit sprachlicher Identität und gesellschaftlichen Erwartungen. Mehrsprachigkeit wird zunehmend als Schlüsselkompetenz für die berufliche Zukunft betrachtet. Ein differenzierteres Verständnis von Sprache, das ihre emotionale und funktionale Dimension einbezieht, kann nicht nur die individuelle Lernmotivation nachhaltig steigern, sondern auch die grundlegende Basis für eine inklusive und chancengerechte Sprachbildung schaffen.

Literaturverzeichnis

- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
- Busch, B. (2012). Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig [Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012]. Drava-Verl.
- Canagarajah, A. S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Pearson.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Gardner, R. C. (2014). Attitudes and motivation in second language learning. In A. G. Reynolds (Ed.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (pp. 43–63). Psychology Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press.
- Helfferrich, C. (2014). *Die Qualität qualitativer Daten*. Springer-Verlag.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A. (2008). Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922.
- Koblitz, C. (2017). Die Welt meiner Kinder. PhD diss., University of Vienna.
- Koblitz, C. & Bodomo, (2024) "Multilingualism, identity, and diversity" In: A. Bodomo, A., & Koblitz, C. (Eds.). *Linguistic, literary, and cultural diversity in a global perspective* (pp. 45–69). John Benjamins Publishing Company.

- May, S. (2001). *Language and Minority Rights*. Routledge.
- May, S. (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*. Routledge.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. Cambridge University Press.
- Rosenthal, G. (2014). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Shah, M. I. A., & Othman, N. (2006). Students' output in communicative language teaching classrooms. *3L, Language, Linguistics, Literature, 12*, 44–64.
- Shaikholeslami, R., & Khayyer, M. (2006). Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and learning English as a foreign language. *Psychological reports, 99(3)*, 813–818.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

¹ Der Begriff „Muttersprachler*in“ bzw. *native speaker* wird in dieser Studie mit Bedacht und in Anführungszeichen verwendet, um seinen kontingenten und umstrittenen Charakter zu betonen. Für die Zwecke der Studie dient er dazu, die Teilnehmerinnen als *Muttersprachlerinnen* der englischen Sprache zu beschreiben. Gleichzeitig ist es entscheidend, die Komplexität des Begriffs anzuerkennen, da er mit sozialen, sprachlichen und pädagogischen Implikationen behaftet ist.