

Gogolin, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis; Bührig, Kristin; ...

Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht

Hamburg : Universität Hamburg 2017, 122 S.



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Gogolin, Ingrid; Androutsopoulos, Jannis; Bührig, Kristin; Giannoutsou, Margarita; Lengyel, Drorit; Maggu, Juliette; Mösko, Mike; Mueller, Jessica Terese; Oeter, Stefan; Schmitt, Claudia; Schroedler, Tobias; Schulz, Holger; Siemund, Peter: Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht. Hamburg : Universität Hamburg 2017, 122 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140469

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität

Projektbericht



Ein Projekt des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität

Förderperiode: 07/2015 – 09/2016

Website: <https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/projekte/knu-projekte/mehrsprachigkeit.html>

Dieses Projekt wurde durch eine Zuwendung des Präsidiums der Universität Hamburg und mit Unterstützung der KNU-Geschäftsstelle ermöglicht

Autor(inn)en:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe DivER, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos, Institut für Germanistik, Fachbereich Sprache, Literatur, Medien I, Linguistik des Deutschen und Medienlinguistik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg

Prof. Dr. Kristin Bührig, Institut für Germanistik, Fachbereich Sprache, Literatur, Medien I, Linguistik des Deutschen mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg

Dr. Margarita Giannoutsou, Fachbereich Sprache, Literatur, Medien I, Linguistik des Deutschen und Medienlinguistik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe DivER, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Juliette Maggu, Institut und Poliklinik für Medizinische Psychologie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Dr. Mike Mösko, Institut und Poliklinik für Medizinische Psychologie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Jessica Terese Mueller, Fachbereich Sprache, Literatur, Medien II, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg

Prof. Dr. Stefan Oeter, Lehrstuhl für öffentliches Recht, Völkerrecht und ausländisches öffentliches Recht, Institut für internationale Angelegenheiten, Fakultät für Rechtswissenschaft, Universität Hamburg

Dr. Claudia Schmitt, Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität, Geschäftsführung und wissenschaftliche Koordination, Universität Hamburg

Dr. Tobias Schroedler, Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arbeitsgruppe DivER, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg

Prof. Dr. Holger Schulz, Stiftungslehrstuhl für Klinische Versorgungsforschung, Institut und Poliklinik für Medizinische Psychologie, Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf

Prof. Dr. Peter Siemund, Fachbereich Sprache, Literatur, Medien II, Institut für Anglistik und Amerikanistik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Hamburg

Inhalt

Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität: Einleitung.....	1
Teilprojekt 1: „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg“	12
Teilprojekt 2: „Mehrsprachigkeit im Krankenhaus“	29
Teilprojekt 3: „Die Sprachen der Lehre: English in the Multilingual University“	49
Teilprojekt 4: „Die Sprachen des Campus: Mehrsprachigkeit als Ressource nachhaltiger Governance in der Universität Hamburg“	74
Mehrsprachigkeit in der Universität der Nachhaltigkeit – Zusammenfassung und Fazit.....	94
Literaturverzeichnis	107
Anhang 1: Beiträge und Publikationen des Projekts.....	116

MULTILINGUALISM AS RESOURCE OF THE SUSTAINABLE UNIVERSITY



KEY ASSUMPTIONS

- **LANGUAGE** as a cultural good and means of communication for a conscious structuring of society
- **MULTILINGUALISM** as a basic working condition in university: tool of communication, medium of cultural and scientific memory
- **A RESOURCE** for science, education and governance whose sustainable use can be empirically examined

RESEARCH ASSOCIATION FOR THE 4 SUSTAINABILITY DIMENSIONS OF THE KNU

– Dimension 1 –

REFLECTION ON SCIENCE:
“Language in Sciences – Multilingualism and Linguistic Reflexivity on the Example of Sustainability Research“

– Dimension 2 –

CONTENTUAL: RESEARCH
“Multilingualism in Standard Medical Care – Resources, Practices and Needs in Everyday Clinical Work“

– Dimension 3 –

DIDACTIC: EDUCATION
“Languages of Instruction – English in the Multilingual University“

– Dimension 4 –

INSTITUTIONAL: GOVERNANCE
“Languages on Campus – Multilingualism as Resource in Sustainable University Governance“

OBJECTIVE: interdisciplinary and integrative analysis of multilingualism with pilot studies in order to further explore the opportunities of its systematic and sustainable use as a resource of the sustainable university

CORE ISSUES OF THE RESEARCH NETWORK:

- What relevance does multilingualism have for the act of raising awareness and the requirement of reflective communication in the context of research, teaching, and education at universities?
- To what extent will the university itself be influenced negatively or positively by multilingualism in its tasks of sustainable research, teaching, and education?
- How can the university contribute to the development of multilingualism as public asset (internal as well as external impact)?

NETWORK MEMBERS:

Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos, Prof. Dr. Alexander Bassen, Prof. Dr. Kristin Bührig, Dr. Margarita Giannoutsou, Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Head), Prof. Dr. Hermann Held, Prof. Dr. Drorit Lengyel, Prof. Dr. Hans-Helmut König, Juliette Maggu, Dr. Sarah McMonagle, Dr. Mike Mösko, Jessica Terese Mueller, Prof. Dr. Stefan Oeter, Dr. Claudia T. Schmitt, Dr. Tobias Schroedler, Prof. Dr. Holger Schulz, Prof. Dr. Peter Siemund, Prof. Dr. Gabriele Vogt

KAPITEL 1

Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität: Einleitung

Der Projektverbund ‚Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität‘ untersucht seit Sommer 2015 die Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg (UHH). Aufgeteilt in vier Teilprojekte, widmet sich eine interfakultär und interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe von Wissenschaftler(inne)n verschiedenen Facetten des mehrsprachigen Handelns und Arbeitens in der Institution Universität. Die Aufteilung der vier Teilprojekte bildet die vier Nachhaltigkeitsdimensionen (inhaltliche Dimension, reflexiv-wissenschaftskritische Dimension, didaktische Dimension und institutionelle Dimension) ab, welche vom Kompetenzzentrum Nachhaltige Universität (KNU) der UHH definiert sind. Die Konkretisierung der Forschungsfoki richtet sich

- (1) auf mehrsprachige Praktiken im Arbeitsalltag von Wissenschaftler(inne)n,
- (2) auf die sprachliche Realität in der medizinischen Versorgung im Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf,
- (3) auf mehrsprachige Fähigkeiten von Studierenden und Lehrenden und
- (4) auf mehrsprachige Kompetenz und Praxis im Arbeitsalltag der Mitglieder des Technischen, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals der Universität Hamburg.

Ziel der Arbeiten im Projektverbund ist es, eine allererste Näherung an Antworten auf die Frage zu gewinnen, in welcher Weise Mehrsprachigkeit in den angesprochenen Handlungsfeldern präsent ist und erlebt wird. Diese Frage wird nach unserem Wissen mit der vorliegenden Untersuchung erstmals in Bezug auf eine Universität in Deutschland gestellt.

Die Datenerhebungen wurden in allen vier Teilprojekten im frühen Sommer 2016 erfolgreich abgeschlossen. Ausgangsannahmen, Fragestellungen, das Design sowie erste Ergebnisse der Teilprojekte werden im Folgenden vorgestellt. Zunächst aber ist eine nähere Bestimmung des Nachhaltigkeitsbegriffs im Hinblick auf Mehrsprachigkeit erforderlich.

Nachhaltigkeit und Mehrsprachigkeit

Basierend auf den Grundlagentexten des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität (KNU) wurde folgender Nachhaltigkeitsbegriff unserer Forschung zu Grunde gelegt:

„Nachhaltigkeit bietet einen gedanklichen Rahmen, um in reflektierter Weise die Gesellschaft so zu gestalten, dass deren künftiger Entfaltungsspielraum gestärkt wird. Dabei werden „Güter“ identifiziert, die es heute zugunsten von in der Zukunft liegenden Zeithorizonten zu befördern gilt. Im Zuge eines Akts der Bewusstmachung wird dabei der gesellschaftlich gesetzte „Standardverlauf“ („business as usual“) als unzureichend empfunden. In dieser Konstellation finden sich daher üblicherweise folgende drei Elemente: Erstens, eine Form der Bewusstmachung, die ein mentales Heraustreten aus der bisherigen unbewussten, unhinterfragten Lebenspraxis und insofern einen Akt der Reflexion bedeutet; zweitens, die Benennung eines „Guts“ und drittens, eine Aufwertung der Zukunft (in Bezug auf dieses Gut)“ (Bassen, Frost, Held, Horstmann, & Schramme, 2013).

Sprache gehört zu den gesellschaftlichen Gütern im Sinne dieser Definition, sowohl als kulturelles Gut als auch als Mittel der Verständigung. Sie ist eine Voraussetzung *sine qua non* für die Möglichkeit einer Gestaltung der Gesellschaft in verantwortlicher und reflektierter Weise. Beobachtbar ist, dass die sprachliche Textur der (nicht nur deutschen) Gesellschaft zunehmend komplex ist. Zu den Anlässen für die Zunahme sprachlicher Komplexität gehört Migration in allen ihren Formen – von der internationalen Mobilität der Künstler, Intellektuellen, Studierenden und Forschenden über die ‚klassische‘ Arbeitsmigration bis zur Wanderung von Flüchtlingen und Schutzsuchenden. Migration sorgt dafür, dass neben der oder den allgemeinen Verkehrssprache(n) – hierzulande der deutschen Sprache – eine Fülle weiterer Sprachen in Einwanderungsgesellschaften präsent ist, nicht nur im instrumentellen Sinne der Werkzeuge von Kommunikation und Kognition, sondern auch im übertragenen Sinne der Trägerinnen des kulturellen Gedächtnisses (nicht nur) der Menschen, die in diesen Sprachen leben.

In allgemeiner Weise wurde Sprache bereits als *commons*, also als öffentliches oder Allgemeingut definiert (Barnes, 2006). Das soll besagen, dass Sprache als kulturelle Ressource allen Menschen gleichermaßen gehört und zur Verfügung steht. Genauer unterschieden wird dies in einem sprachökonomischen – also wirtschaftswissenschaftlich begründeten – Verständnis vom Wert einer (oder mehrerer) Sprache(n). Die wohl verbreitetsten theoretischen Annahmen in diesem Zusammenhang gehen auf François Grin zurück, der den Wert von Sprachen in *non-market value* und *market-value* unterteilt (Grin, 2002; Grin, 2003). Der *market-value* einer Sprache existiert, wenn diese Sprache zu einem individuellen oder gesellschaftlichen monetären Gewinn verhilft. Von *non-market value* wird gesprochen, wenn Sprachen oder sprachliche Diversität von individuellen Sprecher(inne)n wertgeschätzt werden. Beide Wertebegriffe sind positiv konnotiert, jedoch geht es einmal um Sprachkenntnisse, welche unmittelbar in materielles Vermögen transferierbar sind, und im anderen Fall um eine subjektive Wertschätzung von bestimmten Sprachen oder sprachlicher Praxis, die nicht mit materiellem Gewinn verbunden sein muss.

Eine ebenfalls ökonomisch, jedoch betriebswirtschaftlich fundierte Konzeptualisierung der Wertbemessung von Sprache rekurriert auf das Phänomen der *Business Internationalisation*. Unter dem Paradigma der *Psychic Distance Theory* ist etabliert, dass Mehrsprachigkeit im Zuge von Internationalisierungsaktivitäten sehr wertvoll für Firmen und Unternehmen ist, da diese hilft, wahrgenommene Distanz zwischen Märkten zu verringern (Cuypers & Hennart, 2014; Dow & Karunaratna, 2006; Dow & Larimo, 2009; Piekkari, Welch, & Welch, 2015); vgl. ausführlicher in der Darstellung des Forschungsstands in Teilprojekt 4).

Beide einander ergänzenden Ansätze lassen sich in eine allgemeinere theoretische Rahmung der Bestimmung des Werts von Sprache oder sprachlichen Praktiken einbinden: in die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus. Dieser ordnet sprachlicher Kompetenz und Praxis eine gewichtige Rolle für die Verteilung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu. Bourdieus Terminologie aufgreifend, kann das sprachliche Vermögen einer Person – ihr sprachliches Kapital (*linguistic capital*) – durch bestmögliche Interaktion ihres sprachlichen Habitus (*linguistic habitus*) mit dem gegebenen sprachlichen Markt (*linguistic market*) vermehrt werden. Der Zuge-

winn an sprachlichem Vermögen ist verbunden mit einer Erhöhung der Chancen auf gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe (Bourdieu, 1991).

Die Frage nach dem Wert von Fähigkeiten in bestimmten Sprachen in bestimmten Kontexten ist also vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annäherungen positiv zu beantworten: Sprachen können wertvolle Ressourcen für Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaften sein (Grin, 2006). Damit wird die Brücke zur Nachhaltigkeitsforschung geschlagen, die den reflektierten und sorgsamem Umgang mit Ressourcen in den Blick nimmt. Der Zusammenhang zwischen dem Wert von Sprachen im Kontext der mehrsprachigen Gegenwartsgesellschaft und einer nachhaltigen Umgangsweise mit diesem Wert wurde in der Forschung bis dato nicht hergestellt. Zwar werden Sprachen, ihre Aneignung und sprachliche Praxis unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit in etlichen Facetten und aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven erforscht – hier gibt es nicht zuletzt in der Universität Hamburg eine starke Tradition, an die unser Projekt anknüpft. Über diese Tradition hinausgehend und innovativ ist die Frage, welche Rolle Sprache und Mehrsprachigkeit für die inhaltliche Füllung und operative Konkretisierung des Anspruchs auf Nachhaltigkeit spielen.

Leitend für die Rahmung unseres Projekts ist die Nachhaltigkeitsdefinition des KNU. Übersetzt auf die Frage nach der Rolle der Sprache und der Mehrsprachigkeit für Nachhaltigkeit, haben wir folgende Grundsatzfragen formuliert:

1. Welche Bedeutung hat Mehrsprachigkeit für den ‚Akt der Bewusstmachung‘ und das Erfordernis der reflektierten Verständigung sowie Kommunikation über Nachhaltigkeit in der Wissenschaft, die dem (KNU-)Verständnis von Nachhaltigkeit innewohnen?
2. Unter welchen Bedingungen gilt Mehrsprachigkeit als ein gesellschaftliches Gut (*commons*)?
3. Wie kann die Universität zur weiteren Entwicklung von Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichem Gut beitragen?
4. Welchen Einfluss übt Mehrsprachigkeit auf die Universität selbst in Bezug auf die Aufgabe aus, Nachhaltigkeit in Forschung, Lehre, Bildung und *Governance* zu gestalten?

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung der vier Pilotstudien, die hier vorgestellt werden. Ihre Aufgabe ist es zu explorieren, welche Themen und Vorgehensweisen sich eignen, in kooperativen Untersuchungen zu umfassenderen Antworten auf die gestellten Fragen zu kommen.

Die Universität ist ein besonders lohnendes Feld für solche Untersuchungen, da sie durch ihre Aufgaben in Forschung und Lehre im internationalen und interkulturellen Kontext ein Raum der Mehrsprachigkeit sein müsste: Die Mitglieder der Universität sollten in allen beteiligten Gruppen (Studierende, Forschende und Lehrende sowie verwaltende Personen) mit Mobilität und Migration sowie mit Mehrsprachigkeit in ihrer Folge zunehmend konfrontiert sein und zu einem guten Teil selbst über Formen der Mehrsprachigkeit verfügen. Es liegen jedoch bis dato keine Daten vor, die diese Annahmen bestätigen könnten: Es ist weder bekannt, welche Spra-

che von den Universitätsmitgliedern tatsächlich gesprochen werden bzw. als Potenzial zur Verfügung stehen, noch gibt es Informationen darüber, ob, in welchem Maße und in welcher Weise Mehrsprachigkeit für ihr Handeln in der Universität relevant ist. Die Ergebnisse der Pilotstudien sind geeignet, Tendenzen aufzuzeigen, die in anschließenden kooperativen Projekten zu untersuchen sind. Diese beziehen sich auf Modi der Verständigung bei der Generierung wissenschaftlichen Wissens (Teilprojekt 1/ Frage 1); Einschätzungen der unterschiedlichen Befragten zum ‚Wert‘ ihrer sprachlichen Fähigkeiten (alle Teilprojekte, Frage 2 und 4); Vorstellungen der Befragten, bezogen auf ihren jeweiligen Einsatzort Forschung, Lehre oder Governance (Frage 3/ Teilprojekte 2, 3 und 4).

Die vier Pilotstudien in den vier Teilprojekten gehen diesen Fragen nach, um auf diese Weise Grundlagen dafür zu gewinnen, datengestützt weitergehende Fragestellungen zur Erforschung der ‚Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität‘ entwickeln zu können.

Mehrsprachigkeit (in) der Universität:

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ im Verständnis des KNU-Teams umfasst erstens die Koexistenz verschiedener Sprachen im konventionellen Sinne als Werkzeuge der Kommunikation und Kognition. Er umfasst zweitens Registervielfalt der einzelnen Sprachen, also beispielsweise den Umstand, dass verschiedene wissenschaftliche Disziplinen verschiedene ‚Sprachen‘ sprechen. Ein Anspruch der nachhaltigen Universität ist Verständigung innerhalb der Disziplinen und über Disziplinen hinweg, und zwar in allen Handlungsfeldern der Institution: Forschung, Lehre, Bildung und Leitung bzw. Verwaltung sowie medizinischer Versorgung. Sprache ist dabei nicht nur im instrumentellen Sinne relevant, sondern auch in ihrer Funktion als kulturelles Medium, als Trägerin des kulturellen Gedächtnisses. Bezogen auf die Zuständigkeiten der und Handlungsfelder in der Universität umschließt die Bedeutung von Mehrsprachigkeit die Existenz verschiedener Modelle des Denkens und des Austauschs darüber, inklusive der Verständigung über Theorien- und Methodenvielfalt in der Forschung. Mehrsprachigkeit in diesem Sinne ist ein konstitutives Moment gesellschaftlicher Diversität, das sich in der Universität in spezifischer Weise ausprägt.

Weder Diversität noch Mehrsprachigkeit an sich sind ‚neu‘ für komplexe, ausdifferenzierte Gesellschaften, aber sie treten gegenwärtig und in der absehbaren Zukunft mit veränderter Dynamik und Reichweite auf. Motoren dafür sind – neben technischen Entwicklungen, insbesondere im Bereich der konventionellen und elektronischen Medien – Migration und andere Ausdrucksformen internationaler oder globaler Kontakte und Kooperationen. Solche gehören zu den sozialen Konstanten heutiger Gesellschaften. Im Falle relativ prosperierender Staaten wie der Bundesrepublik Deutschland äußert sich internationale Mobilität vorwiegend in der Form der Zuwanderung. Diese ist zugleich erwünscht und unvermeidlich. Aus soziodemographischer und ökonomischer Perspektive ist sie erwünscht, weil sie mit der Erwartung verbunden ist, Folgen des demographischen Wandels – etwa der zunehmenden Alterung der Bevölkerung – abzufedern. In vielen kulturellen und sozialen Kontexten – so auch in der Uni-

versität – gilt ‚Internationalität‘ als erstrebenswert, wenn nicht sogar als Ausweis von Bedeutung, Erfolg oder Qualität. Unvermeidlich ist die Aufnahme von Zuwandernden, weil der Auswanderungsdruck aus wechselnden Anlässen in vielen Weltregionen nicht nachlässt. Die Zahl der Menschen, die sich ‚in Migration‘ befinden, ist höher als je zuvor in der Geschichte: “The number of international migrants worldwide has continued to grow rapidly over the past fifteen years reaching 244 million in 2015, up from 222 million in 2010 and 173 million in 2000” (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, 2016).

In Deutschland leben Menschen aus ca. 190 Herkunftsstaaten, also so gut wie allen anerkannten Staaten der Welt. Großstädtische Regionen sind von Zuwanderung und ihren Folgen besonders betroffen, denn sie sind traditionell die größten Anziehungspunkte für Migranten. In Hamburg wird inzwischen ungefähr jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationshintergrund geboren. Auf den Hochschulkontext bezogen besteht überdies seit einiger Zeit auch ein globaler Wettbewerb um die ‚Zuwanderung der Besten‘. Das bedeutet, dass Universitäten hochqualifizierte Wissenschaftler(innen), aber auch Studierende aus anderen Ländern, Kultur- und Sprachräumen aktiv umwerben, um sich so im Wettbewerb besser zu positionieren.

Zu den allgemeinen gesellschaftlichen Folgen dieser Entwicklung gehört die wachsende ökonomische, soziale, kulturelle und sprachliche Diversität der in Deutschland ansässigen Bevölkerung. Eine Herausforderung in dieser Situation liegt darin, Bedingungen zu schaffen, die eine nachhaltige Sicherung der gesellschaftlichen Kohärenz erlauben. Die Frage, wie das gelingen kann, stellt sich besonders angesichts der Beobachtung, dass ein historisch überkommener Mechanismus der Erzeugung von Kohärenz im ‚klassischen‘ (i.e. europäischen) Nationalstaat, der in der Homogenisierung liegt, in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Konstellation dysfunktional ist oder zu sein scheint (Anderson, 2005; Gogolin, 2008).

Die Erzeugung der Vorstellung von einer gemeinsamen Kultur und Geschichte war das Mittel, mit dem die Selbstüberzeugung von Zusammengehörigkeit und Verantwortung füreinander im Nationalstaat geschaffen wurde (Hobsbawm, 1991). Ein bedeutendes Element der Übersetzung dieses Mechanismus in die gesellschaftliche Praxis war die Entwicklung der jeweiligen Nationalsprache und ihre Verbreitung in der Bevölkerung (u.a. mittels der Institutionen der Bildung). Der Nationalsprache kommt im tradierten Verständnis nicht nur die Funktion der allgemeinen Verständigungs- oder Verkehrssprache zu, sondern auch der Status des Mediums, das Zugehörigkeit zur Nation ausdrückt. Mit der Durchsetzung der Nationalsprachen im europäischen Verständnis verband sich zugleich die Verbreitung des Selbstverständnisses, dass Einsprachigkeit in dieser Sprache sowohl für den einzelnen Menschen als auch in der Gesellschaft insgesamt und für ihre Institutionen der Normalfall sei. Sprache als *commons* im Sinne dieser Tradition könnte also verstanden werden als Nationalsprache.

Einsprachigkeit als Selbstkonzept korrespondiert seit jeher nur eingeschränkt mit der realen gesellschaftlichen Praxis. Selbst in einsprachig gedachten Nationalstaaten war sprachliche Diversität stets Realität; ihre Erscheinungsformen waren (und sind) autochthone Minderheitensprachen, Dialekte, soziale Varianten, Fremdsprachen. In der angesprochenen nationalen Tradition gelten diese Ausdrucksformen als Abweichungen oder Ausnahmen von der monolin-

gualen ‚Normalität‘. Im Unterschied zu den historisch überkommenen Formen der sprachlichen Diversität, denen Legitimität für überschaubare Bereiche – wie ausgewählte Regionen (autochthone Minderheitensprachen) oder Funktionen (Fremdsprachen) – zuerkannt wurde, ist Mehrsprachigkeit gegenwärtig potenziell jederzeit und allerorten gesellschaftlich präsent. Daher stellt sich die Frage nach der Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft, die der Fiktion von Monolingualität als dem individuellen und sozialen Normalfall festhält: Diese Perspektive entspricht der Realität immer weniger. Was tritt an die Stelle des tradierten Verständnisses von Einsprachigkeit, wenn die Koexistenz vieler verschiedener Sprachen in einer Gesellschaft nicht mehr übersehen und nicht mehr beseitigt werden kann?

Eine bedeutende Herausforderung in dieser Situation liegt darin, Zugehörigkeit, Teilhabe und Kommunikation in einer zunehmend heterogenen Bevölkerung auch dann zu erlauben, wenn weder das Bindemittel des monolingualen Selbstverständnisses selbstverständlich gegeben ist noch Monolingualität den kommunikativen Praktiken und Bedürfnissen der Menschen entspricht. Für die Universität als Handlungsfeld ist relevant, dass in einer polyzentrischen Welt, in der das Kulturerbe der Menschheit neu vermessen und bewertet wird, viele Formen der Forschung auf Mehrsprachigkeit angewiesen sind und, verbunden damit, Mehrsprachigkeit auch in der Lehre gezielt herbeizuführen ist.

An die Universität der Nachhaltigkeit stellt sich die Frage, welche Beiträge sie im Rahmen ihres besonderen Portfolios – Forschung, Lehre, Bildung – zur Klärung von Bedingungen, Möglichkeiten oder der Tauglichkeit von Modellen ‚multilingualer‘ Praxis leisten kann – einschließlich der Abwägung von Kosten und Nutzen. Entsprechende Modelle können zunächst nach innen wirken, also in die Kommunikationsbedürfnisse innerhalb der Universität. Sie können aber auch auf ihre Eignung für den Transfer in andere gesellschaftliche Felder geprüft werden.

Die Universität als Fall

Die Universität ist ein gesellschaftlicher Raum, in dem sich die Folgen der Mobilität und der Internationalisierung in vielen Facetten zeigen. Sie ist zugleich privilegiert, sich selbst mit diesen Folgen explizit auseinanderzusetzen. In der Universität materialisieren sich sowohl die Erwünschtheit als auch die Unvermeidlichkeit von Mobilität und Internationalität. Zugleich ist sie eine Institution, in deren Mitgliedschaft sich die innergesellschaftliche sprachliche und kulturelle Diversität abbildet. Selbst eingedenk der Auslese vor dem Eintritt in ein Studium sind in der Studierendenschaft zunehmend junge Menschen mit Migrationshintergrund präsent, die als Bildungsinländer eine Schulkarriere in Deutschland absolviert haben. Sie leben in der Regel in Formen von Mehrsprachigkeit, über deren Folgen für die Aneignung akademischen Wissens wenig bekannt ist. Ferner sind Menschen mit Migrationshintergrund und internationaler Erfahrung sowohl unter Studierenden als auch im akademischen sowie im technischen und Verwaltungspersonal anzutreffen.

Die wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und ihren Folgen übergreift die vier Säulen des Nachhaltigkeitskonzepts, die für das KNU leitend sind:

Wissenschaftsreflexion, Lehre, Forschung, Governance. Daher bieten sich in allen Bereichen Ansatzpunkte für die Konkretisierung von Forschungsfragen.

Von der interdisziplinären Arbeit der fakultätsübergreifend zusammengesetzten Projektgruppe wird als Gewinn der Zusammenarbeit benannt, dass ein gemeinsames Verständnis von Mehrsprachigkeit im Kontext von Nachhaltigkeit entwickelt wurde, wobei tradierte Vorstellungen von Sprachigkeit in Institutionen und Teilsystemen (wie dem Erziehungs- oder dem Gesundheitssystem) zur Disposition stehen, sofern sie einem mehrsprachigen Verständnis und Handeln entgegenstehen. Zudem konnten Synergien geschaffen werden – bei der Entwicklung der Erhebungsinstrumente, in der Durchführung (Verwendung des gleichen Tools zur online-Befragung) und in der Auswertung der Antworten.

Die folgenden Kapitel dieses Berichts widmen sich den vier Teilprojekten der Pilotstudie. In Kapitel 2 wird zunächst das Teilprojekt 1 „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit am Beispiel Nachhaltigkeitsforschung“ vorgestellt, das der Dimension der Wissenschaftsreflexion im Nachhaltigkeitskonzept der Universität entspricht. Ausgangspunkt ist die in den letzten Jahrzehnten allmähliche Durchsetzung von Englisch als globaler Wissenschaftssprache – eine Entwicklung, die durch die Ökonomisierung der Wissenschaft vorangetrieben wird, nach Land und Fachgebiet unterschiedlich fortgeschritten ist und in Deutschland fachliche und öffentliche Debatten auslöst, die Ansichten und Praktiken von Wissenschaftlern selbst kaum berücksichtigen. Das Teilprojekt 1 setzt an dieser Stelle an und untersucht die Reflexion Hamburger Wissenschaftler/innen über ihre Orientierung zum Englischen als akademischer Publikationssprache. In einem qualitativ-ethnografischen Zugang wurden 17 semi-strukturierte narrative Interviews geführt. Die Proband(inn)en gehören den Statusgruppen der Professoren und Post-Docs sowie unterschiedlichen Fachgebieten an und sind mehrheitlich mit Deutsch als Erstsprache sozialisiert. Der Interviewleitfaden umfasst einen offenen Erzählimpuls und zehn Fragekomplexe entlang verschiedener Dimensionen des Erkenntnisinteresses. Die ausführlichen Interviews wurden vollständig in Feinauflösung transkribiert und nach soziolinguistischen und gesprächsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet. Es konnten vier sprachideologische Haltungen bzw. Orientierungen zur Wissenschaftssprache Englisch verdichtend und abstrahierend herausgearbeitet werden, die sich in den Erzählungen mehrerer Befragten über verschiedene Fachgebiete hinweg belegen ließen. Die mit Abstand markanteste Orientierung ist die Unausweichlichkeit der Wissenschaftssprache Englisch, die von den Befragten als Schlüsselkompetenz und Eintrittsvoraussetzung für die Teilhabe an der akademischen Profession eingestuft wird. Das zweite Muster ist die Gleichsetzung der Wissenschaftssprache Englisch mit hoher fachlicher Qualität und „Internationalität“. Drittens ist die Verbindung der Publikationssprache Englisch mit dem Anspruch wissenschaftlicher Qualität in den untersuchten Interviews auch bei der Begründung von Praktiken der Inklusion und Exklusion von Forschenden und Studierenden wirksam. Ein viertes Thema ist der Umgang der Befragten mit den subjektiven Anforderungen der Produktion englischer Fachtexte, die vielfach als problematisch erlebt, jedoch in den Interviews nur zögerlich thematisiert und diskursiv heruntergespielt werden. Die Ergebnisse dieser qualitativen Pilotstudie belegen ins-

gesamt die Rolle des Englischen als professioneller Imperativ in den sprachlichen Orientierungen Hamburger Wissenschaftler/innen. Sie bestätigen die positive indexikale Aufladung des Englischen mit Assoziationen von hoher Fachqualität und globaler Reichweite und bringen eine bislang kaum beachtete interaktionale Dimension der Wissenschaftssprache Englisch an den Tag: Die Entscheidung für oder gegen Englisch in der Forschung und z.T. auch in der Lehre ist eingefasst in einer Sprachpolitik des professionellen Alltags, die von hierarchischen Machtbeziehungen geprägt ist und Prozesse der Exklusion und Stigmatisierung nach sich ziehen kann.

Kapitel 3 stellt das Teilprojekt 2 dar: „Mehrsprachigkeit in der Medizin - Eine Pilotstudie zu Bedarfen, Ressourcen und Praktiken hinsichtlich der Mehrsprachigkeit im Krankenhaus“, das der Säule „Forschung“ im Nachhaltigkeitskonzept der Universität zuzuordnen ist. Ausgangspunkt des Projekts ist die nachhaltige Gesundheitsversorgung, die sich unter anderem in gleichen Zugangsmöglichkeiten zur Gesundheitsversorgung und -vorsorge für alle Patientengruppen zeigt – unabhängig von ethnischer Herkunft, Geschlecht, sozialer Schicht, Gesundheitszustand oder Sprache. Letztere stellt neben kulturellen Aspekten eine der Hauptbarrieren für Patient(inn)en mit Migrationshintergrund bzw. mit geringen Deutschkenntnissen dar, medizinische Versorgung in Anspruch zu nehmen. Neben den Zugangsbarrieren ist die gelungene Kommunikation zwischen allen am Behandlungsprozess Beteiligten wesentlich für den Behandlungserfolg. Der Umgang mit Sprachvielfalt seitens der Patient(inn)en bringt Herausforderungen für das bis heute monolingual ausgerichtete deutsche Gesundheitssystem mit sich. Auf der anderen Seite verfügen im Zuge der wachsenden gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit immer mehr Mitarbeitende der Gesundheitseinrichtungen über zusätzliche Sprachkompetenzen. Aufgrund einer bislang unzureichenden Datenlage werden im Pilotprojekt unterschiedliche Aspekte zu Mehrsprachigkeit im Krankenhaus untersucht. Leitfragen dieses Projektes beziehen sich auf die Überwindungsmöglichkeiten von Sprachbarrieren im medizinischen Alltag als Teil der nachhaltigeren Ausrichtung der Gesundheitsversorgung auf die mehrsprachige Realität in Deutschland.

Im Fokus stand dabei die Frage, welche Sprachkompetenzen Mitarbeitende mitbringen und inwieweit sie diese in der Patientenversorgung nutzen. Mittels Fragebogen wurden in einer Vollerhebung die Mitarbeitenden aller in der Patientenversorgung tätigen Berufsgruppen an der „Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie“ sowie an der „II. Medizinische Klinik und Poliklinik (Onkologie, Hämatologie und Knochenmarktransplantation)“ des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf um ihre Einschätzung gebeten. Die Rücklaufquote von 40% deutet auf die hohe Relevanz des Themas „Mehrsprachigkeit im Krankenhaus“ für die Mitarbeitenden hin. Ein wesentlicher Erfolg des Projektes liegt darin, dass es gelang, repräsentative Einschätzungen der verschiedenen Berufsgruppen zu erhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass das Krankenhauspersonal über alle Berufsgruppen hinweg nicht nur über beträchtliche weitere Sprachkompetenzen neben dem Deutschen verfügt, es wendet sie auch in ihrem Arbeitsalltag an. Fast die Hälfte der Mitarbeitenden gibt an, mindestens einmal am Tag eine andere Sprache als Deutsch anzuwenden. Mitarbeitende stellen hierbei ihre Kompetenzen in anderen Sprachen als dem Deutschen zur Verfügung: Über ein Drittel der Befragten unterstützt andere Mitarbeitende mit ihren Sprachfertigkeiten in deren Tätigkeiten. In der Kommunikation mit Patient(inn)en sind knapp ein Drittel der Mitarbeitenden ihren Kolleg(inn)en behilflich. Die kollegi-

ale sprachliche Unterstützung in der Patientenkommunikation ist also keine Ausnahme. Diese Zahlen verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit am Universitätsklinikum trotz der Anwesenheit eines etablierten und professionellen Dolmetscherdienstes Alltagskommunikation ist. Um genauere Aussagen darüber zu treffen, wie Sprachressourcen der Mitarbeitenden mit anderen Möglichkeiten der sprachlichen Verständigung bei auftretenden Sprachbarrieren hilfreich, nachhaltig und professionell genutzt werden können, sind weiterführende Untersuchungen notwendig. Auch gilt es, den Unterstützungsbedarf seitens der Patienten genauer einzuschätzen, die Auswirkungen und den Nutzen der verschiedenen Überbrückungsstrategien mit Blick auf unterschiedliche Kommunikationssituationen zu erforschen und auch gesundheitsökonomische und juristische Aspekte einzubeziehen.

Das dritte Teilprojekt, welches im Kapitel 4 dieses Berichts vorgestellt wird, widmete sich der Sprachen der universitären Lehre. Unter dem Titel „Die Sprachen der Lehre: English in the Multilingual University“ wurden die Annahmen untersucht, dass mehrsprachig Erzogene über ein ausdifferenzierteres sprachliches Repertoire sowie ein ausgeprägtes Sprachbewusstsein verfügen, die sich bei der Verwendung vom Englischen als Lingua franca als vorteilhaft erweisen. Darüber hinaus wurden explorativ Einstellungen zum Gebrauch von sowie Lernmotivationen in Bezug auf Englisch (als Lingua franca), Deutsch (als Fremdsprache) sowie weitere Fremdsprachen erhoben. Methodisch wurde quantitativ anhand zweier Online-Fragebögen vorgegangen. Bezugnehmend auf die Leitfragen konnte so erarbeitet werden, welche Sprachkenntnisse auf welchem selbst eingeschätzten Niveau die Studierenden und Lehrenden besitzen und welche Rolle diese Sprachen neben der deutschen sowie der englischen Sprache im Kontext der universitären Lehre spielen. Außerdem konnten Einstellungen und Lernmotivationen unterschiedlicher Sprechergruppen (z.B. mehrsprachig Erzogener, einsprachig Erzogener, von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern des Englischen) miteinander verglichen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden und Lehrenden der Universität Hamburg durchaus mehrsprachig sind, dass mehrsprachig erzogene Studierende und Lehrende generell mehr Sprachen auf einem höheren Niveau beherrschen und ein hochentwickeltes Sprachbewusstsein im Vergleich zu den einsprachig erzogenen Studierenden und Lehrenden, dass diese unterschiedlich positiv bzw. negativ gegenüber der Verwendung des Englischen als Lingua franca sind und dass die Sprachen Deutsch und Englisch von größerer Wichtigkeit im Rahmen der universitären Lehre zu sein scheinen.

Kapitel 5 widmet sich dem Teilprojekt „Die Sprachen des Campus: Mehrsprachigkeit als Resource nachhaltiger Governance“. Ziel dieses Projekts ist es, Erkenntnisse über Mehrsprachigkeit in der Universitätsadministration zu gewinnen. Zunächst war es notwendig, den Status quo in der Zielgruppe zu ermitteln, denn darüber lagen keinerlei Informationen vor. Angestrebt war deshalb, eine möglichst große Stichprobe des technischen, Verwaltungs- und Bibliothekspersonals der Universität Hamburg zu erreichen. Wie in den Teilprojekten 2 und 3 wurde im Kernfragebogen des Projekts eine Selbsteinschätzung der Sprachfertigkeiten der Teilnehmer(innen) erhoben. Ergänzend wurde erfragt, ob und in welcher Weise mehrsprachige Ressourcen im Arbeitsalltag der Befragten eingesetzt werden und ob die Befragten den Eindruck

haben, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten von Nutzen für ihre berufliche Tätigkeit sind und von der Institution Universität goutiert werden.

MULTILINGUALISM AS A RESOURCE OF THE SUSTAINABLE UNIVERSITY

Project 1: Language in Sciences



Multilingualism and Linguistic Reflexivity on the Example of Sustainability Research

Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos, Dr. Margarita Giannoutsou & Dr. Claudia T. Schmitt

BACKGROUND INFORMATION

Contemporary academic settings are characterised by increased mobility and multilingualism, on the one hand, and the rise of English as the globally dominant academic lingua franca, on the other. Scholars are therefore called to position themselves when it comes to processing, producing and disseminating scientific knowledge in terms of the linguistic strategies they adopt, taking into account the demands of their local faculty cultures and disciplinary traditions as well as the economic and professional implications of communicating with a global academic audience. The backdrop against which such decisions take shape is the ongoing debate about the plights and blessings of English as academic lingua franca (Carli/Ammon 2008), a debate that is frequently linked to issues of language policy and planning and is deeply ideological and normative in nature. However, empirically grounded research into the role of multilingualism in the professional discourse practices of individual scholars is still scarce.

OBJECTIVES OF THE PROJECT

The project examines conditions, strategies and consequences of multilingual scientific practice. We focus on researchers' perspectives on their language options and the impact of available working languages, as well as on conceptualizations of multilingualism, taking into account factors such as academic discipline, status group and mobility.

METHODS

- Semi-structured interviews with about 20 post-doctoral and professorial scholars at Universität Hamburg from various disciplinary backgrounds
- Selection of participants according to criteria such as status group, mobility, discipline
- Qualitative analysis based on conversation analytic and sociolinguistic approaches

MAIN QUESTIONS

- In which languages do participants interact and write, and how do scientific language preferences vary in relation to status group, disciplinary background and professional mobility?
- Does scientific writing in different languages influence scientific concept formation, and what is the role of visual representations in multilingual science?
- How do participants position themselves in relation to popular presuppositions in the German public discourse on the status of academic languages?

HYPOTHESES

- The project provides empirical data for critical reflection on habituated ways of thinking and acting and aims at contributing to the creation of alternative models of practice.
- Results from the project will contribute to the debate on the status of academic languages in Germany.

LITERATURE

Carli, Augusto/ Ammon, Ulrich (eds.) (2008). Linguistic inequality in scientific communication today. What can future applied linguistics do to mitigate disadvantages for non-anglophones? AILA Review 20.

Gnutzmann, Claus (ed.) (2008). English in Academia. Catalyst or Barrier? Tübingen: Narr.

Lillis, Theresa/ Curry, Mary Jane (2010). Academic Writing in a Global Context: The politics and practices of publishing in English. London: Routledge.

KAPITEL 2

Teilprojekt 1: „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg“

Dr. Margarita Giannoutsou und Prof. Dr. Jannis Androutsopoulos ¹

1. Einleitung

Im Teilprojekt „Die Sprachen der Wissenschaft“ werden metasprachliche Reflexionen und sprachideologische Orientierungen Hamburger Wissenschaftler/innen zu den Rahmenbedingungen, Strategien und Konsequenzen ihrer mehrsprachigen Wissenschaftspraxis untersucht. Der Schwerpunkt liegt auf der Rolle des Englischen als globaler Wissenschaftssprache. Ziel des Teilprojekts ist es, die metasprachliche Reflexion der Forschenden über ihre verfügbaren Wissenschaftssprachen und ihre sprachlichen Präferenzen in Forschung und Lehre qualitativ zu erheben und die zugrundeliegenden sprachideologischen Orientierungen zu rekonstruieren. Leitend ist dabei die Annahme, dass sich gerade in diesen Sprachideologien die handlungsleitende Ausrichtung von Wissenschaftler/innen an neuen globalen Sprachordnungen manifestiert. Für die Rekonstruktion der Teilnehmerperspektiven wurde ein praxistheoretisch fundierter, methodologischer Rahmen entwickelt. Dieser erlaubt es, metasprachliche durch semi-strukturierte narrative Interviews nuanciert zu erfassen und durch eine Feinanalyse sprachlicher Realisierungsformen für die Rekonstruktion ideologiekritischer Beschreibungsparameter fruchtbar zu machen.

In einer zunehmend transdisziplinären und mobilitätsorientierten Wissenschaft sind Wissenschaftsmilieus häufig hochgradig international und weisen entsprechend erhöhte sprachliche Ressourcenvielfalt auf (Fabricius, Mortensen, & Haberland, 2016). Die Produktion wissenschaftlichen Fachwissens findet heute unter verschärfter Konkurrenz sprachlicher Ressourcen statt (Grin & Gazzola, 2013b). Die Entscheidung, in welchen Sprachen fachliches Wissen rezipiert, präsentiert und publiziert wird, ist für Forschende von arbeitsökonomischen, fachkulturspezifischen und wissenschaftspolitischen Faktoren geprägt. Die zunehmende Orientierung zum Englischen als globaler Wissenschaftssprache variiert bekanntlich nach Land und Fachgebiet (Gnutzmann, 2008). Ihre Implikationen für die Chancengleichheit bzw. Benachteiligung nicht-anglophoner Forschender und den Ausbau anderer Wissenschaftssprachen wurden in den letzten Jahren intensiv diskutiert (Carli & Ammon, 2008; Lillis & Curry, 2010). Empirisch fundierte Einsichten in die metasprachliche Reflexion von Wissenschaftler/innen über ihre gewählten Sprachen in Forschung und Lehre Publikationssprachen sind jedoch bislang rar. Ebenso unterforscht ist der Zusammenspiel professioneller Sprachwahlentscheidungen und sprachideologi-

¹ Mitglieder des Teilprojekts waren Jannis Androutsopoulos (Verantwortlicher Wissenschaftler), Claudia Schmitt (Kooperationspartnerin) und Margarita Giannoutsou (Mitarbeiterin). Die beiden Autoren sind Claudia Schmitt für ihre Mitwirkung beim Design des Interviewleitfadens und für ihre konstruktiven Anmerkungen zur Erstfassung dieses Abschlussberichts zu Dank verpflichtet.

scher Positionierungen im wissenschaftlichen Kontext. Das Teilprojekt trägt zu dieser Forschungsdiskussion bei, indem auf qualitativ-empirischer Basis vier sprachideologische Muster der Orientierung zum Englischen als globaler Wissenschaftssprache herausgearbeitet werden. Im Einzelnen dokumentieren wir die Positionierung des Englischen (1) als unausweichlicher Wissenschaftssprache, (2) als Index wissenschaftlicher Internationalität und Qualität, (3) als Mittel der professionellen Inklusion bzw. Exklusion und (4) als problematischer Ressource.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Das Teilprojekt verortet sich in der kritisch-soziolinguistischen Forschung über gesellschaftliche Mehrsprachigkeit (2.1), Englisch als globaler Wissenschaftssprache (2.2) und Sprachideologien in institutionellen Kontexten (2.3).

2.1 Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit

Unser Verständnis des Nachhaltigkeitsbegriffs knüpft konzeptionell an die im „Positionspapier Nachhaltigkeit“ der Universität Hamburg skizzierten Handlungsdimensionen der Nachhaltigkeit an: die reflexiv-wissenschaftskritische, inhaltliche, didaktische und institutionelle Dimension (Bassen et al., 2013). Im Rahmen des viergliedrigen KNU-Verbundprojekts „Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität“ setzt sich Teilprojekt 1 mit der reflexiv-wissenschaftskritischen Dimension von Nachhaltigkeit auseinander. Wissenschaftskritische Reflexion könne als „Akt der Bewusstmachung“ einen Beitrag leisten, den gesellschaftlich gesetzten „Standardverlauf“ von Wissenschaft zu überdenken (ebd.). Dabei wird das „Heraustreten aus der mentalen Verfassung des bisherigen Lebensvollzugs“ (ebd.) als entscheidendes Strukturelement einer nachhaltigen universitären Entwicklung genannt. Weiterhin heißt es im Positionspapier (Bassen et al., 2013), die nachhaltige Universitätsentwicklung könne durch eine zunehmende Industrialisierung des Wissenschaftssystems geschwächt, durch die Fähigkeit, die Grundlagen des eigenen Fachs zu erfassen, jedoch regeneriert werden. Im Kontext wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit und mit Blick auf das Wissenschaftssystem, in dem Sprache seit jeher das zentrale Instrument des Erkenntnisgewinns und der Ausgestaltung akademischer Forschung und Lehre ist, konkretisiert sich dieses Desiderat der Nachhaltigkeitsforschung in der kritischen Betrachtung jener professionellen Automatismen und unhinterfragten Annahmen, die sprachliche Vielfalt in ihrer Kapazität als potentielles Gemeingut („commons“) einer nachhaltigen Universitätsentwicklung hemmen oder erschweren.

2.2 Englisch als globale Wissenschaftssprache

Eine in den genannten „Standardverlauf“ wissenschaftlicher Praxis tiefgreifend einwirkende Entwicklung der letzten Jahrzehnte ist die allmähliche Durchsetzung von Englisch als globaler Lingua Franca der Wissenschaft (Ammon, 2001; Ammon, 2003). Allgemeine Kennzeichen und Bedingungen von Englisch als Lingua Franca (ELF) werden in Teilprojekt 3 (Müller/Siemund) untersucht. Die nachfolgende Diskussion konzentriert sich auf die Rolle des ELF im Wissen-

schaftssystem, wie sie in den letzten zwanzig Jahren wissenschaftlich und populärwissenschaftlich intensiv debattiert wurde (zur historischen Entwicklung vgl. (Ammon, 2003).

Eine wichtige Triebkraft dieser Entwicklung ist die Industrialisierung und Ökonomisierung von Wissenschaft. Ausgangspunkt dieser Wandelprozesse ist, dass eine „ökonomische Handlungslogik, Semantik oder Rationalität in nicht-ökonomische Bereiche ‚eindringt‘, sie überformt oder überschreibt“ (Höhne, 2012); (Bellmann, 2001):388f.). Ökonomisierung wird dabei als Wandelprozess beschrieben, „durch den entweder eine System- oder Handlungslogik, ein Diskurs, eine Praktik oder Wissen zunehmend oder durchgehend von ökonomischen Kriterien dominiert wird“ (Bellmann, 2001): 87). In einer anderen Definition wird mit Ökonomisierung „der zunehmende Einfluss der Ökonomie auf das Denken und Handeln von Individuen und Organisationen in verschiedenen sozialen Subsystemen“ bezeichnet (Löffler, 2003):19). In ähnlicher Weise dokumentiert die rapide angestiegene Produktion käuflich erwerbbarer Forschungsergebnissen und Publikationen die Industrialisierung der Wissenschaft (Lillis & Curry, 2010; Ravetz, 1971). Im wissenschaftlichen Kontext manifestieren sich diese Tendenzen in verschiedenen Dimensionen der sogenannten Wissensökonomie, in der Universitäten um Mittel, Prestige und internationale Studierende (bzw. Kunden) konkurrieren und kontinuierlich um die Optimierung ihres Marktanteils und ihrer akademischen Produkte bemüht sind. Dem Publikationsoutput von Wissenschaftler/innen kommt hierbei zentrale Bedeutung zu. Als Zeichen der Ökonomisierung und Industrialisierung von Wissenschaft lassen sich bspw. die wachsende Verbreitung bibliometrischer Erfassungsinstrumente sowie die Anforderung, wissenschaftliche Produktivität über Zitationsindizes (SCI) und Impact-Faktoren nachzuweisen, anführen. Eine weitgehende Gleichsetzung von „international“ mit „anglo-amerikanisch“ erfolgt dabei insofern, als in den klassischen SCIs nur englischsprachige Artikel ausgewertet werden (Seidelhofer, 2012). Diese Politik spiegelt sich in den Publikationsrichtlinien internationaler Fachzeitschriften, jüngst sogar in nationalen Ausschreibungsspezifikationen auch außerhalb des englischsprachigen Raums wider. Somit lässt sich die Forderung nach mehr Internationalität für viele Wissenschaftler/innen in den unmittelbaren Zwang übersetzen, mit einem möglichst hohen „Output“ englischsprachiger Publikationen international wettbewerbsfähig zu bleiben.

Kennzeichen dieser Debatte, wie sie in Deutschland und anderen europäischen Ländern geführt wird, ist ihr normativer und wertender Charakter. Englisch als globaler Wissenschaftssprache wird in wertende Binarismen eingeordnet wie z.B. *good/bad* (Coulmas, 2008), *catalyst/barrier* (Gnutzmann, 2008), *plights/blessings* (Carli & Ammon, 2008), *advantages/disadvantages* (Gnutzmann & Lipski-Buchholz, 2008), *losses/gains* (Grin & Gazzola, 2013a). Befürworter eines globales akademischen ELF stellen dieses als überlegenes, transparentes Medium (Kachru, 1986) mit universell verbindender Kraft (van Parijs, 2013) dar. Das Ideal eines transparenten, universellen sprachlichen Mediums entspricht der seit der Aufklärung zirkulierenden Vorstellung eines wissenschaftlichen Universalismus und damit einem wissenschaftsideologischen Dogma, das die Wissensproduktion in peripheren Sprachen zugunsten dominanter englischsprachiger Zentren häufig ausschließt (vgl. (Lillis & Curry, 2010)). Skeptiker bewerten ein globales wissenschaftliches Englisch als elitär (Ammon, 2001; Flowerdew, 2008) oder gar „Killersprache“ (Price, 2000) und mahnen die sozialen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Implikationen eines wissenschaftlichen Monolingualismus an (Skutnabb-Kangas, 2001).

Speziell im deutschsprachigen Kontext ist die Diskussion für bzw. gegen Englisch auch um die normative Forderung strukturiert, das Deutsche *müsse* als Wissenschaftssprache erhalten bleiben, wie sie u.a. in den Empfehlungen der HRK zur Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen (HRK Hochschulrektorenkonferenz, 2011) oder in der „Tutzinger Erklärung zur Rolle des Deutschen als Wissenschaftssprache im Kontext der Europäischen Mehrsprachigkeit“ (Oberreuter, 2012) explizit zum Ausdruck kommt. Vor allem im geisteswissenschaftlichen Kontext wird immer wieder „ein reales sprachliches, kognitives und kulturelles Risiko“ (Stickel, 2015) angemahnt, das mit dem Verzicht auf die Muttersprache Deutsch in der Wissenschaftsdomäne einhergehe. Empirische Belege für solche Effekte gibt es u.W. bislang nicht.

Insgesamt scheint die Debatte um Englisch als Wissenschaftssprache in Deutschland von einem teils nationalistischen und teils globalistischen Tenor geprägt und von einer *Top down*-Betrachtung geleitet zu sein, die viele Fragen offen lässt. Geht z.B. aus der Existenz einer wissenschaftlichen Lingua Franca zwangsläufig ein wissenschaftlicher Monolingualismus hervor (Ammon, 2001), bei dem andere Sprachen allmählich verdrängt werden? Stellt Englisch tatsächlich eine „funktionale“ bzw. „neutrale“ Ergänzung zu bestehenden Kommunikationsformen dar (Brutt-Griffler, 2008; House, 2001; House, 2005) – und falls ja, für wann gilt dies und unter welchen Rahmenbedingungen? Pflichten Wissenschaftler/innen der vermeintlichen Alternativlosigkeit des Englischen in „vorausgehendem Gehorsam“ (Seidelhofer, 2012) bei oder loten sie alternative sprachliche Handlungsspielräume aus, indem sie beispielsweise in mehreren Sprachen publizieren? Solche Fragen bleiben solange empirisch ungeklärt, wie die Praktiken und die Reflexion von Wissenschaftler/innen selbst unberücksichtigt bleiben.

Teilprojekt 1 nimmt genau diese Perspektive ein und untersucht im Rahmen narrativer Interviews die Reflexion wissenschaftlicher Akteure über ihre Diskurspraktiken im mehrsprachigen Handlungsfeld und ihre Orientierungen zum Englisch als akademischer Lingua Franca.

2.3 Sprachideologische Orientierungen wissenschaftlicher Akteure

Unser Verständnis des Sprachideologiebegriffs greift die klassische Definition des linguistischen Anthropologen Michael Silverstein (Silverstein, 1979) auf: "Ideologies about language as linguistic ideology are a set of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived structure and use" (Silverstein, 1979). Sprachideologien sind also gesellschaftlich geteilte Ansichten über Sprache, die Sprachnutzer/innen diskursiv hervorbringen um Phänomene der Sprachstruktur und des Sprachgebrauchs zu beschreiben und zu bewerten. Sprachideologien kommen dabei nicht zwingend in expliziten metasprachlichen Äußerungen oder großflächigen Sprachdebatten zum Ausdruck, sondern treten auch implizit in unterschiedlichen Darstellungsweisen hervor (Dorostkar, 2014). Jegliche semiotische Repräsentation des Zusammenhangs von Sprache, Sprecher/innen und sozialer Welt kann eine Realisierung von Sprachideologien darstellen (Woolard, 1998). Bezogen auf den Forschungsgegenstand dieses Projekts geht es also um die unter wissenschaftlichen Akteuren zirkulierenden Glaubensinhalte über Englisch als globale Wissenschaftssprache.

Das wachsende Interesse der soziolinguistischen Forschung an Sprachideologien entspricht der Erkenntnis, dass sie sich in höherem Maße als früher angenommen auf kognitive und emotionale Haltungen zum Sprachgebrauch und schließlich auf gesamtgesellschaftliche Sprachwandelphänomene auswirken (Canagarajah, 2006; Dorostkar, 2014). Anders als die *top-down* operierende Sprachpolitik- und Sprachplanungsforschung rückt die Sprachideologieforschung die metasprachlichen Praktiken und Reflexionen von Sprecher/innen in den Mittelpunkt. Dies wirft wiederum methodische Fragestellungen zur Elizitierung von Sprachideologien durch metasprachliche Diskurse auf. Eine Herausforderung stellen dabei vor allem implizite metasprachliche Repräsentationen dar. Sie fallen in den Bereich der „konjunktiven Erfahrung“ (Mannheim, 1980) bzw. des „atheoretischen Wissens“ (Bohnsack, Pfaff, & Weller, 2010) und können daher selten „einfach so“ erfragt, sondern nur rekonstruiert werden. Daher bedarf es eines Ansatzes, der sensibel genug ist, nicht nur die Inhaltsangaben der Befragten zu erfassen, sondern ihre Äußerungen zu Sprachwahlentscheidungen durch die Modi des Erzählens und die Wahl sprachlicher Ausdrucksmittel auf ihren sprachideologischen Gehalt hin zu untersuchen. Im vorliegenden Teilprojekt wurde eine praxeologische Perspektive (Reckwitz, 2002), eingenommen, die es erlaubte, die Äußerungen der Befragten zu ihren Sprachpräferenzen/-orientierungen sowohl im Rahmen des individualisierten (berufs-) biographischen „Spracherlebens“ (Busch, 2015) als auch innerhalb routinierter, rekurrierender Begründungsschemata beschreibbar zu machen.

3. Forschungsdesign

Anders als die anderen drei Teilprojekte des KNU-Verbundprojekts folgt Teilprojekt 1 einem dezidiert qualitativ-ethnografischen Zugang. Es wurden 17 leitfadengestützte narrative Interviews mit Proband/innen an der Universität Hamburg geführt. Die semi-strukturierten Interviewnarrative wurden nach soziolinguistischen und gesprächsanalytischen Gesichtspunkten ausgewertet. Dies ermöglichte die Durchführung nuancierter Analysen um Äußerungen der interviewten Akteure in ihrer affektiven und interaktionalen Dimension fallspezifisch untersuchen und in ihrer musterhaft-habitualisierten sprachideologischen Dimension fallübergreifend erfassen zu können.

3.1 Proband/innen

Die Selektion der Proband/innen erfolgte innerhalb von zwei Statusgruppen – Professoren sowie Post-Docs – um unterschiedliche Senioritätsgrade in der akademischen Laufbahn abzubilden. Die ersten drei Proband/innen der Pilotierungsphase (s. Abs. 3.2) wurden aus dem Umfeld der Hamburger Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität (KNU) heraus gewonnen. In der daran anschließenden Haupterhebung wurde universitätsübergreifend rekrutiert, um die Diversität der Teilnehmerprofile zu erhöhen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Proband/innen möglichst unterschiedliche Fachprofile aufweisen, um den anzunehmenden Einflussfaktor der fachspezifischen Diskurstraditionen der Natur-, Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften Rechnung tragen zu können. Die befragten Wissenschaftler/innen waren mehrheitlich in Deutschland sozialisierte Forschende mit Deutsch als Erstsprache. Zu Zwe-

cken der Ergebnisschärfung und Fallkontrastierung wurden auch einige nach Hamburg zugezogene Forschende befragt, die ihre primäre Sozialisierung in einem anderen Land bzw. einer anderen Sprache (Englisch, Spanisch, Russisch) erlebt haben. Die ausgewählten Proband/innen bringen diese Varianz ein; dennoch handelt es sich ganz klar um eine kleine, nicht repräsentative Pilotauswahl (vgl. Tabelle 1, alle angegebenen Vornamen sind Pseudonyme).

Tab. 1: Übersicht über die Proband/innen

[L1 = Erstsprache, de = Deutsch, en = Englisch, es = Spanisch, ru = Russisch]

Pseudonym	Statusgruppe	Erstsprache	Fachgebiet
1. John	Prof	EN	Geisteswissenschaften
2. Jürgen	Prof	DE	Geisteswissenschaften
3. Markus	Prof	DE	Geisteswissenschaften
4. Richard	Prof	EN	Geisteswissenschaften
5. Amber	Post-Doc	EN	Geisteswissenschaften
6. Juliane	Post-Doc	DE	Geisteswissenschaften
7. Bernd	Post-Doc	DE	Sozialwissenschaften
8. Frank	Post-Doc	DE	Sozialwissenschaften
9. Klaus	Post-Doc	DE	Sozialwissenschaften
10. Christiane	Prof	DE	Wirtschaftswissenschaften
11. Horst	Prof	DE	Wirtschaftswissenschaften
12. Jürgen	Prof	DE	Wirtschaftswissenschaften
13. Thomas	Prof	DE	Wirtschaftswissenschaften
14. Marie	Post-Doc	DE	Wirtschaftswissenschaften
15. Mark	Prof	DE	Naturwissenschaften
16. Pablo	Post-Doc	ES	Naturwissenschaften
17. Wladimir	Prof	RU	Naturwissenschaften

3.2 Erhebungsinstrument, Transkription und Auswertung

Die Erhebung erfolgte in zwei aufeinander folgenden Phasen. In der Pilotierungsphase wurden drei einstündige narrative Interviews geführt, die mithilfe eines offen gehaltenen Erzählimpul-

ses zu Sprachgebrauch und zu Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit in der universitären Laufbahn eingeleitet wurden. Damit sollten Teilnehmerrelevanzen, die möglichst wenig durch eigene Vorannahmen geprägt waren, explorativ erfasst werden, die anschließend in einen semi-strukturierten Interviewleitfaden für die Haupterhebung eingeflossen sind. Der Interviewleitfaden ergänzte den offenen Erzählimpuls um zehn Fragekomplexe, die entlang verschiedener Dimensionen des Erkenntnisinteresses strukturiert waren und jeweils zwischen drei und fünf Fragen beinhalteten (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Übersicht über die Fragekomplexe (FK) des Interviewleitfadens

Erzähl-impuls	Offener Erzählimpuls zu Sprachgebrauch sowie Erfahrungen (Entwicklungen/Veränderungen) mit Mehrsprachigkeit in der universitären Laufbahn
FK 1	Persönliche Sprachrepertoires
FK 2	Sprachgebrauch im wissenschaftsalltag (Lehre, Publikationen, Korrespondenzen)
FK 3	Mündliche Interaktion in multilingualen Wissenschaftskontexten (Konferenzen, Teams)
FK 4	Sprachen und andere semiotische Ressourcen (Bildsprachen)
FK 5	Sprachgebrauch in Bezug zu Disziplin/Interdisziplin und Mobilität
FK 6	Sprachverarbeitung in der Fremdsprache (Ressourcen, Bewältigung, Begriffsbildung)
FK 7	Professionelle Sprachbiographie/ Sozialisierung in Englisch als Lingua Franca
FK 8	Privilegien und Nachteile durch Sprachkenntnisse und Sprachverwendung (<i>Brokering, Gatekeeping</i>)
FK 9	Positionierung zu Englisch als Lingua Franca der Wissenschaft (Bewertungsfragen)
FK 10	Alternative Denkmodelle/ Nachhaltigkeit und Mehrsprachigkeit

In der Haupterhebung folgte die Ausgestaltung der jeweils 45-90 min. langen Interviews keine starren Abfrageschema, sondern die Fragenkomplexe wurden dazu genutzt, um aufgeworfene Diskussionsthemen diskursiv zu vertiefen und Erzählungen der Proband/innen anzuregen.

Sprachideologien kommen im Diskurs häufig nur flüchtig zum Ausdruck und sind deshalb methodisch schwer zu fassen. Im Kontext der Hochschulforschung potenziert sich diese Problematik dadurch, dass die Forschenden demselben professionellen Milieu angehören wie die Beforschten. Dies hat potenzielle Auswirkungen auf den Partizipationsstatus des Interviewers

und die Imagearbeit der Befragten im Interview (Malli & Sackl-Sharif, 2015). Um die Gesprächsentwicklung potenziell hemmenden Faktoren zu verringern und die Artikulation sprachideologischer Orientierungen zu erleichtern, wurden in den Leitfaden zusätzlich auch suggestiv-diskursive Fragen (Ullrich, 1999) integriert. Durch diese konnten Interpretationsmuster, Begründungszusammenhänge und Widersprüche provoziert werden, die im klassischen narrativen Interviews womöglich nicht ohne Weiteres zum Vorschein gekommen wären. Dazu gehört z.B. die Aufforderung, sich zur These eines durch Englisch induzierten „Sprachensterbens“ zu positionieren. Im Leitfaden (Tab. 2) sind diese Fragen in die Fragekomplexe 8–10 integriert. Im tatsächlichen Erhebungsprozess flossen sie immer erst zum Ende des Interviews ein, nachdem die Erfassung der individuellen Teilnehmerrelevanzen explorativ gesättigt schien.

Zur textbasierten Übertragung der Interviews wurde die Transkriptionssoftware *EXMARALDA* und eine vereinfachte Version des Transkriptionsstandards HIAT benutzt. Eine gesprächsanalytische Transkription ist für die angemessene Erfassung gesprächsanalytisch relevanter Phänomene (u.a. Pausen und Konstruktionsabbrüche) unverzichtbar. Für die Kodierung von Inhaltskategorien und sprachlichen Realisierungsformen kam das QDA-Tool MAXQDA zum Einsatz. Alle 17 Interviews wurden vollständig in Feinauflösung transkribiert und zu Kodierzwecken in MAXQDA als zusätzlicher F4-Paralellkorpus in ökonomischerer Darstellung angelegt. Durch die Kombination der beiden Tools wird die Analyse von Zusammenhängen zwischen inhaltlich-thematischen Schwerpunkten und rekurrenten sprachlich-interaktionalen Phänomenen ermöglicht.

3.3 Analyseverfahren und -kategorien

Im Projekt wurde auf induktiv-rekursivem Wege ein zweischrittiges Analyseverfahren entwickelt, das auf sprachwissenschaftlicher Basis zwei komplementäre Analyseebenen eng führt: rekurrente Formulierungsmuster und schlüsselhafte Erzählpassagen.

Analyseebene 1: Rekurrente Formulierungsmuster

Hier werden wiederkehrende sprachliche (v.a. lexikalische und syntaktische) Realisierungsformen von diskurstypischen Aussagen zum akademischen ELF erfasst. Der Fokus liegt auf auffälligen Äußerungs- und Erklärungsmustern, die fallübergreifend innerhalb ähnlicher reiterativ-formelhafter Formulierungen hervorgebracht wurden. Im Mittelpunkt liegen drei Formulierungsmuster:

- a) *Evidentialität*, d.h. Sprachmittel, die eine deontische oder epistemische Modalität – eine Verpflichtung einerseits, einen als wahrhaftig bzw. gültig dargestellten Sachverhalt andererseits – zum Ausdruck bringen. Beispiele für Sprachmittel der deontischen Modalität: *müssen, gezwungen sein, genötigt sein, es geht nicht anders, keine Wahl, keine Chance*. Entsprechend für epistemische Modalität: *Natürlich; Auf jeden Fall; Fakt ist; Das ist klar; Es ist ja so, dass...; Wir wissen, dass...*

- b) *Quantifikatoren*, d.h. Sprachmittel, die sehr große bzw. steigende oder umgekehrt sehr kleine bzw. sich verringernde Mengenangaben versprachlichen, u.a. *nur, alle, hundertprozentig, ausschließlich, null, überhaupt nicht, kein*.
- c) *Konditionalkonstruktionen*, d.h. syntaktische Konstruktionen die eine Bedingung benennen, die erfüllt werden muss um ein bestimmtes Ziel (z.B. professionellen Erfolg) zu erreichen bzw. deren Nichterfüllung negative Konsequenzen nach sich ziehen würde. Indikatoren für solche Konstruktionen sind die Konnektoren *Wenn...dann* bzw. *Wenn nicht...dann (nicht)*.

Die Bestimmung dieser Formulierungsmuster erfolgte rein induktiv, also von der Materialsichtung ausgehend, und wurde durch die Kodier- und Suchmöglichkeiten der o.g. Tools systematisch unterstützt. Zur Rolle dieser Sprachmittel in der Formulierung sprachideologischer Aussagen zum Englischen vgl. Kap. 4.

Analyseebene 2: Schlüsselhafte Erzählpassagen

Die zweite Analyseebene ist gesprächsanalytisch orientiert, fokussiert also weniger auf bedeutungstragende Sprachmittel als auf Eigenschaften der Gesprächsführung und Ausgestaltung von Gesprächsbeiträgen. Im Mittelpunkt der Auswertung steht die Identifizierung von Erzählpassagen nach den Konzepten der „incidents“ (Erickson & Shultz, 1982) und „rich points“ (Agar, 1995). Agar (1995) zufolge gehen „reichhaltige Passagen“ während der Datenerhebung häufig mit einem Moment der Verstörung oder Verblüffung der Forschenden einher. Durch Offenbarungen der Teilnehmenden oder Widersprüche in ihren Erzählungen können neue, unvermutete Zusammenhänge zutage treten, die Forschende dazu einladen, ihre früheren Vorannahmen zu revidieren oder relativieren. Relevante Indikatoren bei der Identifizierung solcher Passagen sind Phänomene wie auffällige Redepausen, Konstruktionsabbrüche, Reparaturen (Selbst- und Fremdkorrekturen) und Verschiebungen der Pronominaldeixis (Goffman, 1981) „changes of footing“). Interaktionsanalytisch betrachtet leisten solche Phänomene weniger eine inhaltliche Korrektur des Gesagten, sondern markieren die Haltung des Sprechers zur vollzogenen Aussage bzw. den Grad seiner Verantwortung für die vollzogene Sprechhandlung (Speer, 2012).

Zusammenfassend werden auf der ersten Analyseebene sprachliche Formulierungsmuster erfasst, die u.E. hochgradig konventionalisierte, von den Interviewpartner als unstrittig behandelte sprachideologische Orientierungen indizieren. Komplementär werden auf der zweiten Analyseebene interaktionell relevante Phänomene erfasst, die wir als Index impliziter, bisweilen flüchtiger sprachideologischer Orientierungen einstufen.

4. Ergebnisse

Durch die beschriebenen Analyseschritte konnte aus den dokumentierten Reflexionen und Erzählungen der Proband/innen eine Reihe von sprachideologischen Orientierungen verdichtend und abstrahierend herausgearbeitet werden, die im Folgenden in vier sprachideologischen Mustern zusammengefasst werden.

4.1 Englisch als unausweichliche Wissenschaftssprache

Das mit Abstand markanteste Phänomen im Interviewkorpus sind disziplinübergreifend wiederkehrende Aussagen zur Unausweichlichkeit der Wissenschaftssprache Englisch. In auffällig repetitiver, bisweilen plakativer Weise beschreiben die Befragten den Rückgriff auf die Wissenschaftssprache Englisch als allumfassenden, alternativlosen Zwang und stufen Englisch als Schlüsselkompetenz und Eintrittsvoraussetzung für die Teilhabe an der akademischen Profession ein.

Alle drei o.g. Kategorien von Sprachmitteln sind dabei wirksam. So wird durch Sprachmittel der deontischen Modalität die subjektiv empfundene Verpflichtung zum Englischgebrauch formuliert. Durch Mittel der epistemischen Modalität wird die faktische Bedeutung des professionellen Englischgebrauchs herausgestellt. In Beispiel (1) sind dies die Verbalkonstruktion *gezwungen sein* und die Adverbialbestimmung *letzten Endes* bzw. die Adjektivphrase *wirklich wichtig* bzw. *wichtig* respektive.²

- 1) *Gibt aber auch deutschsprachige Journals sozusagen (.) wobei (.) wirklich wichtig für die Karriere und wichtig fürs Fortkommen is halt Publizieren auf Englisch. Das liegt schlichtweg daran, dass die (.) als wichtig anerkannten (.) Journals al/ alle auf Englisch (.) veröffentlicht oder publiziert werden. (.) Das heißt, man ist letzten Endes gezwungen auf Englisch zumindest zu publizieren.* (Thomas, Post-Doc, Wirtschaftswissenschaften, L1: de)

Durch positive Quantifikatoren wird die Ubiquität des Englischen, durch negative Quantifikatoren die Bedeutungslosigkeit anderer Sprachen im Vergleich zu diesem hervorgehoben (Beispiel

- 2) *Ja, (.) ähm (.) man publiziert auf Englisch, (.) ähm (.) man hält Vorträge auf Englisch, • man schreibt Anträge auf Englisch (.) also Englisch ist überall verlangt.* (Amber, Geisteswissenschaften, Post-Doc, L1: en)

Durch Konditionalkonstruktionen wird Englisch als zentrale Bedingung professionellen Erfolgs in der Wissenschaft dargestellt. Positive Konstruktionen verknüpfen professionelle Desiderate (Aufstieg, Erfolg, Anerkennung) mit der kausalen Bedingung des Englischgebrauchs (Beispiel 3-4), durch Negativkonstruktionen werden Negativfolgen bei Unterlassung des Englischgebrauchs zum Ausdruck gebracht (Beispiele 5-6). Wie in anderen institutionellen Kontexten, z.B. religiösen Transformationsnarrativen (Giannoutsou, 2014) werden Konditionalkonstruktionen auch hier zur diskursiven Verengung von Handlungsmöglichkeiten und zur Konstruktion von Alternativlosigkeit eingesetzt. In den Beispielen (3-6) sieht man, wie Konditionalkonstruktionen das Modalverb *müssen* integrieren.

- 3) *Ja also wenn die irgendwie/ wenn die wirklich gelesen werden wollen, also dann müssen sie auf Engli/ Englisch nun mal publizieren* (Frank, Post-Doc, Sozialwissenschaften, L1: de)
- 4) *in meiner Wissenschaftsdisziplin (.) muss man, (.) wenn man (.) den (.) wissenschaftlichen Karriereweg erfolgreich gehen will (.) auf jeden Fall sich den angelsächsischen Diskursen anschließen.* (Christiane, Professorin, Wirtschaftswissenschaften, L1: de)

² Alle Beispiele werden in einer vereinfachten Transkription wiedergegeben, die folgende Sonderzeichen umfasst: (.) = kurze Pause, / = Wort- oder Konstruktionsabbruch.

- 5) [...] *du musst in Englisch (.) publizieren und so und wenn du das net kannst, bist du auch irgendwie total der outsider.* (Horst, Professor, Wirtschaftswissenschaften, L1: de)
- 6) *Äh wenn du hier nicht äh äh in der Lage bist, eine äh äh äh Gutachtersitzung auf Englisch zu moderieren (.) dann hast du hier keine Chance mehr dann musst du dir überlegen, ob du hier richtig am Platz bist.* (Markus, Professor, Geisteswissenschaften, L1:de)

Die existenzielle Bedeutung professioneller Englischkompetenz wird in den Erzählungen der Proband/innen ferner auch durch ökonomische Metaphern ausgedrückt. So ist vom *trade-off einer englischen Publikation* oder von der *Verwertbarkeit von Publikationen* bzw. der *Investition* in das Erlernen der englischen Sprache die Rede; englische Fachpublikationen werden als *unsere einzige Währung* bzw. *unser Brot* präsentiert.

Diese Sprachmittel stechen nicht bloß durch ihre Häufigkeit hervor, sondern auch durch ihr gemeinsames Auftreten innerhalb ähnlich phrasenhafter Passagen. Die reiterative Gleichförmigkeit dieser Aussagen verweist auf ihren sprachideologischen Gehalt: Hierdurch positionieren sich die Befragten als Mitglieder eines professionellen Kollektivs mit gemeinsam geteilten Relevanz- und Wertesystemen und damit einhergehenden normativen Annahmen über Sprache und soziale Wirklichkeit (Blommaert & Verschueren, 1998; Spitzmüller, 2005). In unserer Interpretation gehört die Unausweichlichkeit des wissenschaftlichen Englisch zum Gemeinsinn (*common sense*) der untersuchten metasprachlicher Diskurse.

4.2 Englisch als Index von Internationalität und wissenschaftlicher Qualität

Ein zweites sprachideologisches Muster im untersuchten Material ist die diskursive Gleichsetzung der Wissenschaftssprache Englischen mit einer hohen fachlichen Qualität. So wird z.B. betont, dass man mit englischsprachigen Vorlesungen eine leistungsstärkere Studentenschaft ansprechen könne oder dass englischsprachige Journals eine höhere Qualität und Reputation hätten, deutsche hingegen von minderer Qualität seien.

- 7) *Und wir wissen beide, wie das is in der Wissenschaft, die (.) englischsprachigen Journals (.) sind hoch bewertet/ hoch bewertet, die/ die deutschen nich. (.) Obs (.) sich für mich lohnt, auf Deutsch zu publizieren, (.) denk ich nich.* (Amber, Post-Doc, Geisteswissenschaften, L1: en)
- 8) [...] *also wenn man wirklich wahrgenommen werden will so in einem bestimmten Bereich so/ wenn man ähm an den amerikanischen Kontext andocken will, was man ja nicht muss unbedingt, aber auch so die Reputation, die darüber verteilt wird, das ist ja auch so immer so ein Mechanismus, dann ist es schon wichtig zumindest ins Englische übersetzt zu werden.* (Frank, Post-Doc, Sozialwissenschaften, L1: de)

Mit dem Qualitätsdiskurs geht in den Interviews die Gleichsetzung von Englisch und „Internationalität“ einher (vgl. (Fabricius et al., 2016; Seidelhofer, 2012), wobei die Begriffe „international“ bzw. „Internationalität“ ihrerseits diskursiv als Gütezeichen hoher Qualität behandelt werden. In ähnlicher Weise werden die Ausdrücke „mehrsprachig“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ in den Antworten der Befragten mit „Englisch“ bzw. „international“ oder „Internationalität“ synonym verwendet (Beispiel 9).

9) *Und ähm als Wissenschaftlerin komme ich mit Mehrsprachigkeit eigentlich ähm (.) vor allen Dingen dahingehend in Kontakt, (.) dass ähm (.) natürlich (.) viele internationale Tagungen auf Englisch sind. (Juliane, Post-Doc, Geisteswissenschaften, L1: de)*

Metasprachliche Diskurse zur qualitativen Überlegenheit des Englischen werden in den Interviews auch durch verschiedene Metaphern realisiert, z.B. in den Aussagen, dass deutsche Fachbeiträge nur als „Zweitverwertung“ taugen oder dass angesehene englischsprachige Journals einem „Hygienefaktor“ für gute Fachqualität entsprechen würden. Nach Ansicht eines befragten würde die Nichtbeachtung des subjektiv empfundenen Englischzwangs dazu führen, dass man „raus aus dem Spiel“ sei.

4.3. Englisch als Mittel der professionellen In- bzw. Exklusion

Die Verbindung der Publikationssprache Englisch mit dem Anspruch wissenschaftlicher Qualität ist in den untersuchten Interviews auch bei der Begründung von Inklusions- und Exklusionspraktiken wirksam. Beispielsweise dient die Behauptung, im Englischen kompetente Studierende seien „leistungsstärker“, zugleich auch als Begründung für die Selektion von Studierenden über das „exklusive“ Angebot einer englischsprachigen Vorlesung. Auch in der genannten Reinheitsmetapher des „Hygienefaktors“ kommt die soziale Regulierungsdimension der Wissenschaftssprache Englisch zum Tragen.

Der Aspekt der In- bzw. Exklusion konnte interaktionsanalytisch durch die Untersuchung von „rich points“ (Agar, 1995) in längeren Erzählpassagen vertieft werden. Agar (1995) zufolge gehen „reichhaltige Passagen“ während der Datenerhebung häufig mit einem Moment der Verstörung oder Verblüffung der Forschenden einher. Ein solcher Moment der Verblüffung trat z.B. auf als einer der Teilnehmer den Zwang zum englischsprachigen Publizieren nicht mit abstrakten Vorgaben oder professionellen Erwägungen in Verbindung brachte, sondern mit Exklusionspraktiken in seiner Fakultät.

10) *In unserer community/ in der B W L community is, glaub ich, vor allem dem Umstand geschuldet, dass (.) alle es wissen irgendwie, du musst in Englisch (.) publizieren und so, und wenn du das net kannst, bist du auch irgendwie total der outsider. Das ja zum Beispiel auch etwas, was durchaus durch die/ durch die Hörsäle geistert (.) Also wenn du da nicht deine lecture auch alles in English machst und so, da bist du hier/ „Was bist n' Du für einer?“ ((längere Pause)) Und ähm wir hatten letzts das/das Thema/ aber es ist einfach auch so, ne/ das haben ja auch die Richter festgelegt, ne/ das ist (.) bekannt/ (.) der Präsident darf niemanden zwingen in Englisch zu unterrichten, wenn der das nicht will. Aber wir haben/die peer pressure is groß, ne? (Horst, Professor, Wirtschaftswissenschaften, L1: de)*

Dieser Befragte erzählt, dass Kolleg/innen in seiner Fakultät, die weiterhin auf Deutsch schreiben oder lehren, als „Outsider“ stigmatisiert werden. Er erzählt auch von einem Gerichtsurteil, das den Lehrenden die Sprachwahl freistelle. Dennoch sei der Gruppendruck (*peer pressure*) zu groß, um von dieser Sprachwahl tatsächlich Gebrauch machen zu können. Diese Darstellung

unterscheidet sich von der Haltung anderer Wissenschaftler/innen aus derselben Fakultät, die englischsprachige Lehre und Publikationen einhellig als etabliert und unstrittig darstellten.

Die Passage ist voll mit Pausen, Verzögerungen und anderen Störsignalen, die von Auer et al. (Auer, Couper-Kuhlen, & Di Luzio, 1990) als Kontextualisierungshinweise für „unangenehme Momente“ und gesichtsbedrohende Äußerungen gewertet werden. Sie deuten die Schwierigkeiten an, die Horst beim Erzählen erlebt. Das interessanteste an dieser Erzählpassage sind jedoch die Äußerungsabbrüche, Reformulierungen und Perspektivwechsel, die diese Verzögerungen einleiten. Horst wechselt von dem inklusiven Wie (*in unserer community*) zum unpersönlichen Du (*du musst [...] und wenn du das net kannst, bist du [...], dann zur unpersönlichen dritten Person (was durchaus durch die/ durch die Hörsäle geistert)*) und dann in eine vermutlich fingierte direkte Rede („Was bist n’ Du für einer?“). Dadurch vergegenwärtigt der Erzähler die dominante pro-englische Stimme in seiner Fachgemeinschaft. Er vermeidet eine spezifische Zuschreibung dieses Vorwurfs, aber auch seine Darstellung als Opfer aus seiner eigenen Perspektive. Das daraufhin neu eingeleitete Thema ist eine im lokalen akademischen Kontext offenbar heikle Angelegenheit – die Gegenüberstellung zweier institutioneller Haltungen über Englisch als Sprache der Lehre in den Wirtschaftswissenschaften. Der Sachverhalt wird durch eine Aneinanderreihung von Fragmenten und mit vielen Abbrüchen hervorgebracht, was wiederum die Mühe des Erzählers deutlich machen. Englisch wird hier mit einer mikroinstitutionellen Sprachpolitik in Verbindung gebracht, die eine Stigmatisierung und Beschämung einer abweichenden Sprachwahl umfasst. Dies bringt die soziale Einbettung von Sprachideologien und ihr Verhältnis zur lokalen professionellen Praxis und institutionellen Sprachpolitik an den Tag.

4.4 Englisch als problematische Ressource

Ein letztes sprachideologisches Thema ist der Umgang der Befragten mit den erlebten Anforderungen der Produktion englischer Fachtexte. Bemerkenswert ist dabei das Herunterspielen der damit verbundenen Schwierigkeiten. So gaben die meisten Befragten zwar zu, dass die Textproduktion auf Englisch eine zusätzliche Herausforderung darstelle, spielten die eigentlichen Anstrengungen und Schmerzen jedoch herunter. Wurden solche Anstrengungen überhaupt thematisiert, dann nur zögerlich, anderen Kollegen/innen zugeschrieben oder innerhalb von Leistungserzählungen als vergangene, inzwischen überwundene Zwischenstufen beschrieben. Umgekehrt berichten die zwei interviewten Muttersprachler/innen des Englischen über Demütigungen, die ihre deutschsprachigen Kolleg/innen erlitten, wenn sie die von ihnen korrigierten Fachtexte zurückbekamen.

Die in den Interviews berichteten Ressourcenaufwendungen für die Anfertigung englischer Publikationen sind beträchtlich: Rückgriff auf Kollegen/innen mit Englisch als Erstsprache, Beschäftigung oder Einstellung ausgebildeter Übersetzer/innen, Sachmittel für professionelles Korrekturlesen (*proof reading*). Sie werden jedoch nur auf wiederholtes Nachfragen hin zugegeben. Ebenso wenig wird das zu erwartende statusbedingte Gefälle in der Verfügbarkeit dieser Ressourcen thematisiert. Diese Beschönigungen erstaunen nicht, bedenkt man, dass ein

großer Teil des beruflichen Status eines Wissenschaftlers mit seiner Textproduktion zusammenhängt und Fragen nach dem professionellen Sprachgebrauch potentiell auch das professionelle Image (*face*) der Befragten tangieren.

5. Diskussion und Ausblick

Ziel dieses Teilprojekts war es, Einsichten in die kritische Reflexion wissenschaftlicher Akteure der Universität Hamburg über ihre professionelle Sprachigkeit zu gewinnen. Daraus folgte die Entscheidung für einen dezidiert qualitativ-ethnografischen Zugang, der es ermöglicht, Berichte und Erzählungen von Wissenschaftler/innen zu dokumentieren und auf sprachideologische Muster auszuwerten. Im projektspezifischen Analysedesign wurde dies über die Schwerpunktsetzung auf zwei Kategorien sprachlicher Phänomene umgesetzt: Auf der ersten Analyseebene wurden sprachliche Formulierungsmuster erfasst, die auf hochgradig konventionalisierte, von den Interviewpartner als unstrittig behandelte sprachideologische Orientierungen hinweisen. Komplementär wurden auf der zweiten Analyseebene interaktional relevante Phänomene erfasst, die wir als Index impliziter, bisweilen flüchtiger sprachideologischer Orientierungen einstufen. Auf dieser Basis wurden vier sprachideologische Haltungen bzw. Orientierungen zur Wissenschaftssprache Englisch dokumentiert, die sich in den Erzählungen mehrerer Befragten über Disziplingrenzen hinweg belegen ließen: (1) Englisch als unausweichliche Wissenschaftssprache; (2) Englisch als Index wissenschaftlicher Internationalität und Qualität; (3) Englisch als Mittel der professionellen Inklusion bzw. Exklusion; (4) Englisch als problematischer Ressource.

Blickt man auf die eingangs referierte Debatte um Englisch als Wissenschaftssprache in Deutschland zurück, so scheinen die Ergebnisse dieser Pilotstudie den „vorausseilenden Gehorsam“ (Seidelhofer, 2012) des Englischgebrauchs in der Wissenschaft zu bestätigen. In den Interviews kommt die Rolle des Englischen als professioneller Imperativ deutlich zum Ausdruck. Aus den vier dokumentierten Orientierungen zum Englischen stechen in sprachideologischer Hinsicht zwei Aspekte hervor: Die positive indexikale Aufladung des Englischen mit Assoziationen von hoher Fachqualität und globaler Reichweite einerseits, seine Auffassung als Grundlage heutiger wissenschaftlicher Karrieren andererseits. Sprachideologisch sind diese Aspekte insofern, als dass sie nicht etwa objektive Sachlagen widerspiegeln, sondern wertend-interpretierende, mitunter auch handlungsleitende Deutungen darstellen, mittels derer die Beteiligten den Stellenwert des Englischen im gegenwärtigen deutschen Wissenschaftssystem sich selbst und Anderen (einschließlich der Interviewerin) erklären. Die Ergebnisse bringen eine bislang kaum beachtete interaktionale Dimension der wissenschaftlichen Arbeit mit Englisch an den Tag: Die Entscheidung für oder gegen Englisch in der Forschung und zum Teil auch in der Lehre ist eingefasst in einer Sprachpolitik des professionellen Alltags, die von hierarchischen Machtbeziehungen geprägt ist und Prozesse der Exklusion und Stigmatisierung nach sich ziehen kann. Das Zusammenspiel dieser Orientierungen mit den eingangs referierten Industrialisierungs- und Ökonomisierungsprozessen der Wissenschaft und dem Vollzug von Exklusion und Inklusion durch Sprachregimes konnte auf Basis der bisherigen Auswertungen allerdings nur angedeutet werden.

Zu den Beschränkungen dieser Pilotstudie zählen die geringe Anzahl und interdisziplinäre Streuung der Proband/innen, wobei dem allerdings der hohe Aufwand des gewählten qualitativen Zugangs (Leitfadendesign, Durchführung, Transkription, diskursanalytische Kodierung) gegenübergestellt werden muss. Bei der Interpretation der Ergebnisse gilt zu bedenken, dass durch die Interviews nicht Praktiken der wissenschaftlichen Arbeit, sondern Reflexionen über ebensolche Praktiken und ihre sprachlichen Ressourcen dokumentiert werden konnten. Eine zusammenführende Betrachtung dieser Reflexionen mit den tatsächlichen Praktiken und ihren Produkten (den angefertigten Fachtexten) wäre sinnvoll und innovativ. Nicht zuletzt sind die Umstände und Implikationen der qualitativen Forschung im eigenen professionellen Feld zu bedenken (vgl. (Malli & Sackl-Sharif, 2015).

Durch die vollständige Transkription der Interviews und die thematische Vielfalt der darin enthaltenen Gesprächsinhalte werden verschiedene weiterführende Auswertungsoptionen ermöglicht. Zu nennen sind an dieser Stelle drei Möglichkeiten: Erstens, eine genauere Untersuchung disziplin-, alters- und statusspezifischer Binnendifferenzen unter den Befragten. Auf Grundlage der aktuellen Auswertungen zeichnen sich z.B. Unterschiede zwischen den Einschätzungen jüngerer und älterer Wissenschaftler/innen ab. Ebenso scheint die sprachideologische Deutung der Unausweichlichkeit unter Befragten aus den Wirtschafts- und Naturwissenschaften in höherem Maße vorhanden. Eine zweite Option ist die Analyse von Wendepunkt-Narrativen, in denen die allmählich oder schlagartig einsetzende Orientierung zum Englischen im Zuge der eigenen wissenschaftlichen Sprachbiografie erzählt wird; dadurch ließen sich individuelle sprachbiographische Relevanzen identifizieren. Schließlich eine Ausarbeitung relevanter Unterschiede zwischen Proband/innen mit Erstsprache Deutsch und zugezogenen Wissenschaftler/innen mit einer anderen Erstsprache; allerdings sind die Fallzahlen der Letzteren sehr gering.

Eine dritte weiterführende Perspektive ergibt sich an der interdisziplinären Schnittstelle zur interaktionistisch orientierten Professionssoziologie (Hughes 1971, Lillis 1999). Aspekte der professionellen Zugehörigkeit haben in der Fachdiskussion über Englisch als globale Wissenschaftssprache bislang kaum eine Rolle gespielt. Mit Rückgriff auf die Professionssoziologie lässt sich die Präferenz für die Wissenschaftssprache Englisch als Ressource professioneller Macht begreifen. Bereits Hughes (Hughes, 1971) beschreibt Professionalisierung als „attempt to translate one order of scarce resources – special knowledge and skills – into another – social and economic rewards“. In der gegenwärtigen Wissensökonomie wird die Verknappung des Wissens über den Handel mit „esoteric knowledge/services“ (ebd.) aufrechterhalten, gemeint sind damit Wissen und Dienstleistungen, in die Professionelle durch langes Studium und Initiationsmechanismen „eingeweiht“ werden. Lillis (Lillis, 1999) nennt wissenschaftliches Schreiben eine „*institutional practice of mystery*“, die gegen diejenigen arbeitet, die mit den „Geheimregeln“ am wenigsten vertraut sind und ihre Teilnahme am Wissenschaftssystem einschränkt. Diese nach Lillis „rätselhaft“ Praktik umfasst die Beherrschung entsprechender Genrekonventionen und Register. Erst durch deren Nachweis kann legitime Zugehörigkeit zur „scientific community“ beansprucht werden. Damit erklärt sich der hohe Einsatz, der aus Sicht der Interviewten notwendig ist, um am globalisierten Wissenschaftsgeschäft überhaupt zu partizipieren. Die im analysierten Interviewmaterial wiederkehrenden ökonomischen Metaphern bele-

gen Lillis' Annahmen zur Konvertierbarkeit des symbolischen Kapitals einer referierten englischsprachigen Publikation in monetäres Kapital. So erlaubt es die Perspektive der Professionssoziologie, Wissenschaftler/innen selbst als Akteure einer globalen Wissensökonomie mit neuen Rangordnungen wahrzunehmen, in der die Wissenschaftssprache Englisch nicht durch abstrakte Internationalisierungsmechanismen von außen auferlegt wird, sondern mit dem intrinsisch wirkenden Versprechen von fachlichem Statuszuwachs und globalen Leserschaften eng verbunden ist.

MULTILINGUALISM AS A RESOURCE OF THE SUSTAINABLE UNIVERSITY

Project 2: Multilingualism in Standard Medical Care



Resources, Practices and Needs in Everyday Clinical Work

**Prof. Dr. Holger Schulz, Prof. Dr. Kristin Bührig,
Prof. Dr. Gabriele Vogt, Dr. Mike Mösko, Juliette Maggu**

BACKGROUND INFORMATION

Irrespective of the current influx of refugees, one third of Hamburg's population has a migratory background. This cultural and linguistic enrichment at the same time brings along challenges for the health care system. The treatment of patients with limited German language proficiency is especially difficult. So far, there are no legal regulations for the implementation of professional language assistance. Each health care institution, therefore, currently has to rely on individual solutions that seem practicable with their respective existing resources.

OBJECTIVES OF THE PROJECT

In the long-term, the interdisciplinary research project aims to improve regular health care for patients that do not speak German as their native language. To reach that goal, specific needs of language assistance will be assessed systematically, existing models of interpretation will be evaluated, and effectiveness and costs of interpretation practices will be analyzed. The short-term project goal is the collection of data in a health care facility.

METHODS

Multilingualism will be investigated at the university medical center Hamburg-Eppendorf (UKE). We will survey employees at the departments of psychiatry & psychotherapy and oncology & hematology that are directly involved with patients. Thereby, we particularly want to integrate into our investigation staff members of all different professions involved in health care. Data collection will take place via online self-evaluation survey.

MAIN QUESTIONS

- What languages are understood and/or spoken by the employees?
- How many patients are not sufficiently proficient in German?
- How does understanding and communication with limited-German-proficient patients work in clinical practice?



Universitätsklinikum
Hamburg-Eppendorf

HYPOTHESES

With the survey data, analyses on the subject of multilingualism at the UKE will be possible. Beyond that, we aspire to conduct further research in other indication areas, at other health care facilities, and in outpatient care.

LITERATURE

- Mösko, M., Gil-Martinez, F., Schulz, H. (2013). Cross-cultural opening in German outpatient mental health care service - Explorative study of structural and procedural aspects. *Journal of Clinical Psychology & Psychotherapy*; 20 (5), 434-446.
- Mösko M., Dingoyan D., Schulz H. (in press). Interkulturalität in der gesundheitlichen Versorgung. In U. Koch & J. Bengel (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Medizinische Psychologie, Band 2: Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe.

KAPITEL 3

Teilprojekt 2: „Mehrsprachigkeit im Krankenhaus“

Juliette Maggu, Kristin Bührig, Holger Schulz, Mike Mösko

1. Einleitung

Nachhaltigkeit wird, im Sinne der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Kommission) (United Nations, 1987), definiert als Zielbündel, um dauerhaft stabile Gesellschaften zu erreichen, indem ökologische, ökonomische und soziale Ziele gleichrangig angestrebt werden.

In Anlehnung an die Positionsbestimmung des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität (KNU) der Universität Hamburg wird in diesem Teilprojekt Nachhaltigkeit unter der Perspektive des institutionellen Handlungsfeldes Krankenhaus untersucht. Es wird analysiert welche Strukturen und Prozesse sich im Versorgungsalltag im Krankenhaus gebildet haben, um nicht deutschsprachige Patienten angemessen zu versorgen.

Dieses Teilprojekt beschäftigt sich mit der Schnittstelle zwischen Universität und Gesellschaft im Bereich der Gesundheitsversorgung. Die Universitätsklinik Hamburg Eppendorf (UKE) ist Teil der Universität mit entsprechenden Forschungs- und Lehraufgaben, was dazu führt, dass vor allem ärztliche, psychologische und andere akademisch ausgebildete Mitarbeitende sowohl in der Patientenversorgung als auch wissenschaftlich tätig sind, und was eine vergleichsweise hohe Qualität der Patientenversorgung ermöglicht. Zugleich bildet das UKE eine Brücke in die Gesellschaft als Institution innerhalb der regulären öffentlichen Gesundheitsversorgung mit Zugang zu medizinischen Leistungen für die gesamte Hamburgische Bevölkerung.

Das Spannungsfeld zwischen dem sprachlichem (Selbst-)Verständnis und den sprachlichen Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Institutionen wie der Universität bzw. dem Gesundheitssystem und den (mehr-) sprachlichen Bedürfnissen und Praktiken der Bevölkerung bzw. Patient(inne)n, aber auch von Mitarbeitenden dieser Institutionen bildet sich in diesem Forschungsfeld ab. Kommunikation ist einer der zentralen Aspekte für eine qualitativ gute und nachhaltige Gesundheitsversorgung. Diese besitzt in einem Krankenhaus eine hohe Alltagskomplexität, die mit einer großer Registervielfalt einhergeht: Mitarbeitende unterschiedlichster Bildungshintergründe arbeiten berufsgruppenübergreifend in verschiedenen Kontexten eng verzahnt zusammen, um eine reibungslose Versorgung ihrer genauso heterogenen Patient(inne)n mit unterschiedlichsten Krankheitsbildern zu gewährleisten. Mehrsprachigkeit wird dabei aus mehreren Perspektiven betrachtet: Zum einen mit Blick auf die Ressourcen innerhalb der Mitarbeiterschaft des Krankenhauses und eines nachhaltigen Umgangs damit, zum anderen, mit Blick auf die Bedürfnisse (und Ressourcen) der zu versorgenden Patient(inne)n und ihrer Angehörigen.

2. Hintergrund und Zielsetzung

Laut jüngstem Mikrozensus haben 21 % der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt [Federal Bureau of Statistics (DE)], 2016). In Hamburg liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei knapp 33 % der Bevölkerung, bei den unter 18jährigen sogar bei 49% (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein [Bureau of Statistics for Hamburg and Schleswig-Holstein (DE)], 2016). Jüngste Erhebungen ergeben, dass in den letzten Jahren vor allem die Neuzuwanderung zu den genannten Zahlen beiträgt: 2015 betrug diese 5,5% mehr als im Vorjahr (Statistisches Bundesamt [Federal Bureau of Statistics (DE)], 2016). Deutschland ist im weltweiten Vergleich eines der Haupteinwanderungsländer (World Bank, 2016). Diese gesellschaftlichen Entwicklungen zeichnen sich auch im gesundheitlichen Versorgungssystem ab. Zum einen steigt die Anzahl an Patient(inn)en, deren Herkunftssprache eine andere als Deutsch ist, und zum anderen wächst in den Gesundheitseinrichtungen die Anzahl an Mitarbeiter(inne)n mit Kenntnissen anderer Sprachen (Möske, Dingoyan, & Schulz, 2017).

Personen mit Migrationshintergrund nehmen die ambulante und stationäre gesundheitliche Versorgung im geringeren Maße in Anspruch als die autochthone Bevölkerung (Maier, 2008; Möske et al., 2011; Möske et al., 2013). Zu den wesentlichen Hindernissen für den Zugang zu Leistungen des (psychosozialen) Gesundheitssystems gehören Sprach- und kulturbedingte Kommunikationsbarrieren (Bischoff et al., 2003; Möske, 2015). Diese Barrieren kommen in Versorgungsbereichen wie der Psychiatrie und Psychotherapie, in denen der Behandlungserfolg in besonders hohem Maße von einer gelungenen Kommunikation zwischen Behandelnden und Patient(inn)en abhängig ist, besonders zum Tragen. Ambulant tätige Psychotherapeut(inn)en schätzen, dass 6% ihrer erwachsenen Psychotherapiepatienten in Berlin über keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen (Odening, Jeschke, Hillenbrand, & Möske, 2013). Die Zahl der potentiellen Patient(inn)en mit geringen Deutschkenntnissen dürfte allerdings deutlich höher sein.

Wie Ergebnisse aus dem benachbarten Dänemark nahelegen, betrifft dies nicht nur neueinwandernde Personen. Noch ca. 15% aller vor mehr als 7 Jahren eingewanderten befragten Patient(inn)en gaben an, auf sprachliche Unterstützung beim Hausarztbesuch angewiesen zu sein (Harpelund et al., 2012).

Der Anteil ausländischer Ärzte und Ärztinnen liegt derzeit bei 7% (Bundesärztekammer, 2012). Der Anteil an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in der Gesundheitsversorgung wird aktuell nicht systematisch bundesweit erhoben. Aus regionalen Studien sind vereinzelte Häufigkeiten bestimmter gesundheitlicher Berufsgruppen bekannt. So geben in Hamburg 14% aller Psychotherapeuten an, einen Migrationshintergrund zu haben. Ein Drittel der Behandler hat schon einmal eine Behandlung in nicht-deutscher Sprache durchgeführt und 10% haben schon einmal mit einem Dolmetscher gearbeitet. Die Sprachenvielfalt der niedergelassenen Hamburger Psychotherapeuten liegt bei insgesamt 16 Sprachen. Die am häufigsten angebotenen Fremdsprachen sind Englisch und Französisch und mit deutlichem Abstand Schwedisch, Spanisch und Portugiesisch (Möske et al., 2013).

Das Beispiel ambulante Psychotherapie verdeutlicht, dass die mehrsprachlichen Angebote in der Regel nicht den sprachlichen Bedarf der meisten Patient(inn)en decken. Um die entstehenden Barrieren zu überwinden, können unterschiedliche Strategien angewendet werden. Manche Patient(inn)en nehmen die Gesundheitsversorgung oder Teile davon gar nicht in Anspruch, Angehörige oder Bekannte der Patient(inn)en übernehmen die Rolle der Dolmetschenden, mehrsprachiges Krankenhauspersonal übernimmt zusätzlich zu seinen Aufgaben Übersetzungstätigkeiten oder professionelle Sprach- und Kulturmittler bzw. Dolmetscher(innen) werden herangezogen (Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV). In Deutschland gibt es bislang im Gegensatz zu anderen Ländern wie bspw. Schweden keine gesetzliche Regelung für den Einsatz professioneller Sprachmittlung im Gesundheitswesen (Bäärnhielm & Mösko, 2012).

Mit der Strategie, mehrsprachiges Personal für die Überwindung von Sprachbarrieren einzusetzen, sind auch Herausforderungen verbunden: Zum einen ist es nicht immer möglich, alle Sprachbedürfnisse der Patient(inn)en abzudecken, da in Abhängigkeit jeweils aktueller politischer und demographischer Entwicklungen Schwierigkeiten bei der Rekrutierung mehrsprachigen Personals für Dolmetschzwecke auftauchen können. Werden Mitarbeitende zum Dolmetschen eingesetzt, befinden sich diese Personen zudem in mehreren Rollen (Kollege, Dolmetscher, Medizinisches Personal) und werden mit entsprechend unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert (siehe z.B. Bührig & Meyer, 2015). Darüber hinaus machen einzelne Studien deutlich, dass das Dolmetschen unter sogenannten ‚ad hoc-Bedingungen‘, d.h. ohne Vorbereitung und gesonderte Honorierung, dazu führen kann, dass ohnehin bestehende Probleme und Herausforderungen in der Arzt-Patienten-Kommunikation in mehrsprachigen, gedolmetschten Konstellationen noch aggraviert werden (vgl. z.B. (Bührig&Meyer, (Bührig & Meyer, 2004; Flores et al., 2005). Last but not least zeigt eine Durchsicht der Forschungsarbeiten, dass auch bei einer ermöglichten direkten Kommunikation zwischen Arzt und Patient kulturelle Unterschiede bestehen, die auf den Verlauf und auf die Ergebnisse der Gespräche Einfluss nehmen können (siehe etwa Bührig & Meyer, 2015).

Die Arbeiten von Meyer, Kliche & Pawlack (2010) und Ahamer (2013) machen aber auch deutlich, dass speziell mehrsprachige Angehörige innerhalb ihrer fortgesetzten Dolmetscheinsätze ein fallbezogenes Wissen akkumulieren und dann ggf. Aufgaben des ‚case managements‘ übernehmen können, was eine erhebliche kommunikative Entlastung für alle Beteiligten bedeuten kann. Eine Erleichterung des Beziehungsaufbaus zu mehrsprachigen Patienten und Patientinnen durch mehrsprachiges Pflegepersonal machen auch die Fallstudien von Jansson (2014) deutlich.

Konkrete Zahlen zur Häufigkeit und Ausprägung von Sprachbarrieren im deutschen Gesundheitswesen liegen bislang nicht vor. Anders als z.B. in anglophonen Ländern werden in Deutschland keine statistischen Daten zur Verbreitung der Landessprache erfasst (vgl. Extra & Yagmur, 2005), so dass kaum Kenntnisse darüber vorliegen, über welche Deutschkompetenzen etwa Patient(inn)en bzw. Angehörige des Personals im Gesundheitswesen verfügen. Es gibt u.E. für den deutschsprachigen Raum allein die quantitative Studie von Pöchhacker 2000, in der in Wien mittels Fragebögen Art, Umfang von und Umgang mit Sprachbarrieren erhoben werden.

Zur Klärung der Frage welchen Beitrag die nachhaltige Universität an dieser Schnittstelle zur Bevölkerung innerhalb des Teilbereiches der medizinischen Versorgung leisten kann, bedarf es auch hier zunächst einer Bestandsaufnahme über die sprachliche Realität in der Institution (Universitäts-)Krankenhaus.

Ziel dieses Teilprojektes ist es daher, einen ersten Überblick über die derzeitige Präsenz und Praxis der Mehrsprachigkeit in der medizinischen Regelversorgung zu erheben. Es wurde erhoben welche Sprach-Ressourcen auf Seiten der Mitarbeitenden der Universitätsklinik vorhanden sind, inwieweit Mitarbeitende ihre mehrsprachigen Kompetenzen im klinischen Arbeitsalltag mit Patient(inn)en und Kolleg(inne)n anwenden und ob sie Unterstützung benötigen. Um einen differenzierten Einblick in die oben beschriebene kommunikative Komplexität zu erhalten, wurde angestrebt, Mitarbeitende aller Berufsgruppen im direkten Patientenkontakt in die Befragung einzubeziehen. Diese wurden zudem zum Bedarf sprachlicher Unterstützung auf Seiten ihrer Patienten befragt.

3. Methode

Erhebungsinstrumente und -design

Die Studie wurde als quantitative Querschnittserhebung angelegt. Alle Klinik-Mitarbeitenden, die im Patientenkontakt stehen, sollten im Rahmen der Studie schriftlich befragt werden. Die Vollerhebung fand an zwei Kliniken des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorfs statt: der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie (Klinik P) und der II. Medizinische Klinik und Poliklinik (Onkologie, Hämatologie und Knochenmarktransplantation) (Klinik O). Die beiden Kliniken wurden ausgewählt, weil in diesen Indikationsgebieten sehr hohe Kommunikationsanteile in der Versorgung der Patient(inn)en notwendig sind. Zudem sind die Liegezeiten der stationären Patient(inn)en in diesen Bereichen höher als in anderen Kliniken (z. B. Orthopädie, Kardiologie), womit Interaktionen über einen längeren Zeitraum hinweg stattfinden. Des Weiteren arbeiten in diesen Kliniken vergleichsweise viele Mitarbeitende mit einer relativ großen Spannweite unterschiedlicher Berufsgruppen der Patientenversorgung. Nicht zuletzt war es der Bereitschaft der Klinikleitung zu verdanken, dass wir die Studie haben durchführen können.

Die Entwicklung des Fragebogens fand in enger Absprache mit den beteiligten Forscher(inne)n der anderen drei Teilprojekte statt. Es wurde ein Core-Fragebogen entwickelt, welcher in den Teilprojekten 2, 3 und 4 ebenfalls als Instrumentarium eingesetzt wurde. Dieser Kernfragebogen umfasst die Exploration der Sprachfähigkeiten der Teilnehmenden auf Basis von Selbsteinschätzungen, sowie soziodemographische Angaben.

Zusätzlich wurde erfragt, welche Sprachen von Mitarbeitenden im Arbeitsalltag verwendet werden und ob sie dabei durch ihre Sprachkenntnisse andere Personen in der Patientenversorgung unterstützen. Dabei wurde vor allem exploriert, ob und in welchem Umfang mehrsprachige Mitarbeitende dolmetschen oder übersetzen, und wie sie solche Tätigkeiten erleben. Er-

hoben wurde ebenfalls, welche Sprachen in welcher Häufigkeit den Mitarbeitenden im Umgang mit Patienten und Angehörigen, die über wenige Deutschkenntnisse verfügen, begegnen. Darüber hinaus wurde in diesem Teilprojekt erhoben, wie Mitarbeitende die mehrsprachige Realität im Krankenhaus empfinden, welche Einstellungen sie gegenüber der Arbeit mit Patienten, die nicht dieselbe Sprache sprechen, haben und welche Praktiken sie in Ihrem Arbeitsalltag verwenden, um Sprachbarrieren zu überwinden. Erfasst wurde auch, welchen konkreten Bedarf an Unterstützung Mitarbeitende als hilfreich für sich sehen, um mit Patient(inn)en/Angehörigen, die wenig Deutsch sprechen, besser umzugehen zu können.

Der Fragebogen wurden in einem Pilotverfahren getestet und Mitarbeitenden verschiedener medizinischer Berufsgruppen vorgelegt, um die Arbeitsplatzrealität möglichst genau in den Fragen abbilden zu können. Auf der Basis der Rückmeldungen wurde der Fragebogen optimiert.

Das Instrument wurde zum Zwecke der Erreichbarkeit der verschiedenen Berufsgruppenmitglieder an die Unterzielgruppen angepasst. Dies wurde mit den Leitungen der Kliniken und der jeweiligen Funktionsgruppen abgestimmt. Daraufhin wurden zwei Versionen des Fragebogens erstellt: Die Mitarbeitenden, die über zwei Tochtergesellschaften des Uniklinikums als Raumpfleger (Reinigung) und Versorgungsassistenten (Essensausgabe etc.) an den beiden genannten Kliniken tätig sind, erhielten eine gekürzte Fassung des Fragebogens, zum einen, da nicht alle Fragen auch für diese Zielgruppe als relevant eingeschätzt wurden, zum anderen, um die Ausfülldauer des Fragebogens für diese Zielgruppen machbar zu halten. Des Weiteren wurden die Studienteilnehmer(innen) aus den beiden Tochtergesellschaften beim Ausfüllen durch Projektmitarbeiterinnen unterstützt: Die Raumpflegerinnen wurden jeweils einzeln von einer Projektmitarbeiterin mündlich durch den Fragebogen begleitet, die Versorgungsassistenten füllten die Fragebögen gemeinsam unter Anwesenheit zweier Projektmitarbeiterinnen aus, die bei Bedarf z.B. durch Erläuterungen der Fragen unterstützten. Durch diese Maßnahmen konnte eine sehr hohe Rücklaufquote bei diesen Mitarbeitenden erzielt werden, die üblicherweise eher selten an schriftlichen Befragungen teilnehmen.

Die anderen Berufsgruppen erhielten die vollständige, oben beschriebene Fassung des Fragebogens. Auch hier wurde die Form des Instrumentes an die Arbeitsbedingungen angepasst. Mitarbeitende aus der Pflege sowie Spezialtherapeuten erhielten den Fragebogen in Papierform. Dieser konnte über die Pflgeteamleitungen der einzelnen Stationen verteilt und auch wieder eingesammelt werden. Für die restlichen Berufsgruppen, die am leichtesten Zugang zu Computern und dem Internet haben, wurde eine Onlineversion des Fragebogens erstellt. Aufgrund von technischen Schwierigkeiten wurden in einem zweiten Schritt auch für diese Berufsgruppen Fragebögen auf den Stationen verteilt.

Die erste Erhebung mit der gekürzten Fragebogenversion fand im November und Dezember 2015 bei den Mitarbeitenden aus der Versorgungsassistenz und Raumpflege statt, der Befragungszeitraum mit der vollständigen Version erstreckte sich von April 2016 bis Juli 2016.

Datenschutz & Qualitätssicherung

Um den Daten- und Informationsschutz der Mitarbeitenden zu gewährleisten, wurden verschiedene Maßnahmen ergriffen: Die Datenschutzbeauftragte des Universitätsklinikums unterzog den Fragebogen einer ausführlichen Prüfung unter Konsultationen des Datenschutzbeauftragten der Universität Hamburg und der klinikinternen Rechtsabteilung. Daraufhin wurde der Fragebogen modifiziert. Abschließend wurde die Befragung sowohl vom wissenschaftlichen als auch vom nicht-wissenschaftlichen Personalrat des Universitätsklinikums genehmigt. Ferner wurde das Einverständnis der Klinikleitungen eingeholt. In diversen Teamsitzungen stellten die Projektmitarbeiter die geplante Erhebung den Mitarbeitenden vor. Zudem wurden die Mitarbeitenden per Email über die Ziele und Datenschutz der Befragung informiert.

Auswertung

Die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Statistik Software SPSS, Version 20. Sie erfolgte ausschließlich deskriptiv.

4. Ergebnis

Stichprobenbeschreibung: Rücklauf

Von insgesamt 612 Mitarbeitenden im direkten Patientenkontakt an den beiden Kliniken nahmen 294 Personen (RR von 45,75%) an der gesamten Erhebung teil (siehe Tab. 1). Zuerst wurden im November und Dezember 2015 mittels Kurzversion des Fragebogens die 51 an den ausgewählten Kliniken tätigen Mitarbeitenden aus Raumpflege und Essensversorgung befragt, von denen 39 Personen teilnahmen. Die hierbei erreichte Rücklaufquote von 75% konnte wahrscheinlich durch persönliche Anwesenheit und zentral organisierte Austeilung der Fragebögen erreicht werden. An der zweiten Befragung von April bis Juli 2016 nahmen von 560 Mitarbeitenden beider Kliniken, die im direkten Patientenkontakt stehen, 241 Personen teil (RR=45,75%). Davon haben 17,6% (n=45) aller Personen den Fragebogen Online ausgefüllt, 82,4 % (n=210) nutzten die Papierversion. Die Responserate unterscheidet sich nicht nach Klinik, an beiden haben knapp über 45% der in Frage kommenden Mitarbeitenden teilgenommen. Innerhalb der verschiedenen Funktionsgruppen ist der Rücklauf unter der Gruppe der Versorgungsassistenz mit einer Quote von 93,1% am höchsten, am niedrigsten beim ärztlichen Personal (RR=38,09%).

Befragung	Funktionsgruppe	Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie		2. Medizinische Klinik und Poliklinik (Onkologie, Hämatologie und Knochenmarktransplantation)		Gesamt beide Kliniken	Response Rate
		N/Total	RR	RR	N/Total	RR	
NOV/DEZ 2015	Raumpflege	5/12	41,66%	7/11	63,63%	12/23=	52,17%
	Versorgungsassistenz	7/7	100%	20/22	90,9%	27/29=	93,1%
	GESAMT	12/19	63,15%	27/35	77,14%	39/52=	75 %
APR-JUL 2016	Ärztliches Personal	23/54	42,59 %	18/51*	34%%	41/105	39 %
	Psychologisches Personal	17/37	51,35 %	9/9	100 %	29/46	63,04 %
	Spezialtherapeutisches Personal	19**/28	67,9 %	11**/~15	73,3%	28/43	65,1 %
	Pflegepersonal	65***/150	43,33%	72***/164	43,9%	136/314	43,31 %
	Patientenadministration	1****		5****		6	
	FEHLEND					14	
	GESAMT	125/272	45,95 %	107/236	45,33%	241/560	43,03%
	GESAMT ALLE	137/291	47,07%	134/271	61,75 %	294/612	48,03 %

Tabelle 1: Rücklauf der Mitarbeitenden nach Klinik und Funktion

Raumpflege: Aufgrund von Urlaub/Krankheit waren nicht alle zum Erhebungszeitpunkt anwesend

*Gesamtanzahl der Mitarbeitenden der II. Med. Klinik unklar, gab drei verschiedene Angaben aus den drei verschiedenen zuständigen Verwaltungen, von denen der Mittelwert gebildet wurde. Das liegt an der sehr komplexen Struktur des Universitären CancerCenters Hamburg (UCCH), zu der die II Medizinische Klinik gehört. Gut möglich, dass einige der Ärzte und Psychologen mit der Befragung gar nicht erreicht wurden.

**3 Spezialtherapeuten gaben an, an beiden Kliniken tätig zu sein. Diese sind jeweils in der Klinikspalte eingetragen, aber nicht im Gesamt-N doppelt

***1 Pflegekraft an beiden Kliniken tätig

Klinikzugehörigkeit

Wie bereits beschrieben, fand die Erhebung an zwei Kliniken statt. Da wir alle Mitarbeitende erfassen wollten, die mit Patient(inn)en dieser Kliniken interagieren, wurden auch Mitarbeitende befragt, die nicht an der Klinik selbst angestellt, jedoch dort arbeiten. Überwiegend betraf dies Mitarbeitende der Raumpflege, der Essensversorgung und der Ernährungsberatung, die den Tochtergesellschaften KGE und KSE zugeordnet sind. Es wurde somit erhoben, an welcher Klinik die Mitarbeitenden *tätig* sind. Von allen 294 Befragten gaben 278 Personen an, an welcher Klinik sie tätig sind. 48,2% (n=134) davon geben an, der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie zuzugehören, 50,4% (n=140) ordnen sich der II. Medizinischen Klinik und Poliklinik (Onkologie, Hämatologie und Knochenmarktransplantation) zu, und 4 Personen geben an, an beiden Kliniken tätig zu sein. Dazu könnten, wie bei der Fragebogenverteilung deutlich wurde, Spezialtherapeut(inn)en wie Ernährungsberater(innen) gehören, die Patient(inn)en aus dem gesamten Klinikum betreuen. Der größte Unterschied in der Anzahl der Teilnehmenden pro Klinik ergibt sich durch die Mitarbeitenden aus Raumpflege und Essensversorgung, von denen in der Psychiatrischen Klinik insgesamt weniger tätig sind.

Funktionsgruppen

95 % (n= 280) aller Befragten gaben an, in welcher Funktionsgruppe sie am Universitätskliniken bzw. den beiden an der Befragung teilnehmenden Tochtergesellschaften (im Falle der Mitarbeitenden aus Raumpflege und Essensversorgung) beschäftigt sind. 14,6% (n= 41) der Teilnehmenden ordnen sich dem ärztlichen Personal zu. 10,4 % (n=29) zählen sich zum psychologischen Personal. Knapp die Hälfte (48,9%, n=137) aller Antwortenden gaben an, dem Pflegerischen Personal zuzugehören. Zu den Spezialtherapeut(inn)en zählen sich 10% (n=28) Befragte. Dazu gehören alle Mitarbeitenden, die neben den Ärzt(inn)en und Psycholog(inn)en therapeutisch oder beratend mit Patient(inn)en arbeiten, wie z.B. Ergo-/Physio-/Musik-/Kunsttherapeut(inne)en, Mitarbeitende der Sozialberatung, Ernährungs- und Diätberater(innen). Des Weiteren nahmen 6 Mitarbeitende an der Befragung teil, die angeben, in der Patientenadministration beschäftigt zu sein. Dieser Befragung gelang es somit, alle Berufsgruppen, die im direkten Kontakt mit Patienten stehen, einzubeziehen und somit vorsichtige erste Vergleiche über diese Gruppen zu ermöglichen.

Geschlecht

Von den insgesamt 293 Mitarbeitenden, die an der Befragung teilgenommen haben (siehe Tab. 2), ordnen sich fast dreiviertel (72,35%) dem weiblichen Geschlecht zu, etwas weniger als ein Viertel (22,86%) dem männlichen und gut 5% (14 Befragte) machten keine Angabe. Innerhalb des ärztlichen Personals findet sich eine Aufteilung von 48,8% (n=20) Frauen und 51,2% (n=21) Männern, was dem Hamburger Geschlechterverhältnis des stationär tätigen ärztlichen Personals entspricht (Anteil der Frauen 48,3%; vgl. Hamburger Ärztekammer, 2014). Der Anteil von 80,3% (n=110) weiblichen Mitarbeitenden ist in Übereinstimmung mit den Vergleichszahlen des Pflegepersonals aus Hamburger Krankenhäusern (Frauen: 80,2%, Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein [Bureau of Statistics for Hamburg and Schleswig-Holstein (DE)],

2016). Es kann daher angenommen werden, dass unsere Stichprobe in Bezug auf die Geschlechtsverteilung repräsentativ ist.

Alter

Zu ihrer Altersgruppe (siehe Tab. 2) machten 281 Personen Angaben. 22,8% (n=64) Mitarbeitende erklären, unter 30 Jahren alt zu sein. Gut ein Drittel (31,7%, n=89) der Befragten zählt sich zu den 30-40jährigen. Fast gleichviele Mitarbeitende ordnen sich mit 20,6% (n=58) der Altersgruppe 41 bis 50 Jahre und mit 20,3% (n=57) den 51 bis 60jährigen zu. Erwartungsgemäß liegt die Anzahl der Mitarbeitenden mit Altersangabe über 60 niedriger bei unter 5 % (n=13).

Innerhalb der Funktionsgruppen differenzieren sich die Altersangaben wie folgt: Während bei den Mitarbeitenden aus der Versorgungsassistenz und Raumpflege die meisten angeben, über 50 Jahre alt zu sein (64%, n=16 und 58%, n=7), ordnen sich die meisten Ärzt(inn)e(n) mit 52% (n=21) und Psycholog(inn)en zu 41,4% (n=12) der Altersgruppe zwischen 30-40 Jahren zu. Pflegemitarbeitende ordnen sich zu je knapp einem Drittel am häufigsten den ersten beiden Altersgruppen zu: 28,5% (n=39) unter 30 Jahren und 29,9% (n=41) zwischen 30-40 Jahren.

Vergleicht man die Altersangaben der vorliegenden Stichprobe mit Daten zu Pflegekräften und zu stationär tätigen Ärzten in Deutschland und in Hamburg, zeigen sich ähnliche Altersverteilungen. Dies deutet darauf hin, dass hinsichtlich des Faktors „Alter“ keine Verzerrungen in der Studienstichprobe anzunehmen sind.

Berufserfahrung

Weit über ein Drittel der Mitarbeitenden bringt nach eigenen Angaben mehr als 10 Jahre Berufserfahrung in ihrer aktuellen Funktion mit (siehe Tab. 2). Ein Viertel nennt zwischen 4 und 9 Jahren an Erfahrung in der jeweiligen Funktion, und 22 % gibt an, zwischen 1 und drei Jahren Berufserfahrung zu besitzen. Lediglich 5,8% der Mitarbeitenden gibt weniger als ein Jahr Berufserfahrung an.

Betrachtet man die einzelnen Funktionsgruppen, werden Unterschiede deutlich: Das psychologische Personal gibt im Schnitt am wenigsten Berufserfahrung an, fast die Hälfte (48%, n=14) nennt 1-3 Jahre. Die meisten der ärztlichen Mitarbeitenden (43%, n= 17) ordnen sich bei 4-9 Jahren Erfahrung in ihrer Funktion ein. Die längste Berufserfahrung von mehr als 10 Jahren nennen über die Hälfte der Mitarbeitenden aus der Pflege (55%, n=74) sowie mehr als zwei Drittel (64%, n=14) aus der Gruppe der Spezialtherapeuten.

Funktionsgruppe	Anzahl (n)	Geschlecht	Alter (in Jahren)					Berufserfahrung (in Jahren)				Migrationshintergrund
		weiblich	< 30	30-40	41-50	51-60	> 60	> 1	1-3	4-9	<10	
Personal												
Ärztliches	41	48,8%	24,4%	51,2%	17,1%	7,3%	,0%	7,5%	27,5%	42,5%	22,5%	16,7%
Pflegerisches	137	80,3%	28,5%	29,9%	23,4%	16,1%	2,2%	3,7%	18,5%	23,0%	54,8%	24,8%
Psychologisches	29	86,2%	34,5%	41,4%	10,3%	3,4%	10,3%	13,8%	48,3%	17,2%	20,7%	20,7%
Spezialtherapeutisches	27	81,5%	18,5%	33,3%	18,5%	25,9%	3,7%	3,6%	17,9%	25,0%	53,6%	21,4% ⁹
Versorgungsassistenz	27	73,1%	,0%	14,8%	22,2%	55,6%	7,4%	13,0%	30,4%	52,2%	4,3%	48,1%
Raumpflegerisches	12	81,1%	0	8,3%	33,3%	41,7%	16,7%	8,3%	25,0%	16,7%	50,0%	91,7%
Gesamt	279											

Tab. 2: Übersicht über Merkmale der Stichprobe (Anm.: Aufgrund der geringen Anzahl Mitarbeitender in der Patientenadministration wird aus datenschutzrechtlichen Gründen darauf verzichtet, diese Gruppe ausführlicher zu beschreiben)

Migrationshintergrund

Migrationshintergrund wurde auf der Basis des Mindestindikatorenansatzes von Schenk (2006) so definiert, dass die Mitarbeitenden bei sich oder einem Elternteil eine andere Nationalität als die deutsche oder ein anderes Geburtsland als Deutschland oder eine andere Muttersprache als Deutsch angegeben haben.

292 (von 294) Personen füllten die migrationsbezogenen Fragen aus (siehe Tab. 2). Nach dieser Definition haben 29 Prozent (=85) aller Teilnehmenden einen Migrationshintergrund. Dies ist mehr als der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2016). Im regionalen Vergleich fällt dieser Wert jedoch sogar ein wenig geringer aus als der Hamburger Durchschnittswert von inzwischen fast 33% Menschen mit Migrationshintergrund (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein, 2016).

Innerhalb der Funktionsgruppen zeigen sich folgende Unterschiede: Fast alle Mitarbeitenden aus der Raumpflege (91,7 %; n=11) weisen einen Migrationshintergrund auf. Unter den Versorgungsassistenten ist der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund mit knapp unter der Hälfte der Befragten (n=13) ebenfalls höher als in den anderen Funktionsgruppen, beim ärztlichen Personal sind es am wenigsten Mitarbeitende mit 16,7% (n=11).

Bildungshintergrund

Von den 280 Mitarbeitenden, von denen Angaben zu ihrer **Schulbildung** vorliegen, geben 254 Personen an, in Deutschland zur Schule gegangen zu sein (siehe Tab. 3). Zwei Drittel davon (n=170) haben (Fach-)Abitur oder eine (Fach-)Hochschulreife, 27% die mittlere Reife bzw. einen Realschulabschluss, 5% einen Haupt- oder Volksschulabschluss. 38 Personen sind laut eigenen Angaben im Ausland zur Schule gegangen. 55% (n=21) haben dabei einen Abschluss, der sie für ein Studium berechtigt, 29% (n=11) einen Abschluss ohne Studienberechtigung und 16% (n=6) haben im Ausland keinen Abschluss gemacht.

278 Mitarbeitende machten Angaben darüber, ob sie ein Studium oder eine **Berufsausbildung in Deutschland oder im Ausland** absolviert haben (siehe Tab. 4). 230 Personen haben einen Berufsabschluss in Deutschland genannt. Von diesen geben 129 (56%) Personen als höchsten Berufsabschluss eine Ausbildung oder Lehre an, 97 (42%) haben studiert, 4 Mitarbeitende gaben einen anderen nicht näher spezifizierten Abschluss an. Dass sie ihre Berufsausbildung im Ausland abgeschlossen hätten, nennen 25 Mitarbeitende. 44% (n=11) nennen als höchsten Abschluss eine Ausbildung bzw. Lehre, 40% (n=10) Personen ein Studium, 4 Personen einen anderen Abschluss.

Funktionsgruppe	Höchster Schulabschluss in Deutschland					Ggf. höchster Schulabschluss im Ausland			
	Ohne Abschluss	Haupt-/Volksschule	Realschule/mittlere Reife	(Fach)Abitur/Hochschulreife	Gesamt	ohne Abschluss	ohne Studienberechtigung	mit Studienberechtigung	Gesamt
Personal									
Ärztliches	0	0	0	38	38	2	1	2	5
Pflegerisches	0	3	56	70	129	3	2	7	12
Psychologisches	0	0	1	27	28	0	1	3	4
Spezialtherapeutisches	0	0	2	25	27	0	1	0	1
Versorgungsassistenz	2	6	10	3	21	0	2	5	7
Raumpflegerisches	0	3	0	0	3	1	3	3	7
Gesamt	2	12	67	168	246	6	10	20	36

Tab.3: Schulabschlüsse (Fehlende Angaben: n =13)

Funktionsgruppe	Ausbildung/Studium in Deutschland				Ausbildung/Studium im Ausland			
	Ausbildung / Lehre	Studium	anderer Abschluss	Gesamt	Abgeschl. rufsausbildung	Be- studium)	anderer abschluss	Ab- Gesamt
Ärztliches		370	0	37	0	2	1	3
Pflegerisches	103	14	2	119	5	2	1	8
Psychologisches	1	27	0	28	1	2	0	3
Spezialtherapeutisches	10	14	1	25	10	14	1	25
Versorgungsassistenz	10	2	0	12	2	2	2	6
Raumpflegerisches	1	0	0	1	2	1	0	3
Gesamt	125	94	3	222	11	9	4	24

Tab. 4: Ausbildung und Studium (Fehlende Angaben: n = 16)

Staatsbürgerschaft und Geburtsland der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund

Von den 85 Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund haben 83 Personen Angaben zu ihrer Staatsangehörigkeit gemacht (siehe Tab. 5): 68% haben die deutsche Staatsbürgerschaft, 29% eine andere Nationalität und 7% geben neben der deutschen eine weitere Nationalität an.

Von den 82 Personen mit Migrationshintergrund, die ihr Geburtsland angegeben haben, ist die Hälfte in Deutschland und die andere Hälfte in einem anderen Land geboren. 84 Mitarbeitende mit Migrationshintergrund machen Angaben zu ihren Muttersprachen. Die meisten (79%) geben an, dass sie eine Muttersprache sprechen. Etwa ein Fünftel der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund nannten zwei Muttersprachen und 2 Personen gaben drei Muttersprachen an. Dabei wird in 40% aller Fälle von den Mitarbeitenden, die einen Migrationshintergrund aufweisen, ausschließlich Deutsch als Muttersprache genannt. Knapp über 40% geben ausschließlich eine andere Muttersprache als Deutsch an und fast 20% nennen Deutsch und weitere Sprachen.

Personal mit Migrationshintergrund (n)		Nationalität Deutsch	Geburtsland Deutschland	Muttersprachen		
				Deutsch	Deutsch und Andere	Andere als Deutsch
Ärztlich	11	72,7% (n=8)	81,8% (n=9)	72,7% (n=8)	18,2% (n=2)	9,1% (n=1)
Pflegerisch	34	76,5% (n=26)	64,7%(n=22)	44,1%(n=15)	29,4% (n=10)	26,5% (n=9)
Psychologisch/Spezialtherapeutisch	12	75 % (n=9)	41,7% (n=5)	66,7% (n=8)	0% (n=0)	33,3% (n=4)
Versorgungsassistenz / Raumpflege	24	52,2% (N=12)	18,2% (n=4)	4,3% (n=1)	13,0% (n=3)	82,6% (n=19)
Gesamt	81	68,8% (n=55)	50,5% (n=40)	40% (n=32)	18,8% (n=15)	41,3% (n=33)

Tab. 5: Differenzierte Angaben zum Migrationshintergrund der Mitarbeitenden

Sprachressourcen der Mitarbeitenden

Die Mitarbeitenden wurden gefragt, in welchen Sprachen sie unabhängig vom Kompetenzniveau Kenntnisse besitzen. 292 von 294 befragten Mitarbeitenden geben darüber Auskünfte. Insgesamt wurden 38 verschiedene Sprachen angegeben. Dabei wurden die Angaben „Dari“, „Farsi“ und „Persisch“ unter „Varietäten des Persischen“ zusammengefasst, ebenso wie die Angaben „Bosnisch“, „Kroatisch“, „Serbisch“, „Serbokroatisch“ und „Jugoslawisch“ unter „Serbokroatisch“.

Die meisten Befragten mit 42% nennen zwei Sprachen. 31% der Mitarbeitenden gibt drei Sprachen an, und 19 % nennen vier Sprachen. 15 Mitarbeitende (5,1%) zählten fünf Sprachen auf. 2,7 % (n=8) sind nach eigenen Angaben einsprachig.

Deutsch ist die am häufigsten genannte Sprache (siehe Tab. 6). Da die Erhebung auf Deutsch stattgefunden hat, ist davon auszugehen, dass alle Mitarbeitenden, die an der Befragung teilgenommen haben, die deutsche Sprache zumindest in einem alltagstauglichen Maße beherrschen. Am zweithäufigsten (n=260) wird Englisch angegeben. 82 Personen nennen Französisch und 60 Personen Spanisch. 18 Mitarbeitende geben Italienisch an, es folgen Russisch mit 16 Sprechenden sowie 15 Türkisch angegebende Personen und 12 Polnisch.

Sprache	n
Deutsch	289
Englisch	260
Französisch	82
Spanisch	60
Italienisch	18
Russisch	16
Türkisch	15
Polnisch	12
Serbokroatisch	10

Tab. 6: Häufigste Sprachen der Mitarbeitenden

Muttersprache	n
Deutsch	255
Polnisch	9
Türkisch	6
Englisch	5
Serbokroatisch	5
Russisch	4
Spanisch	4

Tab. 7: Häufigste Muttersprachen

Muttersprachen

290 Mitarbeitende machen Angaben darüber, welche Sprache sie als ihre Muttersprache bezeichnen. 20 verschiedene Sprachen wurden genannt. Die häufigsten Nennungen verzeichnet Deutsch (siehe Tab. 7). 18% geben (auch) andere Muttersprachen als Deutsch an. Über zwei Drittel dieser Mitarbeitenden benennt ausschließlich eine andere Muttersprache als Deutsch (n=36). Als andere Muttersprachen wurden am häufigsten genannt: 17,6% (n=9) der Personen mit anderer Muttersprache als Deutsch geben Polnisch an, 11,7% (n=6) Mitarbeitende Türkisch, jeweils knapp 10% (n=5) nennen Serbokroatisch und Englisch und jeweils 7,8% (n=4) bezeichnen Russisch und Spanisch als ihre Muttersprache.

Selbsteinschätzung des Sprachniveaus

Insgesamt 275 Mitarbeitende gaben an, in welchem Ausmaß sie die genannten Sprachen beherrschen. Die Selbsteinschätzung der Teilnehmer erfolgte in Anlehnung an die CEFR Can-do Deskriptoren (Council of Europe, 2001; Little, 2006) in den Teilbereichen Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen und Interaktionsvermögen auf einer Skala von 1 (niedrigstes Niveau) bis 6 (höchstes Niveau).

Im Folgenden werden die selbsteingeschätzten Sprachkompetenzen der Sprachen dargestellt, die über alle Mitarbeitenden hinweg am häufigsten angegeben wurden: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch; sowie die Sprachen, die am häufigsten als Muttersprache genannt wurden: Polnisch, Türkisch, Serbokroatisch, Russisch (vgl. Tabelle 1 im Anhang).

In der deutschen Sprache schätzen sich die Mitarbeitenden auf einem hohen Niveau in allen 5 Teilbereichen ein. Die durchschnittliche Gesamt-Selbsteinschätzung liegt bei 5,8 bei einem Wertebereich von 0 („niedrig“) bis 6 („hoch“). Die niedrigste Einschätzung innerhalb der Unterskalen ergab sich im schriftlichen Bereich mit einem Wert von durchschnittlich 5,6. Serbokroatisch wird nach der Einschätzung der Teilnehmenden auf muttersprachlichem Niveau (durchschnittliche Selbsteinschätzung bei 5,8) beherrscht, obwohl die hier einbezogenen Sprachen nur von 5 der 10 Personen mit entsprechenden Kenntnissen als Muttersprache bezeichnet wurden. Auch Polnisch wird auf hohem Niveau beherrscht, die durchschnittliche Einschätzung liegt bei 5. Bei Türkisch, Russisch und Polnisch schätzen sich die Mitarbeitenden besser im Hörverstehen und Interagieren ein als in ihren Schreibfähigkeiten. Im Englischen schätzen sich die Mitarbeitenden auf einem mittleren bis höheren Kompetenzniveau bei einem Durchschnittswert von 3,8 ein. Hier sowie auch im Französischen lässt sich ein Unterschied zwischen rezeptiven (Hör- und Leseverstehen) und produktiven Sprachkompetenzen (Sprechen/Schreiben) erkennen. Im Französischen schätzen sich die Mitarbeitenden mit einem Wert von 2,4 deutlich niedriger ein. Spanisch wird laut Selbsteinschätzung auf einem mittleren Niveau von 2,6 beherrscht. Der auch in Teilprojekt 3 und 4 beschriebene „Badewanneneffekt“ von Selbsteinschätzungen entweder im niedrigen oder im sehr hohen Kompetenzbereich deutet sich auch in dieser Befragung bei den Sprachen Türkisch und Russisch an.

Anwendung der Sprachkenntnisse am Arbeitsplatz

Auf die offen gestellte Frage, welche Sprache sie auf der Arbeit am häufigsten nutzen, antworteten 283 Personen. Von diesen antworteten 38 (13,4%) Mitarbeitende, dass sie am Arbeitsplatz am häufigsten eine andere Sprache als Deutsch gebrauchen. Am häufigsten wird Englisch genannt (n=37).

Die Frage, ob sie im letzten Monat neben dem Deutschen eine andere Sprache am Arbeitsplatz angewendet haben, wurde von 261 Mitarbeitenden beantwortet. 62,5 % (n=163) bejahen, also deutlich mehr als bei obiger Frage. Nach Funktionsgruppe zeigt sich, dass Ärzte mit 81,6% (n=31) der Nennungen am häufigsten angeben, im letzten Monat eine andere Sprache als Deutsch am Arbeitsplatz angewendet zu haben. Die zweithöchste Nennung wurde bei den Versorgungsassistenten und Raumpflegerinnen mit 73,7% (n=28) verzeichnet. Die Mitarbeitenden wurden danach gefragt, wie häufig dies in welcher Sprache vorkomme. Sie konnten zwischen den Angaben „mindestens einmal täglich“, „mindestens einmal in der Woche“, „1-3 Mal im Monat“ und „weniger als 1 Mal im Monat“ wählen (siehe Tab. 9). Ärzte geben den häufigsten Gebrauch einer anderen Sprache am AP an: 70,6% (n=24) nutzen mehrmals täglich eine andere Sprache als Deutsch, gefolgt von Psychologen und Spezialtherapeuten, von denen die Hälfte (n=29) mehr-

mals täglich eine andere Sprache als Deutsch verwendet. Hierbei wurde allerdings nicht nach dem Kontext (mit wem und bei welchen Aufgaben) der Anwendung gefragt.

Funktionsgruppen	(n)	Anderer Sprache als Deutsch am Arbeitsplatz (AP)	Tägliche Anwendung einer anderen Sprache als Deutsch am AP-
ÄrztInnen	38	81,6 % (n=31)	70,6% (n=24)
Pflegerisches Personal	131	57,3% (n=75)	41,3% (n=33)
PsychologInnen/ SpezialtherapeutInnen	54	53,7 % (n=29)	50% (n=15)
Versorgungsassistenz / Raumpflege	38	73,7 % (n=28)	34,5% (n=10)
Gesamt	261	62,5% (n=163)	N=82

Tab. 9: Anwendung einer anderen Sprache als Deutsch am Arbeitsplatz während des letzten Monats

Unterstützung anderer mittels der eigenen Sprachkompetenzen

270 Personen beantworteten die Frage, ob sie mit ihren Sprachkompetenzen außer dem Deutschen andere in deren Arbeitstätigkeiten unterstützen würden. 37% (n=100) Mitarbeitende geben an, dass dies auf sie zutreffe. Nach Funktionsgruppen unterteilt zeigt sich, dass über die Hälfte der Raumpflegerinnen und Versorgungsassistenten (54%; n=20) angibt, während ihrer Arbeit andere Personen sprachlich zu unterstützen. Auch unter Ärzten und Pflege gibt es einen beträchtlichen Anteil von 38% (n= 15) und 37% (n=46), die ihre Sprachkompetenzen zur Unterstützung anderer einsetzen.

Der Migrationshintergrund der Mitarbeitenden beeinflusst erwartungsgemäß, ob Sprachen für andere eingesetzt werden: Knapp 60% (n=47) der Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund unterstützen andere mit anderen Sprachen als dem Deutschen.

Art der Unterstützung

113 Personen geben Hinweise auf die Art der Unterstützung. Hierbei konnten die Befragten wählen, ob es sich um Unterstützung durch Dolmetschen in der Kommunikation mit Patienten oder Angehörigen oder durch Übersetzen von Texten handelt.

Knapp die Hälfte von diesen Personen (n=55) antwortete ‚beim Übersetzen von Texten‘, und fast ein Drittel (n=32) gab an, mittels Dolmetschen behilflich zu sein. 4,4% (n=5) gaben beide Kategorien an. Aufgeteilt nach Funktionen innerhalb der Klinik ergeben sich folgende Unterschiede: Während die Mehrheit des ärztlichen (50%, n=7), spezialtherapeutischen und psycho-

logischen (70%, n=9) sowie des Pflegepersonals (80%, n=39) eher Unterstützung bei der Übersetzung von Texten angibt, nennen 69% (n=22) aus der Gruppe der Raumpflegerinnen und Versorgungsassistenten, dass sie beim Dolmetschen in der Kommunikation mit Patient(inn)en oder Angehörigen unterstützen.

Diskussion

Mit dieser Studie wurden erstmalig in Deutschland die Sprachkompetenzen der Mitarbeitenden im Krankenhaus und die mehrsprachige Patientenkommunikation systematisch untersucht. Dass es gelungen ist, Mitarbeitende aus verschiedenen Berufs- und Funktionsgruppen zu inkludieren, ist dabei besonders hervorzuheben.

Von der Relevanz dieses Themas für das Krankenhauspersonal zeugt die hohe Rücklaufquote von über 40 % der Mitarbeitenden. Persönliche Rückmeldungen der Klinikleitungen sowie der zu befragenden Zielgruppe im Vorfeld der Erhebung sowie die Resonanz auf die Präsentation erster Ergebnisse auf mehreren Fachtagungen bestärken diese Einschätzung. Das Projekt wurde auf folgenden Fachtagungen vorgestellt:

- 13.05. 2016: New Speakers Network 2nd whole action conference, Universität Hamburg,
- 02.06.2016 , Deutsche Aktionstage Nachhaltigkeit an der Universität Hamburg
- 09.09.2016, 4th conference on Health, Culture and the Human Body, Bremen
- 10.09.2016: 10. Kongress der transkulturellen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik im deutschsprachigen Raum (DTTTP), Bielefeld.
- 14.09.2016, IX. Kongress der Deutsch-Türkischen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosoziale Gesundheit e.V. ; UKE, Hamburg

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Studie ein hinreichend repräsentatives Abbild der Mitarbeitenden im Krankenhaus darstellt. Wir deuten besonders die hohe Berufserfahrung, die die Befragten insgesamt angeben, als Indiz für die Validität der Aussagen über den Arbeitsalltag im Krankenhaus bei, da anzunehmen ist, anders als bei Berufsanfängern, dass die Mitarbeitenden ‚wissen, wovon sie sprechen‘.

Das Krankenhauspersonal verfügt mit 38 genannten Sprachen, davon 20 verschiedene Muttersprachen über erhebliche sprachliche Ressourcen. Die Mehrheit der in der Patientenversorgung tätigen Mitarbeitenden wendet zusätzlich zum Deutschen andere Sprachen am Arbeitsplatz an. Dabei handelt es sich überwiegend um Englisch, andere Sprachen werden lediglich von Einzelnen genannt. Mitarbeitende scheinen ihren Arbeitsalltag zunächst als überwiegend deutschsprachig zu erleben. Bei genauerem Nachfragen nach Häufigkeit der Anwendung anderer Sprachen zeigt sich, dass doch fast die Hälfte der Mitarbeitenden (47%) angibt, mindestens einmal am Tag eine andere Sprache anzuwenden. Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Arbeitsrealität in einem Hamburger Krankenhaus mehrsprachig ist. Inwieweit eine solche mehrsprachige Patientenversorgung beispielsweise auch in Krankenhäusern kleinerer Städte oder Gemeinden den klinischen Alltag widerspiegelt bedarf weitergehende Erforschung

Die vorliegende Studie macht auf die Präsenz von Mehrsprachigkeit und den Umstand aufmerksam machen, dass diese im Berufsalltag eingesetzt wird. Die Angaben zur Nutzung der

Mehrsprachigkeit deuten zudem auf den entsprechenden Bedarf. Zu Fragen hingegen, ob der Bestand an mehrsprachigen Fähigkeiten den Bedarf deckt, welche Funktionen der Einsatz von Mehrsprachigkeit erfüllt und ob dies jeweils mit dem Ziel der Patientenversorgung in Einklang steht, gibt unsere Studie keine Auskunft.

Folgende Überlegungen und weiterer Forschungsbedarf für einen nachhaltigen Umgang mit dieser vorhandenen und bereits gelebten Mehrsprachigkeit ergeben sich aus unserer Sicht: Die genannten Mitarbeitersprachen bilden wahrscheinlich nicht die von den Patient(inn)en benötigten Behandlungssprachen ab. Uns sind bisher sind (nur) zwei Behandlungsangebote für Patienten in einer anderen Sprache als Deutsch am UKE bekannt. Dabei handelt es sich um türkischsprachige Ambulanzangebote im Bereich Onkologie und Psychiatrie. Um ein differenziertes Bild zu erhalten, welcher Bedarf an sprachlicher Unterstützung seitens der Patient(inn)en in welchen Sprachen tatsächlich vorhanden ist, müssten auch Patientenbefragungen durchgeführt werden. Die Ergebnisse erst würden Hinweise darauf geben, ob und wie Mehrsprachigkeit von Mitarbeitenden gezielt gefördert werden sollte und welcher Investitionen es dafür bedarf. Erforderlich wäre zudem eine genauere Untersuchung der Frage, ob die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen des Personals diejenigen sachlichen Bedarfe abdecken, die sich durch den Einsatz dieser Kompetenzen ergeben.

Das Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf ist im Vergleich zu den meisten anderen Einrichtungen der Regelversorgung in der privilegierten Position, bereits seit über 10 Jahren einen internen Dolmetscher- und Übersetzerdienst etabliert zu haben. Die hohe Anzahl an Personen, die angeben, beim Dolmetschen in der Patientenkommunikation behilflich zu sein, weist jedoch darauf hin, dass das bisherige Angebot entweder nicht ausreichend ist oder nicht immer bedarfsgerecht zur Verfügung steht. Dass Mitarbeitende des Reinigungspersonals und der Versorgungsassistenz sprachlich unterstützen und teilweise angeben, dafür von Pflegemitarbeitenden angefragt zu werden, legt die Vermutung nahe, dass nicht alle Berufsgruppen gleichermaßen auf den Dolmetscherdienst zugreifen oder dass es nicht der Realität des alltäglichen Handlungsdrucks entspricht, dessen Dienste in Anspruch zu nehmen. Auch dies eröffnet eine offene Forschungsfrage: Welche Form von sprachlichen Dienstleistungen ist unter den Handlungsbedingungen der Patientenversorgung in verschiedenen Tätigkeitsfeldern angemessen?

MULTILINGUALISM AS A RESOURCE OF THE SUSTAINABLE UNIVERSITY

Project 3: Languages of Instruction



English in the Multilingual University

Prof. Dr. Peter Siemund &
Jessica Terese Mueller

BACKGROUND INFORMATION

In principle, the use of English as a lingua franca in academic contexts has been well documented. However, in the studies to date, the focus has been placed on a narrow, monolingually oriented perspective of English as the first foreign language to be learned by native speakers of a particular nationally defined language. In this way, English as a lingua franca is often juxtaposed in opposition to the national language in order to conclude that the use of English in academic settings presents either a threat to the national language or an enrichment to the universities and other institutions of higher education at which English is used.

OBJECTIVES OF THE PROJECT

Through an initial pilot study, how and to what degree the linguistic repertoire of the students and instructors of Universität Hamburg has an influence on English as a lingua franca will be examined. In light of the fact that the metalinguistic and multicultural competencies of multilingual speakers of English as a lingua franca have been neglected in the studies to date, these competencies have been placed in the foreground of the current study.

METHODS

In the first portion of the data collection process, with the help of an online questionnaire, information about the multilingual resources of approximately 500 students and instructors of Universität Hamburg will be gathered. After that, interviews will be conducted with about 50 students and instructors, in order to more closely examine the influences that other languages have on English as a lingua franca.

MAIN QUESTIONS

- Which role does English as a lingua franca take on in the context of instruction at Universität Hamburg?
- How do multilingual competencies influence communication in English as a lingua franca?



HYPOTHESES

We presume that multilingual speakers of English as a lingua franca possess a highly developed repertoire of grammatical structures and pragmalinguistic knowledge, as well as a heightened degree of language awareness. With the insight that we hope to gain through this study, English can be more effectively incorporated into learning and instruction by taking into consideration the entire linguistic repertoire of the students and instructors involved.

LITERATURE

- Bolton, K., Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33: 429 – 447.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91: 923 – 939.
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics*, 7(4): 556 – 578.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2): 137 – 162.
- Mauranen, A., Ranta, E. (eds.). (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Seidhofer, B. (2010). "Lingua Franca English - the European context". In Kirkpatrick, Andy (ed.). *The Routledge handbook of World Englishes*. Abingdon: Routledge, 355-371.

KAPITEL 4

Teilprojekt 3: „Die Sprachen der Lehre: English in the Multilingual University“

Jessica Terese Mueller, Prof. Dr. Peter Siemund

1. Einleitung und Fragestellung

Um die universitäre Lehre nachhaltig zu gestalten, gilt es in einem ersten Schritt, Mehrsprachigkeit in diesem Kontext zu betrachten, um aufzudecken, welchen Beitrag die Ressource Mehrsprachigkeit zur universitären Lehre leistet und wie sie effektiv genutzt werden kann. Ausgehend von den Leitfragen des Verbundprojekts, deren Zweck es ist, die Funktion der Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg zu erschließen, wird in Teilprojekt 3 der Schwerpunkt auf die universitäre Lehre gesetzt, insbesondere auf die wichtigsten Akteure der Lehre, nämlich die Studierenden und Lehrenden. Vor dem Hintergrund, dass aufgrund der Globalisierung und der daraus resultierenden Internationalisierung der Universitäten die Studentenschaft sowie die Lehrerschaft der Universität Hamburg nicht nur mit der deutschen Sprache als Nationalsprache sondern auch mit der englischen Sprache als internationaler Verkehrssprache konfrontiert werden, gehen wir zunächst in diesem Teilprojekt der Frage nach, inwiefern Englisch neben der deutschen Sprache und ggf. neben weiteren Sprachen an der Universität eingesetzt wird.

Englisch wird zunehmend als Zusatzsprache (*additional language*) und Medium der Internationalisierung außerhalb der anglophonen Welt an Hochschulen, nicht nur in Europa, sondern auch weltweit, verwendet. Inzwischen werden viele Kurse und sogar ca. 30 Masterstudiengänge der Universität Hamburg entweder teilweise oder ganzheitlich auf Englisch angeboten (für weitere Informationen zum englischsprachigen Studienangebot siehe auch <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot.html#Abschluss=opt3&Fakultaet=&sort=&index>), um internationale Studierende anzuziehen sowie um einheimische Studierende auf internationale Berufe in einer globalisierten Welt vorzubereiten.

Englisch als Lingua Franca (d.h. Verkehrssprache) stellt ein wichtiges sprachliches Mittel dar, mit dessen Hilfe Sprecher verschiedener Sprachen sich mittels einer Kontaktsprache (*contact language* – siehe Firth, 1996) unmittelbar miteinander verständigen können. Bei der Verwendung einer Verkehrssprache stehen grammatikalische Korrektheit und nichtmuttersprachlicher Akzent eher im Hintergrund, während die Verständlichkeit und kommunikative Kompetenz (s. Hymes, 1972) unter nichtmuttersprachlichen Sprechern im Vordergrund stehen. House (1999) unterscheidet die Verwendung des Englischen als Fremdsprache von der des Englischen als Lingua Franca, indem das Lingua Franca English zum Gebrauch kommt, wenn alle Sprecher in einer Situation Englisch als Fremdsprache (d.h. nicht als Muttersprache) erlernten. Dieses Lingua Franca English unterscheidet sich von den standardisierten Varietäten des Englischen also

dadurch, dass es sich dynamisch, situations- und sprecherbedingt anpassen lässt, sodass seine Rolle als flexible Verkehrssprache erfüllt wird (s.a. z.B. Ferguson, 2009; Firth, 2009; Jenkins, 2007; MacKenzie, 2011; Seidlhofer, 2009). Diese Anpassungsfähigkeit des Lingua Franca Englischen ist u.a. auf die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Sprecher des Englischen zurückzuführen, da sie durch das vorhandene Wissen verschiedener Sprachen auf grammatische, lexikalische und phonologische Ressourcen aus anderen Sprachen zurückgreifen können und diese auf das Englische übertragen (s.a. z.B. House, 2003). Die mehrsprachige Einbettung einer Verkehrssprache besteht darin, dass alle von den jeweiligen Sprechern bekannten Sprachen gleichzeitig aktiviert werden, um die Kommunikation mittels der Verkehrssprache zu ermöglichen bzw. zu optimieren (s.a. z.B. Grosjean, 2008; Grosjean, 2010; Herdina, P. & Jessner, U, 2002). So können Übertragungen aus anderen Sprachen, die in standardisierten Varietäten der englischen Sprache eigentlich als Fehler gelten, die Kommunikation mittels des Lingua Franca Englischen fördern (s.a. Canagarajah, 2007).

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Studierenden und Lehrenden der Universität Hamburg in zunehmendem Maße mehrsprachig sozialisiert sind, wurde in diesem Teilprojekt erforscht, welche mehrsprachigen Ressourcen unter Studierenden und Lehrenden vorhanden sind sowie wie diese Ressourcen der Studierenden und Lehrenden das Lingua Franca Englische und dessen Verwendung beeinflussen. Außerdem werden Einstellungen sowie Motivationen bezüglich des Englischen als Lingua Franca sowie weiterer Sprachen (inkl. Deutsch als Fremdsprache) explorativ erhoben.

Über diese explorative Fragestellung hinausgehend wurde untersucht, (1) ob mehrsprachig erzogene Sprecher einen höheren Grad an Sprachbewusstheit bzw. Sprachbewusstsein (*language awareness*) sowie (2) höhere Grade der Sprachbeherrschung, (3) Wertschätzung für Sprachen und (4) einen erhöhten Einsatz ihrer jeweiligen Sprachen als Kommunikationsressource aufweisen als ihre einsprachig erzogenen Peers.

2. Forschungsstand

Englisch als Lingua Franca (ELF) ist im Prinzip bereits sehr gut erforscht (siehe die Arbeiten von Bolton, House, Seidlhofer, Mauranen, und Jenkins). Allerdings geht es in den traditionellen Arbeiten zum Lingua Franca Englischen um eine eingeschränkte, einsprachigkeitsorientierte Wahrnehmung des Englischen als erste Fremdsprache, die im Anschluss an eine nationalsprachlich definierte Erstsprache gelernt wird (z.B. Bolton & Kuteeva, 2012; Ljosland, 2014). Aus diesen Arbeiten hat sich eine Vielzahl von Verallgemeinerungen ergeben, um zum Fazit zu gelangen, dass das Englische als Lingua Franca entweder eine Bedrohung oder eine Bereicherung der Nationalsprache bzw. der akademischen Ausbildung darstellt.

Manche bisherigen Studien, die erkunden, ob ELF eine förderliche bzw. schädliche Wirkung auf Nationalsprachen bzw. die akademische Ausbildung hat, ziehen Vergleiche ausschließlich zwischen dem Englischen und der Nationalsprache (z.B. Bolton & Kuteeva, 2012; Ljosland, 2014). In solchen Studien wird ELF eher als Bedrohung der Nationalsprache betrachtet, indem aufgrund

zunehmender Verwendung des Englischen die Nationalsprache(n) an Prestige und Wert im akademischen Bereich verlieren. Obwohl der Gebrauch von ELF nicht nur Nationalsprachen betrifft, werden oft keine weiteren Sprachen in solchen Studien erwähnt. Als Beispiel berichten Bolton und Kuteeva (2012), dass bis zu 25% ihrer Teilnehmer(innen) eine andere Muttersprache als die Nationalsprache (in diesem Fall Schwedisch) sprechen, jedoch wird nicht näher auf die anderen Muttersprachen eingegangen. So wird die von Cook (1991) beschriebene *multicompetence* (s.a. Cook, 2009; House, 2003) mehrsprachiger Sprecher des ELF vernachlässigt, um weiterhin eine einsprachige Sichtweise (d.h. Englisch gegen die Nationalsprache) zu begünstigen. Die Frage bleibt also offen, welche Rolle diese Sprachen an der Universität spielen.

Ob solche Studien tatsächlich ELF erforschen wird auch umstritten, da eine Lingua Franca eigentlich eingesetzt wird, um die Verständigung zwischen Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen zu erleichtern (s. auch Firth, 1996; Jenkins, 2007). In diesen Fällen, in denen Englisch als Zusatzsprache (*additional language*) neben einer Nationalsprache verwendet wird, teilen die Sprecher bereits eine (Mutter-)Sprache. Hier an der Universität Hamburg ist die Situation eine Ähnliche, da die hiesige Amtssprache Deutsch ist und Englisch als Ergänzung bzw. Zusatzsprache im universitären Bereich dient. Schließlich ist auch nicht auszuschließen, dass auch Muttersprachler des Englischen an der Universität Hamburg studieren bzw. arbeiten. Insofern können wir in dieser Studie nicht von einer reinen Lingua Franca in diesem Sinne ausgehen. Nichtsdestotrotz ist im Rahmen dieser Studie unter dem Begriff ELF zu verstehen, dass wir hiermit Englisch als Lingua Franca im weitesten Sinne untersuchen (inkl. Sprecher des Englischen als Zusatzsprache bzw. Muttersprache), da hier ELF unter natürlichen Bedingungen (d.h. ohne künstliche Trennung der Sprechergruppen) erforscht wird.

Neben den oben erwähnten Vergleichen zwischen ELF und unterschiedlichen Nationalsprachen liegt auch umfangreiches Wissen darüber vor, wie andere Sprachen das Lingua Franca Englische und die Kommunikation darin beeinflussen (durch intersprachliche Übertragungen bzw. ‚Transfer‘) (s.a. Canagarajah, 2007; Ferguson, 2009; Firth, 2009; House, 2003; MacKenzie, 2011; Seidlhofer, 2009). Cummins (2008) postulierte, dass Sprachtransfer in fünf unterschiedlichen Formen aufgefunden werden kann: in der Übertragung (1) konzeptueller Elemente, (2) metakognitiver bzw. metalinguistischer Strategien, (3) pragmatischer Aspekte des Sprachgebrauchs, (4) spezifischer linguistischer Elemente und (5) phonologischer Wahrnehmung. Somit kann der Sprechakt im ELF als Verhandlung interpretiert werden, in der ELF als offenes, heterogenes, kreatives, flexibles, flüssiges System fungiert (MacKenzie, 2011), anhand dessen Sprecher sich gegenseitig anpassen, um mittels deren bereits vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen Meinungen und Bedeutungen sprachlich zu ‚verhandeln‘ und über diese miteinander abzustimmen. Vor diesem Hintergrund wurden nicht nur die Sprachen Englisch und Deutsch in Betracht gezogen, sondern alle Sprachen, die von den Teilnehmer(inne)n in einer Form gelesen, gehört, verstanden, gesprochen bzw. geschrieben werden.

3. Hypothesen

Wir verfolgten die Hypothese, (1) dass die mehrsprachig erzogenen Sprecher über einen höheren Grad an Sprachbewusstheit bzw. Sprachbewusstsein (*language awareness*) verfügen als ihre einsprachig erzogenen Peers (s.a. Cummins, 1979; Cummins, 1980; Cummins, 2013). Über die Sprachbewusstheit hinaus erwarteten wir (2) bei den mehrsprachig erzogenen Teilnehmern (bzw. Teilnehmerinnen) generell höhere Grade der Sprachbeherrschung, (3) Wertschätzung für Sprachen sowie (4) einen erhöhten Einsatz der jeweiligen Sprachen als Kommunikationsressource (d.h. kommunikative Kompetenz, s. Hymes, 1972). Wir antizipierten weiterhin (5) Unterschiede hinsichtlich verschiedener motivationaler Aspekte, verknüpften damit aber keine konkreten Erwartungen.

4. Methodik

4.1 Vorgehensweise

In unserer Untersuchung wurden zunächst Studierende und Lehrende der Universität Hamburg anhand eines Online-Fragebogens befragt, um Daten zu deren mehrsprachigen Ressourcen zu erheben. In einem ersten Schritt wurde ein Überblick über die sprachlichen Repertoires der Lehrenden und Studierenden an der Universität Hamburg erarbeitet. Wir fragten hier nach den von den Teilnehmer(inne)n verstandenen bzw. gesprochenen Sprachen, den sprachlichen Biographien (Lern- bzw. Erwerbssorten), dem Grad der Sprachbeherrschung in ausgewählten lebensweltlichen Domänen (rezeptiv und produktiv), der Anwendung der Sprachen im privaten sowie universitären Alltag, den Verwendungen bzw. Verwendungszwecken dieser Sprachen sowie den Einstellungen, die die Sprecher bezüglich ihrer Sprachen aufweisen. Es sollten Daten von Studierenden und Lehrenden erhoben werden, die aus allen Fakultäten stammen, damit die Stichprobe die Zusammensetzung der Universität Hamburg möglichst genau widerspiegelt. Als Anreiz wurden in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Informatik der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften Studierenden der Informatik Versuchspersonenstunden angeboten. Wir gingen davon aus, dass sich durch eine natürliche Verteilung ein sinnvolles Verhältnis von Hauptstichprobe (d.h. mehrsprachig Erzogenen) und Kontrollgruppe (d.h. einsprachig Erzogenen) ergeben würde.

Nach Absprache mit dem wissenschaftlichen Personalrat sowie dem Präsidium sowie Genehmigung seitens des Präsidiums wurden die Fragebögen an Studierende und Lehrende mittels zweier E-Mailverteiler der Universität Hamburg verteilt, nämlich des E-Mailvertellers für Studierende und des E-Mailvertellers für wissenschaftliches Personal, um möglichst viele Studierende und Lehrende aus allen Fakultäten erreichen zu können. Die Datenerhebung wurde zum Ende der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2016 abgeschlossen, um ausreichend Zeit für die Datenanalyse zu lassen.

4.2 Stichprobe

4.2.1 Studierende

Im Wintersemester 2015/16 gab es insgesamt 42.023 eingeschriebene Studierende (inkl. Promovierende und Beurlaubte; Stand: 26.04.2016, Amtl. Studierendenstatistik, abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>). 1454 studentische Teilnehmer(innen) (d.h. ca. 3,5% der Studentenschaft) füllten unseren Online-Fragebogen aus. Davon waren 1012 der ausgefüllten Fragebögen vollständig und 442 unvollständig. Unter diesen identifizierten sich 624 (63,2%) als weiblich und 291 (29,5%) als männlich, verglichen mit den im Wintersemester 2015/16 von der Universität Hamburg ermittelten Daten (Stand: 26.04.2016, Amtl. Studierendenstatistik, abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>), die die Geschlechterverteilung der Studentenschaft als 56% weiblich und 44% männlich darlegen, sind weibliche Studierende in unserer Stichprobe überrepräsentiert, während männliche Studierende unterrepräsentiert sind.

4.2.1.1 Staatsangehörigkeit und Geburtsort

Um den Migrationshintergrund festzustellen wurden die Studierenden nach ihrer Staatsangehörigkeit(en) und Geburtsort gefragt. Vor dem Hintergrund, dass diese Fragen nicht an Lehrende gestellt werden durften, gelten die Proxyitems „schulische Bildung in Deutschland bzw. im Ausland“ sowie „Hochschulbildung in Deutschland bzw. im Ausland“ als gute Indikatoren für die Feststellung eines Migrationshintergrunds, da nicht nur zwischen der Staatsangehörigkeit und dem Geburtsland der Studierenden ein statistisch signifikanter positiver Zusammenhang aufgezeigt wurde (0,51; $p < 0,01$), sondern waren auch statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der Staatsangehörigkeit und dem deutschen Schulabschluss (-0,77; $p < 0,01$) bzw. dem ausländischen Schulabschluss (0,77; $p < 0,01$) und der in Deutschland abgeschlossenen Ausbildung bzw. dem in Deutschland abgeschlossenen Studium (-0,16; $p < 0,01$) bzw. der im Ausland abgeschlossenen Ausbildung bzw. dem im Ausland abgeschlossenen Studium (0,47; $p < 0,01$) zu sehen. Kurzgefasst heißt das, dass diejenigen Teilnehmer(innen), die in Deutschland zur Schule gegangen sind und sich an einer deutschen Hochschule haben weiterqualifizieren lassen, mit höherer Wahrscheinlichkeit die deutsche Staatsangehörigkeit besaßen als diejenigen, die die Bildungslaufbahn im Ausland absolvierten. Umgekehrt hatten auch diejenigen, deren Bildungslaufbahn im Ausland erfolgte, häufiger ausländische Staatsangehörigkeiten als diejenigen, die in Deutschland die Schule bzw. die Hochschule besuchten.

In Bezug auf Staatsangehörigkeit gaben 812 (80,8%) die deutsche Staatsbürgerschaft an, 89 (8,9%) die deutsche sowie eine weitere Staatsbürgerschaft und 104 (10,3%) eine ausländische Staatsbürgerschaft. Vor dem Hintergrund, dass zur Zeit unserer Datenerhebung 12% der Studentenschaft ausländisch war (Stand: 26.04.2016, Amtl. Studierendenstatistik, abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>), kann unsere Stichprobe in dieser Hinsicht als relativ ähnlich gelten. Insgesamt waren 56 anerkannte Staatsangehörigkeiten vorhanden, wobei „kurdisch“, welches nicht als anerkannte Staatsangehörigkeit gilt, auch einmal genannt

wurde. Unter den 189 Teilnehmer(inne)n, die eine Doppelstaatsangehörigkeit oder eine ausländische Staatsangehörigkeit besaßen, waren die sechs meisterswähnten Staatsangehörigkeiten außer deutsch russisch (n=23; 1,6%), chinesisch (n=15; 1%), polnisch (n=13; 0,9%), italienisch (n=11; 0,8%), US-amerikanisch (n=9; 0,6%) sowie türkisch und iranisch (jeweils n=8; 0,6%). Zwei Teilnehmer(innen) (0,2%) gaben mehr als eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit an und diese waren die polnische Staatsangehörigkeit und „roma“, was nicht als anerkannte Staatsangehörigkeit gilt.

Geboren sind 797 (83,7%) der studentischen Teilnehmer(innen) in Deutschland, während 83 (8,7%) in einem anderen Land geboren sind. Unter den 50 anderen Geburtsländern (inkl. der ehemaligen DDR; exkl. Kurdistan, Nordkurdistan und des Freistaats Bayern) waren die sechs meisterswähnten Geburtsländer außer Deutschland Russland (n=29; 2%), China (n=14; 1%), Polen (n=9; 0,6%), Italien (n=8; 0,6%) sowie die Ukraine und die USA (jeweils n=7; 0,5%).

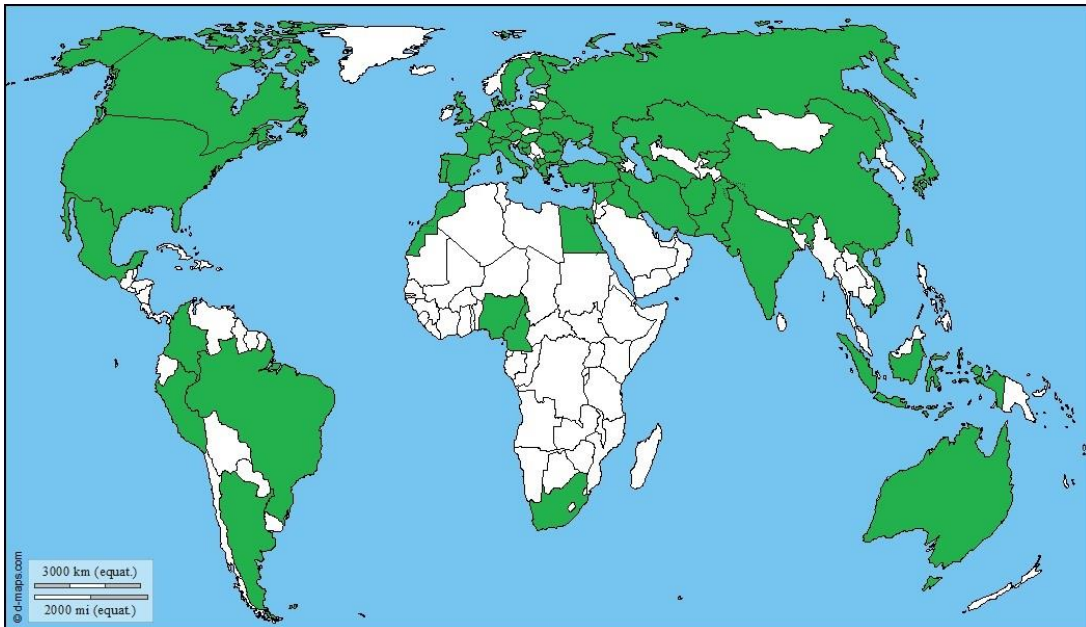


Abbildung 1: die von Studierenden identifizierte Staatsangehörigkeiten

Die Länder die in Abbildung 1 grün markiert sind, sind die Länder, deren Staatsangehörigkeit die studentischen Teilnehmer(innen) besitzen. Anhand der obigen Abbildung lässt sich erkennen, dass die Studentenschaft der Universität Hamburg aus vielen Studierenden besteht, die aus einer Vielzahl der Länder der Welt stammen. So ist in unserer Stichprobe ein breites Spektrum nicht nur an Herkunftsländern, sondern auch an Sprachen vertreten.

4.2.1.2 Alter

Durchschnittlich sind die studentischen Teilnehmer(innen) zwischen 21 und 39 Jahren alt (MW=2,62; SD=0,883), doch die Mehrheit ist zwischen 21 und 29 Jahren alt (n=725; 72,2%). Im Alter von 30 bis 40 Jahren sind 143 (14,2%), unter 20 Jahren sind 73 (7,3%); über 60 Jahren 28 (2,8%); von 41 bis 50 Jahren sind 26 (2,6%) und von 51 bis 60 Jahren sind 9 (0,9%) der studentischen Teilnehmer(innen).

4.2.1.3 Schwerpunkt und angestrebter Abschluss

Angelehnt an die Klassifizierung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) wurden die Proband(inn)en in folgende Gruppen unterteilt: Geistes- und Sozialwissenschaften, Lebenswissenschaften, Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften (s.a. http://www.dfg.de/service/presse/pressemitteilungen/2014/pressemitteilung_nr_10/). Da die Universität Hamburg aktuell keine Ingenieurwissenschaften anbietet und im Gegensatz dazu relativ viele Angebote in den Geistes- und Sozialwissenschaften hat, sind diese in unserer Klassifizierung voneinander getrennt, und zwar wurden Studiengänge als Geisteswissenschaften, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Lebenswissenschaften (Biologie, Medizin, usw.) oder Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Mathematik, usw.) gruppiert.

831 Studierende (52,2%) gaben ihren Schwerpunkt an. Davon studierten 304 (41,6%) Geisteswissenschaften, 132 (20,9%) Sozial- und Verhaltenswissenschaften, 59 (23,5%) Naturwissenschaften und 110 (18,2%) gaben einen sonstigen Schwerpunkt an. Unter den sonstigen Schwerpunkten konnten 33 Studiengänge einem der angegebenen Schwerpunkte zugeordnet werden. Diese waren wie folgt: Geisteswissenschaften (n=11; 0,8%), Lebenswissenschaften (n=3; 0,2%) und Naturwissenschaften (n=7; 0,5%). Andere Studiengänge wurden wie folgt klassifiziert: Erziehungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungswesen, Lehramt) (n=3; 0,2%), Pharmazie (n=7; 0,5%), Informatik (inkl. Mensch-Computer-Interaktion und Bioinformatik) (n=3; 0,2%)³, Rechtswissenschaft (n=1; 0,1%) und Psychologie (n=1; 0,1%)⁴. Sonst gaben 57 Studierende (3,9%) an, als „Kontaktstudenten“ eingeschrieben zu sein. Das Kontaktstudium wird älteren Erwachsenen an der Universität Hamburg angeboten, um der persönlichen Weiterbildung ohne Studienabschluss zu dienen (<https://www.aww.uni-hamburg.de/kontaktstudium.html>).

456 der studentischen Teilnehmer(innen) (48,3%) gaben an, einen Bachelorabschluss anzustreben, während 352 (36,5%) einen Masterabschluss erzielten. Ein Staatsexamen wurde als angestrebter Abschluss von 81 (8,4%) der Teilnehmer(innen) ausgewählt und 75 (7,8%) strebten einen anderen Abschluss an. Unter den „anderen Abschlüssen“ strebten 11 (0,8%) einen Bachelorabschluss, 12 (0,8%) einen Masterabschluss, 3 (0,2%) ein Staatsexamen, 7 (0,5%) Magister, 3

³ Viel mehr als drei studentischen TN (n=15) wurden Versuchspersonenstunden zugeschrieben, was darauf hindeutet, dass die restlichen 12 den Studiengang einer anderen Kategorie zuordneten.

⁴ Viel mehr als eine(r) studentische TN (n=12) erwarb Versuchspersonenstunden, was darauf hindeutet, dass die restlichen 11 den Studiengang einer anderen Kategorie zuordneten.

(0,2%) Diplom, 57 (3,9%) eine Promotion, 1 einen „Hochschulabschluss“ und 1 das Abitur an (die Universität Hamburg bietet interessierten Schüler(inne)n folgende Möglichkeiten an: <https://www.uni-hamburg.de/service/schule.html>). Außerdem gaben 3 (0,2%) an, keinen Abschluss anzustreben und 7 unternahmen (0,5%) ein Kontaktstudium⁵. Laut der Statistik über Studienabschlüsse und Promotionen, Prüfungsjahr 2015 erwarben im Jahre 2015 49% der Studentenschaft einen Bachelor, 35% einen Master, 11% Staatsexamen und weitere Examen, 4,8% Abschlüsse aus Altstudiengängen, 12,9% eine Promotion und 0,4% einen andern Abschluss (Stand: 21.03.2016, abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>).

4.2.1.4 Bisherige Bildungslaufbahn

Auf die Frage, ob sie in Deutschland zur Schule gegangen sind, antworteten 81 (8,2%) der studentischen Teilnehmer(innen), sie seien nicht in Deutschland zur Schule gegangen, 2 (0,2%) gaben an, ohne Schulabschluss von der Schule gegangen zu sein, während 14 (1,4%) einen Real schulabschluss in Deutschland erworben hätten und 894 (90,2%) hätten (Fach-)Abitur, Hochschulreife oder Fachhochschulreife erworben. Hingegen gaben 529 (75,5%) der studentischen Teilnehmer(innen) an, nicht im Ausland zur Schule gegangen zu sein, während 45 (6,4%) ohne Schulabschluss, 12 (1,7%) mit einem Schulabschluss ohne Berechtigung für ein Universitätsstudium und 115 (16,4%) mit einem Schulabschluss mit Berechtigung für ein Universitätsstudium von der Schule gegangen seien.

Zur Zeit der Umfrage hatten 449 (46,1%) der studentischen Teilnehmer(innen) noch keine in Deutschland abgeschlossene Berufsausbildung bzw. keinen in Deutschland abgeschlossenen universitären Abschluss. 120 (12,3%) gaben eine abgeschlossene Berufsausbildung an, 396 (40,6%) gaben an, bereits ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule absolviert zu haben. 10 Teilnehmer(innen) (1%) gaben an, einen anderen Hochschulabschluss in Deutschland erworben zu haben. 832 (88,9%) der studentischen Teilnehmer(innen), die diese Frage beantworteten, gaben an, keinen ausländischen Hochschulabschluss erworben zu haben. 2 Teilnehmer(innen) hatten eine Berufsausbildung im Ausland abgeschlossen, 91 (9,7%) ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule und 11 (1,2%) einen anderen ausländischen Hochschulabschluss.

4.2.2 Lehrende

Unter den von den Lehrenden ausgefüllten Online-Fragebögen galten 240 der insgesamt 341 als vollständig. Männlich waren 117 (52,0%) der Lehrenden, die an unserer Umfrage teilnahmen und weiblich waren 107 (47,6%). Verglichen mit der Geschlechterverteilung der Lehrerschaft der Universität Hamburg entsprechen diese Prozente ziemlich genau der Verteilung der Geschlech-

⁵ Abgesehen von den angegebenen Abschlüssen entschieden sich 70 studentische Teilnehmer(innen) (4,8%), dieses Feld als Kommentarfeld zu nutzen, um den Fragebogen zu kommentieren, allerdings wurden die Kommentare im Rahmen dieser Datenanalyse zunächst nicht ausgewertet.

ter unter den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ohne Professorinnen und Professoren (weiblich: 48%; männlich: 52%)(Stand: 07.04.2016, Personalstatistik 2015; Mitteilung des UKE, abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>).

4.2.2.1 Alter

Die Altersspanne der Lehrenden lag von unter 30 Jahren bis über 60 Jahren, wobei die meisten Lehrenden zwischen 30 und 40 Jahren alt ($n=89$; 26,1%) waren. Unter 30 Jahren waren 56 (16,4%), zwischen 41 und 50 Jahren 45 (13,2%); zwischen 51 und 60 Jahren waren 36 (10,6%) und über 60 Jahren waren 9 (2,6%). Durchschnittlich war unsere Stichprobe also zwischen 30 und 50 Jahren alt ($MW=2,37$; $SD=1,12$).

4.2.2.2 Schwerpunkt

Angelehnt an die Schwerpunktbeschreibung der DFG (s. oben) wurden die Schwerpunkte wie die Studiengänge als Geisteswissenschaften, Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Lebenswissenschaften (Biologie, Medizin, usw.) oder Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Mathematik, usw.) klassifiziert. Geisteswissenschaften gaben 71 (34,8%) der Lehrenden als Schwerpunkt an, 40 (19,6%) Sozial- und Verhaltenswissenschaften, 14 (6,9%) Lebenswissenschaften (Biologie, Medizin, Agrar-, Frost-, Gartenbau, Tiermedizin), 79 (38,7%) Naturwissenschaften (Chemie, Physik, Mathematik, Geowissenschaften) als Schwerpunkt zu haben.

Obwohl keine Lehrenden „sonstiges“ als Schwerpunkt auswählten, gaben 19 zusätzliche Bezeichnungen ihrer Schwerpunkte als Ergänzung an. Unter den zusätzlich genannten Schwerpunkten lassen sie sich wie folgt gruppieren: Sozial- und Verhaltenswissenschaften ($n=4$; 1,2%), Naturwissenschaften ($n=1$; 0,3%), Erziehungswissenschaften (Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Bildungswesen, Lehramt) ($n=2$; 0,6%), Informatik ($n=2$; 0,6%), Rechtswissenschaft ($n=7$; 2,1%), Psychologie ($n=1$; 0,3%), Bewegungswissenschaft ($n=1$; 0,3%) und Interdisziplinäres ($n=1$; 0,3%).

4.2.2.3 Tätigkeit an der Universität Hamburg und Berufserfahrung

Inhaber(innen) einer Professur waren 55 (24,3%) der Lehrenden, während 165 (73%) als Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) und 10 (4,4%) als Lehrbeauftragten tätig waren. Gemäß Angaben der Personalstatistik 2015 der Universität Hamburg (abrufbar unter <https://www.uni-hamburg.de/uhh/fakten.html>) waren insgesamt 699 Professoren und Professorinnen (inkl. Drittmittelfinanzierte und Stiftungsprofessuren, inkl. MED/UKE) angestellt, welches 13,34% der universitären Lehrerschaft entsprach. Dazu gab es 4.539 Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) (inkl. MED/UKE), die rund 86,66% der universitären Lehrerschaft bildeten. Im Vergleich zu den statistischen Angaben zu den Beschäftigten waren Professoren und Professorinnen etwas überrepräsentiert und Wissenschaftliche Mitarbeiter(innen) etwas unterrepräsentiert. Vor dem

Hintergrund, dass Statistiken der Universität Hamburg zu den Lehrbeauftragten nicht unmittelbar mit denen von Professor(inn)en und Wissenschaftlichen Mitarbeiter(innen) verglichen wurden, bilden die Lehrbeauftragten eine kleine obgleich interessante Vergleichsgruppe.

Auf die Frage, über wie viele Jahre Berufserfahrung die Lehrenden verfügten, lagen die Antworten zwischen weniger als einem Jahr und 44 Jahren (N=228). Im Durchschnitt hatten die Lehrenden unserer Stichprobe 12,43 Jahre Berufserfahrung im akademischen Berufsfeld (Medianwert=10; Modalwert=10) und die überwiegende Mehrheit hatte bereits zur Zeit unserer Umfrage zwischen 0 und 20 Jahren Berufserfahrung hinter sich (SD=10,463).

4.2.2.4 Bildungslaufbahn

31 der befragten Lehrenden sind nicht in Deutschland zur Schule gegangen (13,2%), während 201 (86,8%) (Fach-)Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife in Deutschland erworben hatten. Dahingegen sind 117 (73,1%) nicht im Ausland zur Schule gegangen, 4 (2,5%) sind ohne Schulabschluss von der Schule (im Ausland) gegangen, 1 (0,6%) haben einen ausländischen Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium und 38 (23,8%) hatten einen Schulabschluss mit Berechtigung für Universitätsstudium erworben.

Unter den befragten Lehrenden gaben 25 (10,6%) an, nicht in Deutschland studiert zu haben, während 206 (87,3%) ein Studium (Universität, Fachhochschule) erfolgreich abgeschlossen hatten. Dazu hatten 5 (2,1%) einen anderen hochschulischen Abschluss in Deutschland erworben. Im Ausland hatten 147 (66,2%) der befragten Lehrenden keinen hochschulischen Abschluss erworben. Dahingegen hat eine(r) (0,5%) eine abgeschlossene Berufsausbildung, während 65 (29,3%) ein Studium (Universität, Fachhochschule) und 9 (4,1%) einen anderen Abschluss hinter sich hatten.

4.3 Instrumente

Zur Erhebung der oben aufgeführten Daten setzten wir zweier Online-Fragebögen ein (LimeSurvey), die komfortabel an einem Rechner, Notebook oder Tablet ausgefüllt werden können. Der Kernfragebogen, der in den Fragebögen Teilprojekte 2, 3 und 4 verwendet wurde, wurde in Zusammenarbeit mit den Teilprojekten 2 und 4 entwickelt. Der Kernfragebogen wurde anschließend einzeln formuliert und in LimeSurvey programmiert. Die restlichen Teile der Fragebögen wurden von uns konzipiert und basierten auf verschiedenen Fragebögen, die bereits in anderen Untersuchungskontexten eingesetzt wurden. Durch die Verwendung der Online-Fragebögen lagen die Daten größtenteils in auswertbarer Form vor.

Um die Anonymität der Teilnehmer(innen) zu gewährleisten, wurden die Online-Fragebögen anonymisiert. Hierfür war ein weiterer datenschutzrechtlicher Vorteil von LimeSurvey im Vergleich zu anderen ähnlichen Online-Fragebogen-Plattformen nämlich, dass der LimeSurvey-Server universitätseigen ist.

Zwei Online-Fragebögen (einen für Studierende und einen für Lehrende) wurden im Rahmen Teilprojekts 3 mittels LimeSurvey erstellt, um zunächst sprachbiografische Informationen zu ermitteln. Die in dieser Untersuchung eingesetzten Fragebögen bestehen aus mehreren Teilen, die sich weitestgehend überschneiden. Unter den sprachbiografischen Informationen versteht man welche (bis zu 15) Sprachen auf dem Repertoire der Teilnehmer(innen) vorhanden sind (d.h. welche Sprachen sie überhaupt verstehen bzw. sprechen bzw. schreiben), auf welchem selbsteingeschätzten Niveau die eigenen Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeiten liegen, wo diese Sprachen erlernt bzw. erworben wurden, mit wem und in welchen Kontexten diese Sprachen verwendet werden. Für Lehrende wurde nach einem Vorschlag seitens des wissenschaftlichen Personalrats eine zusätzliche Skala⁶ eingebaut, um Lehrenden nach ihrer selbsteingeschätzten Fähigkeit, auf Englisch zu lehren zu erfragen. Danach durften Teilnehmer(innen) Fragen zu ihren Einstellungen zum Englischen als Lingua Franca sowie zu den eigenen Lernmotivationen bezüglich des Englischen beantworten. Um einen Vergleich zwischen dem Englischen und weiteren Sprachen zu ziehen, sind zwei ähnliche Skalen zu den Einstellungen und Lernmotivationen bezüglich weiterer Fremdsprachen sowie zum Deutschen als Fremdsprache entwickelt worden. Im Anschluss an die Einstellungs- und Motivationsfragen sind demografische Informationen (z.B. Geschlecht, Alter, Schwerpunkt) erfragt worden.

Die Selbsteinschätzungen der Sprachkompetenzen erfolgten anhand von einer Skala von eins (niedrig) bis sechs (hoch). Obwohl diese Skala angelehnt am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, Englisch: *Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) entwickelt wurde (Council of Europe, 2001), gehen wir keineswegs davon aus, dass die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer(innen) eins zu eins mit den Niveaustufen des GER übereinstimmen. In folgenden Kompetenzbereichen konnten Teilnehmer(innen) sich selbst in der jeweiligen Sprachen einstufen: Hörverstehen (HV), mündlichem Ausdruck bzw. Sprechen (Spr.), Leseverstehen (LV), zusammenhängendem Sprechen bzw. Interaktion (Int.) und schriftlichem Ausdruck bzw. Schreiben (Schr.), damit ein vollkommenes Bild der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verschaffen werden konnte.

5. Ergebnisse

Im Folgenden wird zunächst eine deskriptive Beschreibung der Stichprobe dargelegt. Anschließend werden Zusammenhänge zwischen den Faktoren einsprachiger Erziehung bzw. mehrsprachiger Erziehung und weiteren Faktoren erläutert und diskutiert. Die Ergebnisse wurden anhand von SPSS 23 analysiert. Deskriptive Analysen sowie Korrelationsanalysen (z.B. Pearsons zweiseitige Korrelation), Mittelwertvergleiche (z.B. t-test unabhängiger Stichproben) und ein-faktorielle Varianzanalysen (ANOVA) wurden durchgeführt.

Identifiziert wurden insgesamt 279 Sprachen inklusive Dialekte, Varietäten, Kreolsprachen, Pidginsprachen, Gebärdensprachen, ein Tast-Alphabet sowie Programmiersprachen und

⁶ Diese Skala wurde in enger Zusammenarbeit mit Herrn Thorsten Klinger entwickelt. Wir danken ihm herzlichst für seine Unterstützung hierbei.

Kunstsprachen, die Studierende und Lehrende der Universität Hamburg angeben zu verstehen bzw. sprechen bzw. schreiben. Von diesen wurden 93 (d.h. 66 Sprachen und 27 Varietäten bzw. Dialekte) als „Muttersprachen“ bezeichnet.

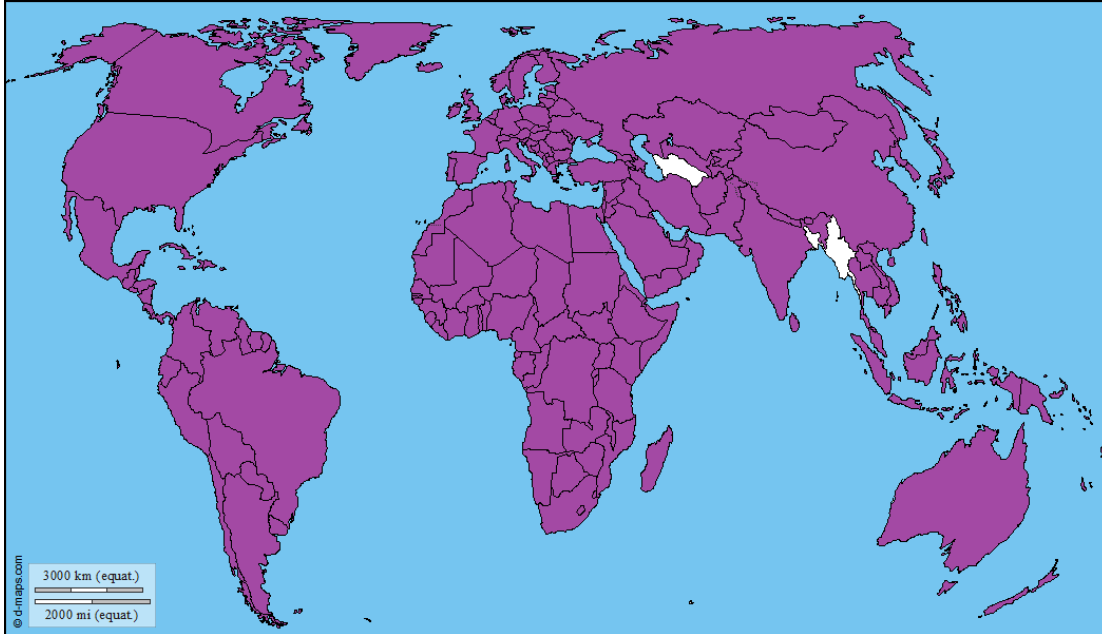


Abbildung 2: Weltkarte der angegebenen Sprachen, Dialekte und Varietäten

In der obigen Abbildung sind die Länder der Welt purpurn markiert, in denen die von den Teilnehmer(inne)n genannten Sprachen als Amtssprache bzw. Nationalsprache bzw. anerkannte Minderheitssprache gesprochen werden. Es zeigt sich also anhand dieser Karte, dass die rund 280 Sprachen, Dialekte und Varietäten, die von unseren Studierenden und Lehrenden in unterschiedlichem Maße beherrscht werden, fast alle Länder der Welt, außer den asiatischen Ländern Turkmenistan, Bangladesch und Myanmar sowie einige kleineren Inseln, abdecken.

5.1 Sprachkenntnisse

5.1.1 Studierende

Angaben machten 1252 Studierende dazu, welche und wie viele Sprachen sie rezeptiv bzw. produktiv nutzen. Diese Studierenden sagten, sie würden zwischen einer und 15 Sprachen verstehen bzw. sprechen. Im Durchschnitt wurden von Studierenden 5,68 Sprachen aufgelistet (Medianwert=5; Modalwert=4; SD=2,59).

929 studentische Teilnehmer(innen) (TN) (77,6%) gaben an, eine Muttersprache erworben zu haben. 206 gaben an, zweisprachig (17,2%), 20 als dreisprachig (1,7%) und vier als viersprachig (0,3%) erzogen zu sein. Unter denjenigen, die eine Muttersprache identifizierten, sind folgende

Sprachen am häufigsten erwähnt worden: Deutsch (n= 808; 87%), Russisch (n=21; 2,3%), Englisch (n=18; 1,9%), Chinesisch (n=13; 1,4%), Polnisch (n=6; 0,6%); Französisch, Türkisch, Spanisch und Italienisch (jeweils n=5; 0,5%).

Dazu gaben 64 TN an, mit mehr als einer Varietät des Deutschen oder dem Deutschen neben einer in Deutschland staatlich anerkannten autochthonen Minderheitensprache erwachsen zu sein. Davon gaben 56 der 299 mehrsprachig erzogenen TN an, entweder bidialektal (d.h. Varietät des Deutschen + Varietät des Deutschen) oder zweisprachig (d.h. Deutsch + autochthone Minderheitensprache) erzogen zu sein und achtgaben an, dreidialektal (d.h. mehrdialektal) bzw. dreisprachig (d.h. Deutsch + Varietät des Deutschen + andere Sprache bzw. Varietät des Deutschen) großgeworden zu sein.

Unter den 180 TN, die zweisprachig erzogen wurden, waren die meisterwähnten Sprachenkombinationen Deutsch-Englisch (n=31; 17%), Deutsch-Russisch (n=20; 11%), Deutsch-Plattdeutsch*⁷(n=19; 10,6%), Deutsch-Türkisch (n=11; 6%), Deutsch-Spanisch (n=10; 5,6%), Deutsch-Persisch (n=9; 5%), Deutsch-Polnisch (n=7; 3,9%), Deutsch-Französisch (n=6; 3,3%), Deutsch-Italienisch, Deutsch-Finnisch, Deutsch-Dänisch, Deutsch-Niederländisch und Deutsch-Arabisch (jeweils n=4; 2,2%) und Deutsch-Deutsche Gebärdensprache (n=3; 1,7%). Jeweils zwei TN (1,1%) gaben Deutsch-Ostfriesisches Plattdeutsch*, Deutsch-Griechisch, Deutsch-Chinesisch, Deutsch-Urdu und Russisch-Ukrainisch an. Die restlichen 30 (16,7%) wählten alle einmalige Sprachenkombinationen (z.B. Deutsch-Twi, Bengali-Englisch, Paschtu-Urdu, Russisch-Gagausisch, Deutsch-Schwedisch, Englisch-Vietnamesisch, Persisch-Englisch, Englisch-Französisch, Deutsch-Sorbisch, Deutsch-Yoruba, Deutsch-Albanisch) aus. Die 16 dreisprachig erzogenen TN gaben alle jeweils unterschiedliche Muttersprachenkombinationen (bspw. Deutsch-Englisch-Russisch, Deutsch-Polnisch-Norddeutsches Platt*, Deutsch-Türkisch-Kurdisch, Deutsch-Russisch-Persisch, Deutsch-Tschechisch-Russisch) an und die zwei TN, die viersprachig großgeworden seien, sprächen Deutsch-Dari-Urdu-Uzbekisch und Deutsch-Englisch-Russisch-Italienisch als Muttersprachen.

5.1.2 Lehrende

Von 290 Lehrenden wurden zwischen zwei und 15 Sprachen eingetragen. Durchschnittlich sagten Lehrende, sie würden 5,71 Sprachen verstehen bzw. sprechen (Medianwert=5; Modalwert=4; SD=2,63).

239 der Lehrenden (87,2%) gaben an, einsprachig erzogen zu sein und 35 Lehrende gaben an, mehr als eine Muttersprache erworben zu haben. Davon gaben 32 (11,7%) an, zweisprachig und drei (1,1%) dreisprachig erzogen zu sein. Diejenigen Lehrenden, die sich als einsprachig erzogen bezeichneten, sprachen überwiegend Deutsch als Muttersprache (n=211; 88,3%). Außerdem galt

⁷ *Die Bezeichnung „Plattdeutsch“ stellt sich als problematisch dar, da eine klare Trennung zwischen dem Niederdeutschen und dem Friesischen unmöglich ist. Als Beispiel gaben einige TN „Ostfriesisches Plattdeutsch“ als Sprache an, was sich auf eine Verwechslung der gängigen umgangssprachlichen und der offiziellen Bezeichnungen der jeweiligen Minderheitensprachen zurückführen lässt.

Englisch (n=9; 3,8%) als zweithäufigste genannte Muttersprache und Russisch und Französisch wurden auch jeweils zweimal als Muttersprache angegeben (0,8%).

Da nicht nur staatlich anerkannte Sprachen aufgelistet werden durften, gaben 12 TN an, mit mehr als einer Varietät des Deutschen oder dem Deutschen neben einem in Deutschland staatlich anerkannten Minderheitensprache großgeworden zu sein. Davon gaben 10 der 35 mehrsprachig erzogenen TN an, entweder bidialektal oder zweisprachig (d.h. Deutsch + autochthone Minderheitensprache) erzogen zu sein und zwei gaben an, dreidialektal (d.h. mehrdialektal) bzw. dreisprachig (d.h. Deutsch + Varietät des Deutschen + andere Sprache bzw. Varietät des Deutschen) erzogen zu sein.

Unter den 21 zweisprachig erzogenen Lehrenden waren die meisterwähnten Sprachenkombinationen Deutsch-Englisch (n=3; 14,3%) und Deutsch-Polnisch, Deutsch-Italienisch und Deutsch-Niederländisch (jeweils n=2; 9,5%). Sonst gab eine Person an, mit folgender Sprachenkombination erzogen zu sein: Tamil-Kannada-Hindi.

5.2 Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten

5.2.1 Studierende gegen Lehrende

Unter den fast 280 angegebenen Sprachen tauchten einige relativ häufig auf, sowohl unter den Angaben der Studierenden als auch unter denen der Lehrenden. Die fünf Sprachen, die am häufigsten genannt wurden, sind die klassischen Schul(fremd)sprachen: Englisch (Studierende: n=1153; Lehrende=278), Deutsch (Studierende: n=1153; Lehrende: n=271), Französisch (Studierende: n=740; Lehrende: n=206), Spanisch (Studierende: n=641; Lehrende: n=133) und Italienisch (Studierende: n=295; Lehrende: n=91).

Sowohl Studierende als auch Lehrende schätzten die eigenen Sprachkompetenzen im Deutschen sowie im Englischen als sehr gut ein. Doch Lehrende schätzten ihre Englischkompetenzen durchschnittlich als besser ein als Studierende ein (Lehrende: MW=5,39; SD=0,85; Studierende: MW=4,91; SD=1,05), während Studierende sowie Lehrende die eigenen Deutschkenntnisse im Durchschnitt als „sehr gut“ einschätzten (Studierende: MW=5,87; SD=0,5; Lehrende: MW=5,80; SD=0,75).

Darüber hinaus füllten Lehrende eine zusätzliche Skala aus, in der auf die eigene Fähigkeit, Unterschiedliches im Rahmen der Lehre auf Englisch zu schildern bzw. erörtern, eingegangen wurde. Dabei gaben 64,1% (n=166) der TN an, „auf Englisch ohne besonderen Vorbereitungs- aufwand flüssig, logisch und der Situation angemessen Themenfelder (des eigenen) Fachgebiets erörtern“ zu können, welches dem höchsten selbsteingeschätzten Kompetenzniveau entspricht.

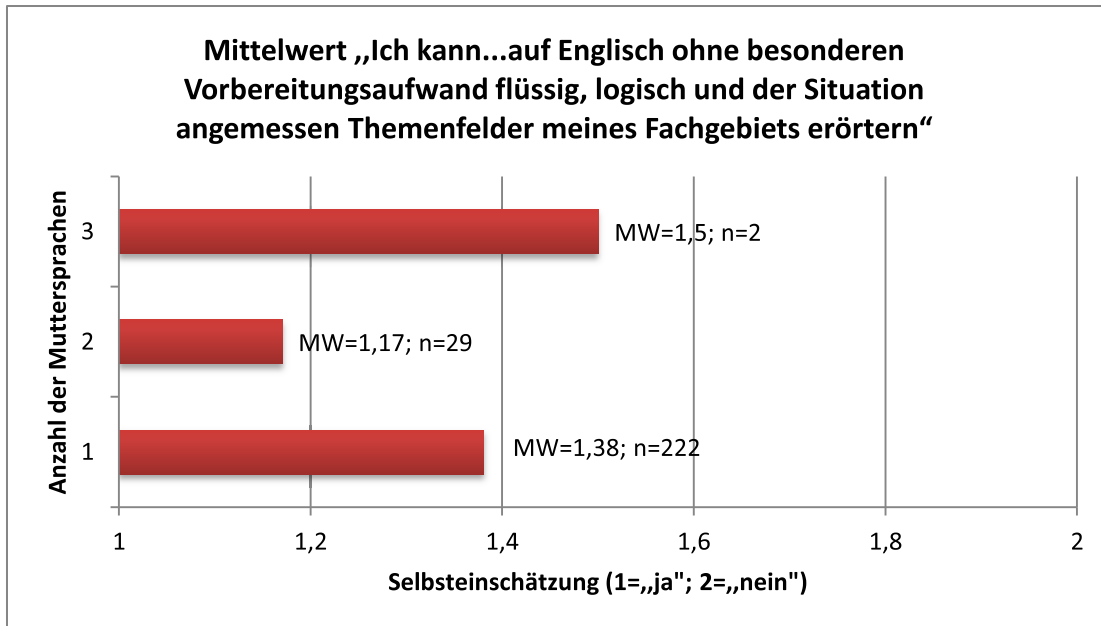


Abbildung 3: V-Kurve bezüglich höchsten Kompetenzniveaus (inkl. Muttersprachler des Englischen)

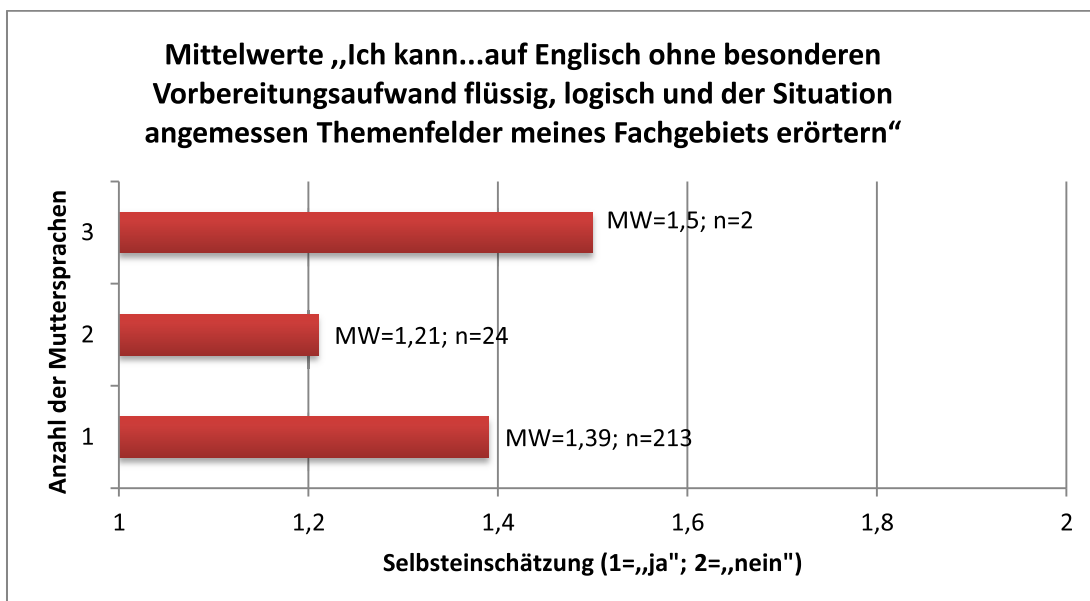


Abbildung 4: V-Kurve bezüglich höchsten Kompetenzniveaus (exkl. Muttersprachler des Englischen)

Interessanterweise lässt sich eine V-Kurve in Bezug auf das höchste Kompetenzniveau der selbsteingeschätzten Fähigkeit auf Englisch zu lehren sehen, da zweisprachig erzogene Lehrende ($n=29$; $MW=1,17$; $SD=0,38$) tendenziell häufiger als einsprachig erzogene Lehrende ($n=222$; $MW=1,38$; $SD=0,49$) angaben, „auf Englisch ohne besonderen Vorbereitungsaufwand flüssig, logisch und der Situation angemessen Themenfelder (des eigenen) Fachgebiets erörtern“ zu

können, doch dreisprachig Erzogene ($n=2$; $MW=1,5$; $SD=0,71$) trauten sich vergleichsweise weniger zu, dieses bewältigen zu können. Dieses Phänomen lässt sich auch im Rahmen einer Studie von Siemund et al. (2014) beobachten, in der zweisprachig erzogene singapurische Studierende die eigenen Sprachkompetenzen als besser einschätzen als mehrsprachig Erzogenen. Vor dem Hintergrund, dass nur zwei der drei in dieser Stichprobe dreisprachig erzogenen Lehrenden hierzu eine Angabe machten, dürfen im Rahmen dieser Studie keine eindeutigen Verallgemeinerungen diesbezüglich hergestellt werden. Nichtsdestotrotz gilt es, dieses Phänomen in künftigen Studien näher zu untersuchen. Ein Einspruch muss an dieser Stelle aber erhoben werden, da die Muttersprachler des Englischen in diesem Fall diese Tendenzen beträchtlich beeinflusst haben können, da neun der 239 (3,8%) einsprachig erzogenen, sieben der 32 (21,9%) zweisprachig erzogenen und keine(r) der drei (0%) dreisprachig erzogenen Lehrenden Englisch als Muttersprache sprachen. Allerdings währt diese Tendenz auch ungeachtet der Muttersprache, da die 24 zweisprachig erzogenen Lehrenden ohne Englisch als Muttersprache ($MW=1,21$; $SD=0,38$), die diese Frage beantworteten, nach wie vor tendenziell häufiger als einsprachig erzogene Lehrende ohne Englisch als Muttersprache ($n=213$; $MW=1,39$; $SD=0,49$) sowie häufiger als die dreisprachig erzogenen Lehrenden ohne Englisch als Muttersprache ($n=2$; $MW=1,50$; $SD=0,71$) angaben, sich auf Englisch auf dem höchsten Kompetenzniveau äußern zu können.

Sprachen und Stufen der Selbsteinschätzung	StS - Prozent (%)	Lehr - Prozent (%)	Sprachen und Stufen der Selbsteinschätzung	StS - Prozent (%)	Lehr - Prozent (%)	Sprachen und Stufen der Selbsteinschätzung	StS - Prozent (%)	Lehr - Prozent (%)
Chinesisch (n)			Russisch (n)			Türkisch (n)		
1	41,18%	54,43%	1	34,84%	42,44%	1	36,24%	57,73%
2	17,93%	20,25%	2	16,84%	26,83%	2	22,75%	24,74%
3	7,56%	13,92%	3	11,79%	8,29%	3	8,47%	8,25%
4	5,60%	2,53%	4	5,31%	2,44%	4	5,82%	2,06%
5	3,64%	6,33%	5	4,27%	2,93%	5	6,61%	2,06%
6	24,09%	2,53%	6	26,94%	17,07%	6	20,11%	5,15%

Tabelle 1: Selbsteinschätzungen der Studierenden und Lehrenden – Badewannenkurven am Beispiel des Chinesischen, des Russischen sowie des Türkischen

Chinesisch stellt eine Schulfremdsprache dar, die an Beliebtheit gewinnt (Kultusministerkonferenz, 2011), während Russisch seit der Wiedervereinigung an Popularität als Schulfremdsprache nachlässt. Im Falle dieser Sprachen ist unter Studierenden eine ‚Badewannenkurve‘ zu erkennen, da Teilnehmer(innen) Chinesisch oder Russisch entweder auf einem sehr niedrigen Niveau beherrschten oder auf einem sehr hohem Niveau (s. Tabelle 1). Unter Lehrenden trifft diese Tendenz nur im Falle des Russischen zu. Vor dem Hintergrund, dass diese Sprachen auch als Muttersprachen genannt wurden, lässt sich dieses Ergebnis leicht erklären. Badewannenkur-

ven zeigten sich auch im Falle weiterer wachsender und stabiler ‚Migrantensprachen‘ (wie auch des Russischen): Türkisch (Studierende: $n=78$; $MW=2,8$; $SD=1,95$; Lehrende: $n=21$; $MW=1,83$; $SD=1,34$) und Persisch (Studierende: $n=36$; $MW=3,38$; $SD=2,07$; Lehrende: $n=11$; $MW=3,67$; $SD=2,36$).

In der Regel schätzten Studierende und Lehrende die eigenen Sprachfertigkeiten im Englischen und im Deutschen als sehr gut ein. Durchschnittlich schätzen sich Lehrende als besser in den jeweiligen Sprachen ein als Studierende mit Ausnahme von den Sprachfertigkeiten in der deutschen Sprache. In Bezug auf das Leseverstehen von Sprachen, die mit dem lateinischen Alphabet geschrieben werden, ist ein Unterschied zwischen Studierenden und Lehrenden zu beobachten, indem Lehrende das eigene Leseverstehen generell als besser einschätzten als das der Studierenden.

5.2.3 Einsprachig Erzogene gegen mehrsprachig Erzogene im Vergleich

Mehrsprachig erzogene Studierende und Lehrende schätzen die eigenen Sprachfertigkeiten in allen Sprachen außer Deutsch als besser als die einsprachig Erzogenen ein. Mit Ausnahme von der deutschen Sprache schätzten mehrsprachig erzogene Studierende und Lehrende die eigenen Sprachkompetenzen als besser als einsprachig erzogene Studierende und Lehrende ein (s. Anhänge 1 und 2).

5.3 Sprachgebrauch an der Universität

5.3.1 Studierende

Zunächst wurden Studierende nach den von ihnen meistgebrauchten Sprachen im Studienalltag gefragt. Nicht überraschenderweise war die meistgebrauchte Sprache im Studienalltag Deutsch ($n=933$; 95,5%). Danach würde Englisch relativ häufig verwendet ($n=25$; 2,6%), jedoch nicht annähernd so häufig wie Deutsch und die Sprachen Chinesisch ($n=4$; 0,4%), Russisch ($n=3$; 0,3%), Spanisch ($n=3$; 0,3%) und Persisch ($n=2$; 0,2%) wurden ebenfalls als meistgebrauchte Sprachen im Studium ausgewählt. Weitere Sprachen, wie beispielsweise Niederländisch, Französisch, Portugiesisch und Vietnamesisch wurden auch in Einzelfällen genannt (jeweils $n=1$; 0,1%).

Genauere Details zu den studienbezogenen Kontexten, in denen die jeweiligen Sprachen angewendet werden, können auch anhand der Daten ermittelt werden. Studierende durften auswählen, welche Sprachen sie verwenden, wenn sie wissenschaftliche bzw. akademische Texte lesen (Leseverstehen, LV), Vorträge anhören (Hörverstehen, HV), Hausarbeiten bzw. Klausuren schreiben (Schreiben, Schr.), mit unterschiedlichen Personen an der Universität kommunizieren (Sprechen, Spr. bzw. Schreiben, Schr. bzw. Interaktion, Int.), Vorträge halten (Int.) und sonstiges (so.) machen.

Erwartungsgemäß wurde die deutsche Sprache am häufigsten von der überwiegenden Mehrheit in allen Kontexten ausgewählt (s. Tabelle 2). Nach der deutschen kommt die englische Sprache am zweithäufigsten zum Einsatz. Über das Deutsche und das Englische hinaus werden Russisch, Spanisch, Chinesisch und Persisch in verschiedenen universitären Kontexten eingesetzt. Sonst werden in der allgemeinen Kommunikation Französisch und Türkisch verwendet.

Sprachgebrauch an der Universität - Studierende												
Sprache	LV		HV		Schr.		Spr. bzw. Schr. bzw. Int.		Int.		So.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	940	94,2	936	95,4	935	96,5	963	95,2	916	96,8	259	91,2
Englisch	32	3,2	31	3,2	23	2,4	24	2,4	23	2,4	11	3,9
Russisch	6	0,6	3	0,3	1	0,1	6	0,6	2	0,2	2	0,7
Spanisch	4	0,4	2	0,2	2	0,2	2	0,2	1	0,1	-	-
Chinesisch	3	0,3	1	0,1	-	-	4	0,4	-	-	3	1,1
Persisch	2	0,2	2	0,2	-	-	2	0,2	2	0,2	2	0,7
Französisch	-	-	-	-	-	-	2	0,2	-	-	-	-
Türkisch	-	-	-	-	-	-	2	0,2	-	-	-	-

Tabelle 2: Sprachgebrauch der Studierenden im Rahmen des Studiums an der Universität

Mit Dozenten (bzw. Dozentinnen) der Universität Hamburg gaben studentische Teilnehmer(innen) an, Deutsch (n=973; 96,4%), Englisch (n=21; 2,1%), Russisch (n=6; 0,6%), Spanisch (n=2; 0,2%), Persisch (n=2; 0,2%), Niederländisch, Portugiesisch, Chinesisch, Vietnamesisch und Bengali (jeweils n=1; 0,1%) zu sprechen.

5.3.2 Lehrende

Zunächst wurden Lehrende gefragt, welche Sprachen sie am häufigsten im Arbeitstag verwenden. Deutsch (n=210; 90,5%) und Englisch (n=19; 8,2%) wurden am meisten ausgewählt, wobei Italienisch, Ungarisch und Armenisch (jeweils n=1; 0,4%) eingesetzt werden.

Anschließend durften Lehrende auswählen, welche Sprachen sie in unterschiedlichen universitären bzw. akademischen Kontexten im Rahmen ihrer Tätigkeit an der Universität verwenden.

Um diese vergleichbar mit den akademischen Kontexten, in denen Studierende ihre Sprachen anwenden können, wurden die Kontexten ähnlich beschrieben, und zwar um wissenschaftliche bzw. akademische Texte zu lesen (LV), um Vorträge anzuhören (HV), um wissenschaftliche bzw. akademische Texte zu verfassen (Schr.), um mit unterschiedlichen Personen an der Universität zu kommunizieren (Spr. bzw. Schr. bzw. Int.), um Vorträge zu halten (Int.) und um sonstiges (so.) zu machen. Selbstverständlich würde die deutsche Sprache am häufigsten in allen Kontexten verwendet (s. Tabelle 3) während die englische Sprache am zweithäufigsten ausgewählt wurde. Italienisch wird auch von einem Teilnehmer (bzw. einer Teilnehmerin) in unterschiedlichen Kontexten angewendet. Als allgemeines Kommunikationsmittel wurden Niederländisch, Spanisch, Polnisch, Rumänisch und Baskisch ausgewählt und weitere Sprachen, die rezeptiv in einzelnen Kontexten zum Gebrauch kommen, sind Rumänisch und Baskisch. Darüber hinaus gab eine Person an, Persisch in sonstigen universitären Situationen zu verwenden.

Sprachgebrauch an der Universität - Lehrende												
Sprache	LV		HV		Schr.		Spr. bzw. Schr. bzw. Int.		Int.		So.	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	176	88	200	90,5	166	87,4	218	89,7	198	91,7	62	91,2
Englisch	22	11	19	8,6	23	12,1	19	7,8	17	7,9	5	7,4
Italienisch	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,4	1	0,5	-	-
Niederländisch	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-
Spanisch	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-
Polnisch	-	-	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-
Rumänisch	1	0,5	-	-	-	-	1	0,4	-	-	-	-
Baskisch	-	-	1	0,5	-	-	1	0,4	-	-	-	-
Persisch	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,5

Tabelle 3: Sprachgebrauch der Lehrenden im Rahmen der Tätigkeit an der Universität

Auf die Frage, mit wem Lehrende welche Sprachen sprechen, lautete die Antwort überwiegend Deutsch und Englisch mit den meisten universitären Akteuren, dennoch wurden auch in einzelnen Fällen weitere Sprachen genannt. Mit Studierenden spricht die überwiegende Mehrheit der Lehrenden Deutsch (n=224; 91,4%), aber Englisch (n=18; 7,3%) wird auch gelegentlich gesprochen. Sonst werden Französisch, Spanisch und Italienisch (jeweils n=1; 0,4%) mit Studie-

renden gesprochen. Mit dem Verwaltungspersonal werden nach Angaben der Lehrenden lediglich Deutsch (n=224; 95,3%) und Englisch (n=11; 4,7%) gesprochen, welches die Ergebnisse des Teilprojekts 4 unterstreichen können.

5.4 Einstellungen zum Englischen als Lingua Franca verglichen mit anderen Sprachen

5.4.1 Studierende (s. Tabelle 4)

Die Einstellungen sowie Lernmotivationen bezogen auf ggf. die englische Sprache, ggf. die deutsche Sprache und ggf. weitere Sprachen wurden anhand zweier 5-Punkt Likert-Skalen gemessen. Die Einstellungsskala bestand aus 5 Stufen von 1 „stimme gar nicht zu“ bis 5 „stimme voll und ganz zu“ und die Lernmotivationskala bestand ebenfalls aus 5 Stufen von 1 „gar nicht wichtig“ bis 5 „sehr wichtig“, deren Fokus auf der Wichtigkeit unterschiedlicher Motivationsfaktoren lag.

Generell scheint die englische Sprache (ELF) im Gegensatz zu anderen Sprachen als reines Kommunikationsmittel betrachtet zu sein, das nicht unbedingt kulturgebunden erscheint, da „um deutschsprachige (bzw. andere) Kulturen besser zu verstehen“ einen tendenziell wichtigeren Grund darstellte, Deutsch (DaF) bzw. weitere Sprachen (wS) zu lernen, während diese Wichtigkeit im Falle des Englischen (d.h. „um englischsprachige Kulturen besser zu verstehen“) nicht ausdrücklich ausgewählt wurde wie bei anderen Sprachen (s. Tabellen 4 und 5). Die Sprachen Englisch und Deutsch werden mit einem Mehrwert verbunden, indem studentische TN aufgrund möglichen beruflichen Gewinns motiviert sind, sie zu lernen (s. Tabelle 4). Unter Lehrenden war diese Tendenz gleichfalls zu beobachten (s. Tabelle 5).

Lernmotivationen: ELF, weitere Sprachen, DaF – Studierende (StS)									
Motivation	ELF			weitere Sprachen			DaF		
	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	n
„um andere (bzw. englischsprachige bzw. deutschsprachige) Kulturen besser zu verstehen“	3,43	1,19	977	4,03	1,4	746	4,32	0,88	111
„um bessere berufliche Chancen zu erzielen“	4,21	0,99	977	3,48	1,27	746	4,65	0,722	110
„um Kontakt mit Menschen aus aller Welt knüpfen zu können“	4,30	0,99	981	3,95	1,15	750	3,59	1,32	111
„um überallhin reisen zu können, ohne erhebliche Kommunikationsprobleme zu erleben“	-	-	-	4,08	1,09	754	-	-	-

Tabelle 4: Lernmotivationen der StS bezogen auf Englisch, weitere Sprachen und Deutsch

Um einiges häufiger identifizierten die mehrsprachig erzogenen Studierenden, Englisch (0,168; $p < 0,01$; $t(1067) = 2,77$; $p < 0,01$; $F(3) = 3,37$; $p < 0,05$) und tendenziell häufiger Deutsch (-0,068; $p < 0,05$; $t(1000) = -2,097$; $p < 0,05$; $F(3) = 2,32$; $p = 0,074$) als Muttersprachen erworben zu haben als einsprachig Erzogenen. Unter Lehrenden waren auch mehrsprachig Erzogene häufiger Muttersprachler des Deutschen (-0,068; $p < 0,05$; $t(233) = -3,53$; $p < 0,01$; $F(2) = 6,207$; $p < 0,01$), diese Tendenz bezüglich des Englischen war allerdings nicht zu erkennen. Unter denjenigen, deren Muttersprache Englisch war, waren positive Assoziationen der Verwendung des Englischen als akademischer Lingua Franca gegenüber zu sehen. Als Beispiel befürworteten mehrsprachig erzogene Muttersprachler des Englischen folgende Aussage „Die Verwendung des Englischen als akademischer Lingua Franca bietet viele Möglichkeiten für internationale Kooperationen“ häufiger als einsprachig Erzogene (0,302; $p < 0,01$), während mehrsprachig erzogene Nichtmuttersprachler dieser Aussage am wenigsten zustimmten (-0,80; $p < 0,05$). Mehrsprachig erzogene Studierende erkannten den Wert der sprachlichen Übertragung, nicht nur aus dem Englischen (0,90; $p < 0,01$), sondern auch auf das Englische (0,124; $p < 0,01$) sowie auf weitere Sprachen (0,125; $p < 0,01$) eher als einsprachig Erzogene. Interessanterweise gaben mehrsprachig erzogene Studierende häufiger an, Interesse an englischsprachigen Kulturen als Lernmotivation als einsprachig Erzogene (0,70; $p < 0,05$).

5.4.2 Lehrende (s. Tabelle 5)

Wie bei den Ergebnissen der Studierenden scheint Englisch unter Lehrenden eher als Kommunikationsmittel und Gut betrachtet zu werden als Kulturträger. In Bezug auf die deutsche Spra-

che spielen nicht nur berufliche Faktoren eine wichtige Rolle (s. Tabelle 5), sondern auch das Interesse an deutschsprachigen Kulturen, während die deutsche Sprache unter Lehrenden in Bezug auf den Kontakt zu Menschen aller Welt keinen so großen Beitrag zu leisten scheint. Unter Studierenden scheinen alle Sprachen, egal ob Englisch, Deutsch oder weitere Sprachen als Verknüpfungsmittel verstanden zu sein (s. Tabelle 4). Im Falle weiterer Sprachen waren unter Lehrenden dennoch berufliche Motivationen eher unwichtig im Vergleich zum Interesse an anderen Kulturen und Kontakt mit Menschen verschiedener Kulturen (s. Tabelle 5).

Lernmotivationen: ELF, weitere Sprachen, DaF – Lehrende									
Motivationsgrund	ELF			weitere Sprachen			DaF		
	MW	SD	n	MW	SD	N	MW	SD	n
„um andere (bzw. englischsprachige bzw. deutschsprachige) Kulturen besser zu verstehen“	3,33	1,31	221	4,12	1,06	169	4,10	1,25	31
„um bessere berufliche Chancen zu erzielen“	4,15	1,06	221	3,25	1,32	169	4,52	0,85	31
„um Kontakt mit Menschen aus aller Welt knüpfen zu können“	4,21	1,02	222	3,86	1,23	166	3,16	1,42	31
„um überallhin reisen zu können, ohne erhebliche Kommunikationsprobleme zu erleben“				3,88	1,18	168			

Tabelle 5: Lernmotivationen der Lehrenden bezogen auf Englisch, weitere Sprachen und Deutsch

Mehrsprachig erzogene Lehrende wählten häufiger Deutsch als Muttersprache aus als einsprachig Erzogene (-0,213; $p < 0,01$). Diejenigen mehrsprachig erzogenen Muttersprachler des Englischen erkannten den Wert der sprachlichen Übertragung vom Englischen auf weitere Sprachen (0,503; $p < 0,05$) eher als einsprachig Erzogene und mehrsprachig erzogene Nichtmuttersprachler des Englischen erkannten den Wert der sprachlichen Übertragung von anderen Sprachen auf das Englische eher als einsprachig Erzogene.

Nicht überraschenderweise gaben mehrsprachig erzogene Studierende und Lehrende an, tendenziell über Kompetenzen in mehr Sprachen zu verfügen als einsprachig erzogene Studierende (0,17; $p < 0,01$) und Lehrende (0,14; $p < 0,05$). Darüber hinaus lagen ihre selbsteingeschätzten Kompetenzniveaus tendenziell höher als die der einsprachig Erzeugenen (s. Anhänge 1 und 2). Als Beispiel waren unter den Lehrenden unter dreisprachig Erzeugenen ‚nur‘ bis zu sieben Sprachen genannt, doch alle drei dreisprachig Erzeugenen nannten mindestens sechs Sprachen. In allen sechs Sprachen waren die Selbsteinschätzungen zu den rezeptiven Sprachfähigkeiten als ‚gut‘ (d.h. Stufen 3 bis 4 der Selbsteinschätzungsskala) bis ‚sehr gut‘ (d.h. Stufen 5 bis 6) zu in-

interpretieren (z.B. Sprache 6: HV: MW=4,33; SD= 1,16; n=3; LV: MW=3,33; SD=0,58; n=3), während die produktiven Fertigkeiten etwas niedriger lagen (z.B. Sprache 6: Spr.: MW=2; SD=0; n=3; Int.: MW=1,67; SD=0,58; n=3; Schr.: MW=2,33; SD=2,31; N=3). Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass vor dem Hintergrund, dass die mehrsprachig Erzogenen häufiger Deutsch und Englisch als Muttersprache (s. oben) identifizierten, können ihre Angaben die Mittelwerte entsprechend beeinflusst haben. Vor diesem Hintergrund müssen weitere statistische Analysen durchgeführt werden, um festzustellen, ob sich diese Tendenzen ungeachtet dessen, welche Muttersprache(n) die TN auflisteten, als robust erweisen. Darüber hinaus müsste zusätzlich anhand eines Mittelwertvergleichs festgestellt werden, wie statistisch signifikant die Differenzen zwischen den Sprechergruppen tatsächlich sind.

6. Zusammenfassung

Unsere Studie ergibt einen ersten Überblick über das an der Universität Hamburg verfügbare Sprachenrepertoire von Lehrenden und Studierenden sowie Auskünfte darüber, wie diese Sprachen im universitären Kontext eingesetzt werden. Damit erreichen wir ein erstes Verständnis der mehrsprachigen Konstellationen im Kontext der universitären Lehre.

Die Studierenden und Lehrenden der Universität Hamburg, die an unserer Umfrage teilnahmen, sind durchaus mehrsprachig, ob dank der mehrsprachigen Erziehung oder der schulischen bzw. universitären Bildung. Trotz der Tatsache, dass ca. 280 Sprachen inklusive Dialekte und Varietäten von den Studierenden und Lehrenden in unterschiedlichem Umfang beherrscht werden, kommen laut Angaben der Befragten häufig fast ausschließlich Deutsch und Englisch in formellen universitären Kontexten zum Einsatz. Nichtsdestoweniger werden weitere Sprachen in Einzelfällen verwendet.

Generell schätzen sowohl Studierende als auch Lehrende die eigenen Sprachkompetenzen in Deutsch und Englisch als „sehr gut“ ein. Im Falle der europäischen Sprachen, die traditionell in deutschen Schulen unterrichtet werden, schätzen Studierende und Lehrende sich auf allen Kompetenzstufen ein und in traditionellen ‚Migrantensprachen‘ waren ‚Badewannenkurven‘ bezüglich der Kompetenzniveaus zu beobachten.

Tendenziell verfügen mehrsprachig erzogene Studierende und Lehrende über nach Selbsteinschätzung bessere Sprachkompetenzen in mehr Sprachen als einsprachig Erzogene, was unsere zweite Hypothese zum Teil untermauert, dass mehrsprachig Erzogene über ausdifferenziertere sprachliche und metasprachliche Repertoires verfügen als einsprachig Erzogene. In Bezug auf metasprachliche Kompetenzen (s. Hypothese 1) schien es mehrsprachig Erzogenen auch bewusst zu sein, wie leicht auf weitere Sprachen die eigenen bereits vorhandenen Sprachkenntnisse übertragen werden können. Obwohl eine erhöhte Wertschätzung für Sprachen sich nicht unmittelbar von diesen ersten Ergebnissen ableiten lässt (s. Hypothese 3), scheinen mehrsprachig Erzogene der englischen Sprache einen kulturellen Wert zuzuschreiben, welches unter einsprachig Erzogenen nicht der Fall zu sein scheint. Aus diesen ersten Ergebnissen können zunächst keine Aussagen bezüglich des ggf. erhöhten Einsatzes weiterer Sprachen als Kommu-

nikationsressource unter mehrsprachig Erzogenen abgeleitet werden (s. Hypothese 4), jedoch werden weitere statistischen Analysen durchgeführt, um festzustellen, ob unsere vierte Hypothese von diesen Daten gestützt wird. In Bezug auf motivationale Aspekte (s. Hypothese 5) sind in der Tat Unterschiede zwischen einsprachig Erzogenen und mehrsprachig Erzogenen zu sehen, insbesondere in Bezug auf die englische Sprache, da mehrsprachig Erzogene kulturelles Interesse eher nannten als einsprachig Erzogene.

Neben diesen Ergebnissen zur Grundlagenforschung leistet unser Projekt einen wichtigen Beitrag für die Nutzbarmachung der Ressource Mehrsprachigkeit im universitären Kontext und damit für eine nachhaltige Entwicklung der universitären Lehre. Davon ausgehend können Konzepte entwickelt werden, um die durch die Lehrenden und Studierenden zunehmend verfügbare Ressource Mehrsprachigkeit neben und durch das Englische als Lingua Franca in die universitäre Lehre einzubringen.

MULTILINGUALISM AS A RESOURCE OF THE SUSTAINABLE UNIVERSITY

Project 4: Languages on Campus



Multilingualism as Resource in Sustainable University Governance

Prof. Dr. Dr. h.c. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Drorit Lengyel & Dr. Tobias Schroedler

BACKGROUND INFORMATION

The majority of the world's population speak more than one language. The majority of the world's nation states are bi- or multilingual. The population of Hamburg consists of people from approximately 190 different nationalities. These people have brought their languages with them. However, nobody knows how many languages these are.

Multilingualism 'lives' everywhere in the city: on its streets and markets, in its shops, its companies and businesses, in its administration and its schools and at its university, too.

A university with a genuine policy of sustainability needs to find forms of communication that allow better understanding under these conditions of multilingualism. This is necessary to meet its expectations in research, teaching and education.

OBJECTIVES OF THE PROJECT

We aim to discover what role multilingualism plays for the university staff in technical and administrative roles.

- Which languages other than German are spoken among the staff?
- Which particular areas of the staff's daily working routine are 'multilingual'?
- What linguistic challenges and obstacles have to be overcome?
- In which areas does multilingual communication work particularly well?

We would like to design a 'language map' of the university that shows how many and which languages surround us.

METHODS

We are conducting a survey using an online-questionnaire. All (approximately 2600) members of staff in technical and administrative functions are invited to participate. The participation will be voluntary and anonymous. Among other things, we are asking for information on:

- The participants' language repertoire
- The usage of languages other than German in their daily working routine
- Situations in which communication in languages other than German is necessary

MAIN QUESTIONS

Some of the questions we are trying to answer are:

- What languages other than German are spoken by actors in the university's governance, by its employees and in its administration?
- For which working areas is multilingual interaction particularly important?
- How do we overcome obstacles and challenges posed by multilingualism?



HYPOTHESES

Multilingualism and the language repertoire of the university's staff are an important asset for the 'sustainable university'.

We consider it crucial

- To raise awareness about the value of this resource or asset, and
- To identify ways which can help us to maintain and foster this resource in a future-oriented manner.

LITERATURE

- Berthoud, Anne-Claude; Grin, François; Lüdi, Georges (2013). Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN project (Multilingualism and Diversity Management (MDM), Volume 2)
- Gogolin, Ingrid; Duarte, Joana; Hansen, Antje (2014). Umfrage zur Erfassung von Sprachkompetenzen des TVP der Fakultät für Erziehungswissenschaft. Bericht an Fakultät und Präsidium. Diversity in Education Research Group der Fakultät Erziehungswissenschaft. Hamburg.
- Lüdi, Georges; Höchle, Katharina; Yanaprasart, Patcherat (2010). Plurilingual practices at multilingual workplaces. In: Bernd Meyer und Birgit Apfelbaum (Hg.): Multilingualism at work. From policies to practices in public, medical and business settings, Bd. 9. Amsterdam: John Benjamins, S. 211-234.
- Marriott, Helen (2013). Multilingualism among university staff: A case study of language management at an Australian University. *International Journal of Multilingualism* 10(4).

KAPITEL 5

Teilprojekt 4: „Die Sprachen des Campus: Mehrsprachigkeit als Ressource nachhaltiger Governance in der Universität Hamburg“

Tobias Schroedler, Ingrid Gogolin und Drorit Lengyel

Einleitung und Fragestellung

Anknüpfend an die Leitfragen des Gesamtvorhabens⁸, stellt dieses Projekt das mehrsprachige Handeln und Funktionieren der Verwaltung und Steuerung (Governance) der Universität in den Mittelpunkt. Dabei ist der Gedanke leitend, dass sämtliche Aufgaben der Forschung, Lehre und Bildung, die die Universität zu erfüllen hat, in Kooperation mit dem technischen- und Verwaltungspersonal bearbeitet und von diesem unterstützt werden. Für Antworten auf die Frage nach der Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Universität der Nachhaltigkeit ist zunächst zu klären, ob unterschiedliche Sprachen für die Erfüllung der Aufgaben im Bereich Governance überhaupt wichtig sind – und falls ja: welche dies sind. Komplementär dazu müsste man wissen, welches Potenzial an sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten unter den Beschäftigten in den Bereichen Technik, Verwaltung und Bibliotheken als Ressource für die Bewältigung von Aufgaben vorhanden ist, die mit Mehrsprachigkeit zu tun haben.

Zu diesen Fragen liegen indes keine Informationen aus zugänglichen Quellen vor. Daher war es Ziel dieses Teilprojekts, zunächst basale Informationen zu gewinnen: zu erfahren, welche Sprachen außer Deutsch von den Personen, die mit technischen oder Verwaltungsaufgaben befasst sind, überhaupt gesprochen werden; erste Eindrücke darüber zu gewinnen, in welchen Situationen diese Sprachen genutzt werden, und wie Herausforderungen bewältigt werden, die durch Mehrsprachigkeit entstehen.

Sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung der Datenerhebung wurde eng mit der Personalverwaltung, dem Personalrat für das technische und Verwaltungspersonal der Universität Hamburg sowie mit dem Datenschutzbeauftragten der Hamburger Hochschulen kooperiert, um allen ethischen und datenschutzrechtlichen Erfordernissen zu entsprechen. Hierdurch gewann die Datenerhebung in mehreren Aspekten an Qualität. Es konnte sichergestellt werden, dass alle informations- und datenschutzrechtlichen Vorgaben eingehalten wurden. Außerdem half die Vorgehensweise dabei, vergleichsweise zuverlässig sicherzustellen,

⁸ Zusammengefasst: Welche Bedeutung hat Mehrsprachigkeit für bewusstes Handeln und reflektierte Verständigung? Welche ‚Güter‘ in Form von mehrsprachigen Ressourcen gibt es an der Universität Hamburg? Wie können diese ‚Güter‘ identifiziert, wie können sie gepflegt und nachhaltig genutzt werden?

dass die Mitarbeiter(innen) über die Befragung informiert wurden und die Gelegenheit zur Teilnahme erhielten.⁹

2. Forschungsstand

Zur Frage, welche Rolle Mehrsprachigkeit im Bereich der öffentlichen oder staatlichen Verwaltung spielt, liegt bislang kaum Forschung vor. Anknüpfungspunkte für unsere Untersuchung bieten drei verschiedene Strömungen jüngerer Theoriebildung und Forschung, die eine Rahmung des Projekts erlauben. Den Hintergrund bilden zunächst alle Erkenntnisse zur sprachlichen und sozialen Diversität in der deutschen Gegenwartsgesellschaft. Bekannt ist, dass in Deutschland Menschen aus ca. 190 Herkunftsstaaten leben. Großstädtische Regionen sind von Zuwanderung und ihren Folgen besonders betroffen. In Hamburg wird inzwischen etwa jedes zweite Kind in eine Familie mit Migrationshintergrund geboren. Als ‚mit Migrationshintergrund‘ wird hier der Teil der Bevölkerung verstanden, welcher seit 1950 von außerhalb Deutschlands zugewandert ist (einschl. der in Deutschland geborenen Eingebürgerten). Hinzu kommen Personen, deren Eltern (entweder ein Elternteil oder beide Eltern) Migrationserfahrung besitzen, da ihr Geburtsort in einem anderen Staat liegt.

Aus einer repräsentativen Befragung des Statistischen Amtes für Hamburg und Schleswig-Holstein aus dem Jahr 2014 geht hervor, dass 12,3% aller Beschäftigten im öffentlichen Dienst einen Migrationshintergrund haben (Senat der Freien und Hansestadt Hamburg – Personalamt, 2014), was durch eine repräsentative Stichprobe (n=24.826) einer freiwilligen Befragung aller Beschäftigten im Hamburger öffentlichen Dienst ermittelt wurde. Dieser Anteil ist geringer als der Durchschnitt in der Gesamtbevölkerung. Hier wird einem Anteil von circa 30% Menschen mit Migrationshintergrund in der Metropolregion Hamburg berichtet (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein [Bureau of Statistics for Hamburg and Schleswig-Holstein (DE)], 2016). Es ist jedoch nicht möglich, aus diesen Daten auf die sprachliche Vielfalt in der Bevölkerung zu schließen. Dafür ist mitverantwortlich, dass die meisten Staaten der Welt *de facto* mehrsprachig sind (Lewis, Simons, & Fennig, 2015b; Lewis, Simons, & Fennig, 2015a). Daher kann aus der Herkunft aus einem anderen Staat nicht auf die sprachliche Herkunft der Person geschlossen werden.

Theoretisch wichtig ist für unsere Forschung darüber hinaus die Frage nach dem *Wert*, der Sprachen beigemessen wird. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung der letzten zwei Jahrzehnte mit dem Zusammenhang zwischen einer Sprache und dem Wert, der mit ihr verbunden wird, beruht auf der Grundannahme, dass Sprache als kulturelles und ökonomisches ‚Gut‘ verstanden werden kann. Diesem können Formen von ‚Wert‘ zugemessen werden. In einem wirtschaftswissenschaftlichen Verständnis wird Sprache als öffentliches, daher nicht rivales Gut definiert: Sie hat *per se* keinen messbaren Wert, da sich ihre Verfügbarkeit nicht verringert, wenn sie benutzt wird. Aus der Perspektive verschiedener Disziplinen (wie Ökonomie/ Be-

⁹ Stellvertretend für die vielen Personen, die uns Unterstützung zukommen ließen, bedanken wir uns herzlich bei folgenden Personen: Dr. Ulrike Prechtel-Fröhlich, Dr. Bettina Schreyögg, Dr. Britta Buth, Dr. Sandra Barth, Bernd Uderstadt und Doris Lewerenz.

triebswirtschaft, Soziologie, angewandte Linguistik) wurde diese Grundannahme differenziert und ergänzt. Es wurden Kontexte definiert, in welchen Sprache als Kapital zu verstehen ist und ihr ein messbarer Wert zugeschrieben werden kann. So wird aus humankapitaltheoretischer Sicht postuliert, dass Sprachfähigkeiten eine Form des Humankapitals sind, wenn diese am Arbeitsplatz benötigt werden und daher gewinnbringend sind. Basierend auf dieser Annahme und weiteren Grundsätzen der Arbeitsmarktökonomie bietet Grin (2003) eine Unterscheidung zwischen dem *non-market value* und den *market value* von Sprachen. Beide Konzepte schreiben Sprachfähigkeiten einen Wert zu. Beim *non-market value* ist dieser als subjektive Präferenzstruktur zu verstehen, wohingegen ein *market value* einer Sprache nur dann besteht, wenn die Sprachfähigkeiten dazu beitragen, dass monetärer Gewinn erwirtschaftet wird.

Ebenfalls in der Ökonomie verortet, jedoch aus betriebswirtschaftlicher Perspektive definiert, ist die *Psychic Distance Theory*. Hier werden Facetten der Distanz zwischen Märkten beschrieben, welche in allen Internationalisierungsprozessen überwunden werden müssen. Zu den bedeutendsten Mitteln der Distanzüberbrückung werden hier Sprachfähigkeiten gezählt, welche in Internationalisierungsprozessen eine wichtige Determinante für wirtschaftlichen Erfolg darstellen (Piekkari et al., 2015).

Eine andere Perspektive auf die Möglichkeit der Kapitalisierung von Sprachfähigkeiten ergibt sich auf der Basis der kulturosoziologischen Arbeiten Pierre Bourdieus. Nach dessen Annahmen bildet die Interaktion von sprachlichem Habitus, sprachlichen Praktiken und dem sozialen Anwendungsfeld dieser Praktiken die Basis dafür, das individuelle soziale und kulturelle Kapital zu optimieren. Personen, die über ein differenziertes Sprachrepertoire verfügen, haben demnach ein höheres Kapital inne, das sie zum eigenen Vorteil am Arbeitsmarkt und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen nutzen können (Bourdieu, 1991; Bourdieu, 1997). Als *differenziertes Sprachrepertoire* gilt hier sowohl das Verfügen über unterschiedliche Varianten einer Sprache und die Fähigkeit, diese situationsadäquat einzusetzen, als auch die Kenntnis von mehreren, verschiedenen Sprachen.

Leitend für das Teilprojekt ist vor diesem Hintergrund die Frage nach dem Wert, den das Verfügen über ein differenziertes Sprachrepertoire im Kontext der Steuerung und Verwaltung einer Universität einnimmt. Diese Frage wird spezifischer gefasst auf der Basis grundlegender Annahmen zur Nachhaltigkeit, die für das KNU leitend sind. Der Wert von differenzierten sprachlichen Repertoires der Mitglieder ihres technischen und verwaltenden Personals sollte demnach ein ‚gemeinsames Gut‘ (*commons*) für die Universität darstellen, da diese Institution nicht nur unter den aktuell existierenden Bedingungen sprachlicher Heterogenität handeln muss, sondern auch eine Entwicklungsperspektive verfolgt, die die Bedeutung von entsprechenden sprachlichen Kompetenzen, insbesondere der Mehrsprachigkeit noch erhöhen sollte. Zu dieser Entwicklungsperspektive gehört die Internationalisierung in Forschung und Lehre, die ohne die Unterstützung durch auch sprachlich qualifiziertes Personal im Bereich der *governance* kaum gelingen wird. Dementsprechend müssten die Personen, die über ein differenziertes sprachliches Repertoire verfügen, Wertschätzung und Förderung dieser Kompetenzen durch die Universität erfahren.

Jenseits der Frage, ob diese Erfahrung individuell gemacht wird, gibt die Auseinandersetzung mit der *Language Policy* der Universität Hinweise darauf, ob und in welcher Weise der Wert differenzierter sprachlicher Fähigkeiten als ‚gemeinsames Gut‘ wahrgenommen wird. Dabei gehen wir davon aus, dass jede Institution – sei sie privatwirtschaftlich oder staatlich organisiert – eine *Language Policy* verfolgt. Allerdings ist es möglich, dass eine solche *Policy* eher implizit als explizit existiert. Eine explorative Befassung mit entsprechenden Dokumenten, die für die Universität Hamburg vorliegen, ergibt, dass hier eher eine implizite *Language Policy* verfolgt zu werden scheint. Die Überprüfung und Einschätzung differenzierter sprachlicher Fähigkeiten erfolgt offenbar nach den allgemeinen Rahmenbedingungen für den Öffentlichen Dienst in Hamburg. Gewürdigt wird dabei grundsätzlich das Verfügen über Kenntnisse des Englischen; solche Kenntnisse können in bestimmten Positionen Grundlage für höheres Gehalt sein. In Ausnahmefällen gelten für definierte Arbeitsbereiche auch Kenntnisse einer zweiten Fremdsprache als relevant für eine finanzielle Besserstellung. Angebote an das technische und Verwaltungspersonal, eigene Sprachkenntnisse zu verbessern, beziehen sich beinahe vollständig auf die englische Sprache. Ein eigenes *Language-Policy*-Profil könnte im Rahmen der Aktivitäten unter dem Schlagwort *Diversity* zu erwarten sein. Die Universität Hamburg ist der ‚Charta der Vielfalt‘ beigetreten, die hierfür Raum eröffnet, und verfügt über eine „zentrale Ansprechperson für Diversity-Themen“ (vgl. www.uni-hamburg.de/gleichstellung/diversity/diversity-uhh.html). Die Durchsicht durch öffentlich zugängliche Dokumente ergab jedoch, dass Fragen der sprachlichen Diversität bislang keine Rolle bei den Aktivitäten spielen, die in diesem Rahmen initiiert werden.

Einen theoretischen Grundstein für die fundierte Analyse der Frage nach Art und Gestalt der *Language Policy* einer Institution bilden die jüngeren Werke von Grin und Gazzola (Grin, 2015; Grin & Gazzola, 2013a). Darin wird argumentiert, dass die Qualität einer institutionellen *Language Policy* an den Kriterien ‚Effizienz‘ und ‚Fairness‘ messbar ist. Mit ‚Effizienz‘ ist gemeint, dass die Institution bestrebt ist dafür zu sorgen, dass alle relevanten Ressourcen bestmöglich und gewinnbringend eingesetzt werden. Unter ‚Fairness‘ wird verstanden, dass alle Akteure der Institution im Hinblick auf die Wertschätzung und Förderung ihrer sprachlichen Fähigkeiten gerecht behandelt werden. Eine optimale *Language Policy* wäre demnach bestrebt, den Kompromiss zwischen diesen beiden Kriterien zu realisieren. Die Näherung an Einschätzungen der Qualität der *Language Policy* der Universität Hamburg ergibt sich für unsere Pilotstudie durch Fragen an die Beschäftigten des technischen und Verwaltungspersonals über ihre Erfahrungen mit dem Einsatz ihrer sprachlichen Fähigkeiten am Arbeitsplatz und damit, ob und in welcher Weise sie Formen der Würdigung ihrer Fähigkeiten erlebt haben.

3. Design und Umsetzung

Ziel der hier vorgestellten Studie ist es, grundlegende Informationen über die Frage zu gewinnen, welche sprachlichen Fähigkeiten im Technischen, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal der Universität Hamburg nach eigener Einschätzung überhaupt vorhanden sind. Zudem woll-

ten wir ermitteln, in welchen Aufgabenfeldern mehrsprachiges Handeln vorkommt und wie die Qualität dieses Handelns eingeschätzt wird. Schließlich sollten Hinweise auf die Frage gewonnen werden, welchen Wert die Handelnden selbst ihren Fähigkeiten beimessen und welche Erfahrungen sie mit der Wertschätzung durch die Institution gemacht haben. Mit diesen Informationen wird eine Basis dafür gewonnen, weitergehende Fragestellungen im Sinne der oben skizzierten theoretischen Rahmung überhaupt empirisch fundiert entwickeln zu können.

Eine optimale methodische Annäherung an die Frage nach differenzierten sprachlichen Fähigkeiten wäre an die Testung solcher Fähigkeiten gebunden. Diese Möglichkeit jedoch besteht im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht. Dies begründet sich schon daher, dass Instrumente, die die vergleichende Testung von Fähigkeiten in mehreren Sprachen erlauben, so gut wie nicht zur Verfügung stehen. Vorliegende Tests konzentrieren sich auf die Fähigkeiten in einer Sprache und sind in der Regel nicht dafür geeignet, die funktionalen Äquivalente zu Fähigkeiten in weiteren Sprachen bei demselben Individuum zu erfassen (Klinger, Duarte, Gogolin, Schnoor, & Trebbels, 2017). Hinzu kommt, dass nicht bekannt ist, in welchen Sprachen überhaupt Fähigkeiten vorhanden sind. Eine suboptimale Näherung bietet daher die Erhebung von Selbsteinschätzungen der Befragten. Allerdings ist bekannt, dass solche Einschätzungen in der Regel deutliche Differenzen zu den Resultaten getesteter Fähigkeiten aufweisen. Dieser methodische Nachteil kann in befriedigender Weise aufgefangen werden, wenn Selbsteinschätzungen nicht global erhoben werden (etwa durch Fragen wie: „Wie gut sind Ihre Kenntnisse ...“), sondern in einer differenzierten, Alltagserfahrungen mit sprachlicher Praxis aufgreifenden Weise. Ein Instrument, das dieses Kriterium erfüllt, wurde im Rahmen des Landesexzellenzclusters ‚Linguistic Diversity Management in Urban Areas LiMA‘ entwickelt und empirisch erprobt (Klinger 2017). Seine Tauglichkeit beim Einsatz bei Erwachsenen wurde zudem überprüft im Rahmen der Untersuchung ‚Herkunft und Bildungserfolg‘ (Nauck & Schnoor, 2015). Die Entwicklung des Instruments ist inspiriert von den sogenannten *Can-do*-Deskriptoren des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Council of Europe, 2001; Little, 2006). Die Selbsteinschätzung der Sprachfähigkeiten erfolgt differenziert nach fünf Komponenten von fremdsprachlichem Vermögen: Sprechen, Hörverstehen, Schreiben, Leseverstehen und Fähigkeit zur Interaktion. Die Itemformulierungen erlauben die Selbsteinschätzung je Komponente auf sechs Niveaustufen. Abbildung 1 illustriert die Fragebogenkonstruktion anhand zweier Beispiele. Gezeigt werden die skalierten Selbsteinschätzungen zu den jeweiligen Sprachen für die Hörverstehens- und Interaktionskompetenz.

A5. Wie gut können Sie die Sprachen verstehen, wenn Sie zuhören?

Bitte tragen Sie die Sprache(n) ein und markieren Sie für die jeweilige Sprache die Höhe Ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Abstufungen erhöhen sich von oben (1= wenig Kenntnisse) nach unten (6= hohe Kenntnisse).

	Sprache 1	Sprache 2	Sprache 3	Sprache 4	Sprache 5
Ich kann auf ...					
1 - einzelne Wörter und Teile von Sätzen verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - einfache Sätze im Alltag verstehen (z.B. beim Einkaufen, bei der Arbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - die wichtigsten Informationen im Gespräch, bei der Arbeit, im Radio/Fernsehen verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - verstehen, wenn jemand einen Vortrag hält oder die Nachrichten spricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - ohne große Mühe längere Reden, Spielfilme und Fernsehsendungen verstehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - mühelos alles verstehen, auch wenn jemand schnell und mit Akzent spricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A6. Wie gut können Sie an Gesprächen teilnehmen?

	Sprache 1	Sprache 2	Sprache 3	Sprache 4	Sprache 5
Ich kann auf ...					
1 - einzelne Wörter und Teile von Sätzen sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 - einfache Sätze im Alltag sprechen (z.B. beim Einkaufen, bei der Arbeit)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 - mich an Gesprächen über vertraute Themen beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 - in vertrauten Situationen diskutieren und eigene Ansichten verteidigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 - mich in Alltag und Beruf gut ausdrücken und mit anderen diskutieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 - mich mühelos an allen Gesprächen beteiligen und angemessen ausdrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Beispielitems Skalenausprägung Sprachkompetenz Selbsteinschätzung

Dieses Instrument wurde adaptiert mit Blick auf die Fragestellung unserer Studie und eingebettet in einen Fragebogen, der Items zu den oben dargestellten Leitfragen enthält. Die Entwicklung dieses Instruments fand in enger Absprache zwischen den vier Teilprojekten des Gesamtprojekts statt. Definiert wurden Ankeritems- und Skalen, die in gleicher Weise in den Teilprojekten 2 (Mehrsprachigkeit im Krankenhaus), 3 (Sprachen der Lehre: English in the Multilingual University) und 4 (diese Studie) erfasst wurden, um Vergleiche zwischen den jeweiligen Stichproben anstellen zu können (Kernfragebogen). Der Kernfragebogen umfasst die Skalen zur Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten der Teilnehmer(innen) sowie einige wenige Hintergrundinformationen zu ihrem Beschäftigungsfeld. Spezifische Fragen des Teilprojekts beziehen sich auf die Themen ‚Nutzung der Sprachfähigkeiten im Arbeitsalltag‘ (z.B.: Werden regelmäßig andere Sprachen als Deutsch bei der Arbeit verwendet? Wenn ja, in welchen Situationen?). Des Weiteren wurde nach Einstellungen der Teilnehmer(innen) zur Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch sowie zur Würdigung dieser Nutzung gefragt. Eine Übersicht über die Fragebogenaufteilung wird in Abbildung 2 gezeigt.

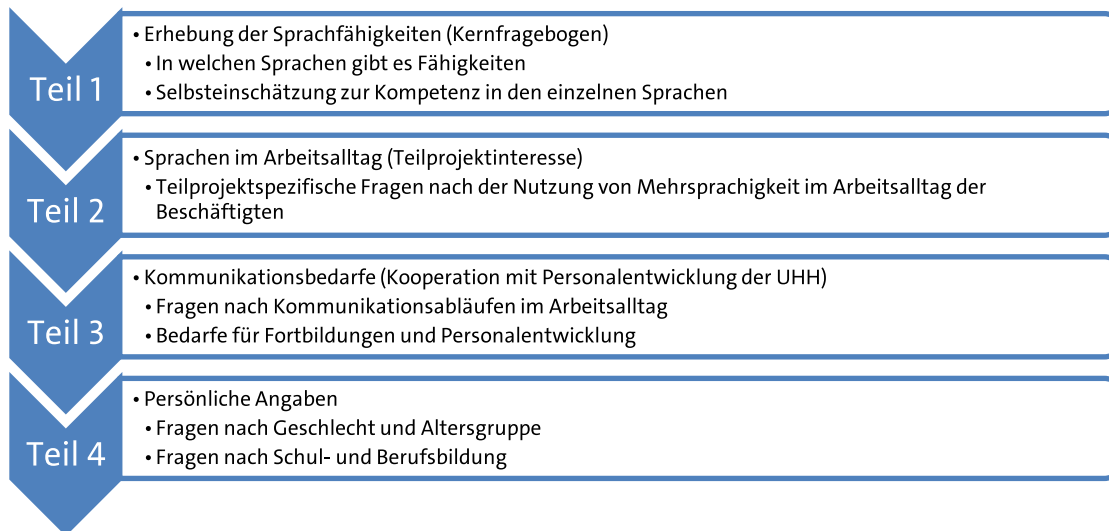


Abbildung 2: Fragebogensaufbau

Ein Teil (siehe Abbildung 2: Teil 2) des Fragebogens wurde für eine Kooperationsmaßnahme in der Universität zur Verfügung gestellt. Anders als in den anderen Teilprojekten, gab es in diesem Projekt eine Zusammenarbeit mit der Universitätsverwaltung (Referat 61 'Personalentwicklung'). Deren Interesse bestand darin, eine Bestands- und Bedarfserhebung zu allgemeinen Merkmalen von Sprach- und Kommunikationsverhalten im Arbeitsalltag zu realisieren. Dieser Teil der Datenerhebung wurde verantwortlich von Mitgliedern des Referats 61 vorbereitet und in unsere Datenerhebung integriert. Die Daten, die durch die Einbindung in unsere Befragung zur Verfügung stehen, wurden unter Wahrung aller Anonymitätsvorkehrungen zur Auswertung an die Personalverwaltung weitergegeben. Ihre Analyse ist somit nicht Bestandteil des hier dargestellten Projekts.

Bei der Erhebung wurden alle notwendigen Vorkehrungen zum Daten- und Informationsschutz der Befragten getroffen. Dies geschah, wie erwähnt, im Benehmen und mit Zustimmung des Datenschutzbeauftragten der Hamburger Hochschulen sowie des Personalrats für das Technische, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal (TVPR) der Universität Hamburg.

Hintergrundfragen und solche zum Beschäftigungsumfeld mussten aufgrund von Auflagen des Datenschutzes sowie des beteiligten Personalrats sehr knapp gehalten werden. Zustimmung lag vor für Fragen nach dem Geschlecht, der Altersgruppe, dem höchsten Bildungsabschluss, der Berufsausbildung, der Berufsgruppe und der Dauer der Berufserfahrung der Befragten. Alle weiteren, nach Standards der einschlägigen Forschung im Kontext der Zielsetzung des Gesamtprojekts wünschenswerten Informationen (z.B. nach dem Einsatzfeld der Befragten, nach Sprachbildungs- oder Migrationserfahrung) konnten nicht gestellt werden.

Für die Erhebung wurde das *Onlinetool* 'Limesurvey' genutzt (<https://www.limesurvey.org/de/>), dessen Parameter den Auflagen des Datenschutzes Rechnung tragen. Die Stichprobe wurde durch elektronische Einladungen an das gesamte Techni-

sche, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal der Universität gewonnen, die durch die Personalabteilung der Universität per E-Mailverteiler versandt wurde. Ergänzend wurde eine *Paper-Pencil*-Erhebung bei Mitgliedern des Personals durchgeführt, die ihre Tätigkeit vorwiegend nicht an einem PC-Arbeitsplatz verrichten und daher nur mit geringer Wahrscheinlichkeit per Email erreicht werden können. Die Fragebögen wurden mit Unterstützung der Vorgesetzten an diese Personengruppe weitergegeben, von den Teilnehmenden selbst jedoch im geschlossenen Umschlag an das Erhebungsteam zurückgegeben.

4. Ergebnisse

Die Struktur und Qualität der uns vorliegenden Daten erlauben lediglich deskriptive Analysen, da Fragen, die die tiefergehende Analyse von Zusammenhängen hätten erlauben können, überwiegend nicht gestellt werden konnten.

4.1 Stichprobe

Die Erhebung fand zwischen Februar und April 2016 statt. Die Gesamtzahl der Mitglieder des Technischen-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals der Universität Hamburg betrug zu diesem Zeitpunkt 2243 Personen. Es ist für uns nicht kontrollierbar, ob alle diese Personen zur Mitwirkung an der Befragung eingeladen wurden, jedoch gehen wir davon aus, dass die Mehrzahl eine Einladung erhielt. Der Einladung folgten 661 Personen, also circa 30% des gesamten Technischen-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals der Universität Hamburg. Damit ist eine für Online-Befragungen sehr gute Rücklaufquote erreicht. Im Folgenden werden Merkmale der Stichprobe vorgestellt:

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe

	Stichprobe	Zielgruppe insgesamt
Insgesamt	661 (29,5%)	2243 (100%)
Geschlecht	weibl: 72,8% / männl: 27,2%	weibl: 75% / männl: 25%
Funktion: Verwaltungspersonal	394 (59,6%)	1325 (59,1%)
Funktion: Technisches Personal	124 (18,8%)	753 (33,6%)
Funktion: Bibliothekspersonal	57 (7,7%)	165 (7,4%)
Sonstige Funktion	23 (3,5%)	k.A.
Keine Angabe	69 (10,4%)	
Altersgruppe <30	10,8%	k.A.
Altersgruppe 30-40	28,1%	k.A.
Altersgruppe 41-50	31,1%	k.A.
Altersgruppe 51-60	25,3%	k.A.
Altersgruppe >60	4,7%	k.A.

Von den Befragten sind ca. 73% weiblich, 27% männlich. Dies entspricht in etwa dem realen Geschlechterverhältnis der Zielgruppe, welches mit 75% weiblich zu 25% männlich angegeben wird.¹⁰ Die Verteilung der Altersgruppen unter den Teilnehmer(inne)n stellt sich wie folgt dar: ca. 11% sind unter 30 Jahre alt; ca. 28% sind zwischen 30-40 Jahre alt; ca. 31% gehören der Gruppe zwischen 41 und 50 Jahren an; ca. 25% sind zwischen 51 und 60 und knapp 5% der Teilnehmer(innen) über 60 Jahre alt. Vergleichsangaben zur Altersstruktur der Zielgruppe insgesamt sind nicht verfügbar.

Die Verteilung der Arbeitsbereiche konnte aufgrund der datenschutzrechtlichen Auflagen nur nach den Kategorien Technisches Personal, Bibliothekspersonal, Verwaltungspersonal sowie 'Sonstige Funktion' vorgenommen werden. Zu dieser Frage machten insgesamt 592 Teilnehmer(innen) Angaben. Dem Verwaltungspersonal ordneten sich 394 (66,6%¹¹) der Befragten zu. Hiermit liegt unsere Stichprobe leicht über dem Anteil (59,1%) der Zielgruppe an der Universität insgesamt. Dem technischen Personal ordneten sich 20,9% zu. Damit liegt unsere Stichprobe erheblich unter dem Anteil dieser Beschäftigtengruppe an der Universität insgesamt (33,6%). 8,6% der Antwortenden gehören dem Bibliothekspersonal an. Hiermit liegt unsere Stichprobe wiederum nahe bei der Quote dieser Gruppe in der Universität (7,4%). 3,9% der Teilnehmer(innen) gaben an, eine 'Sonstige Funktion', auszuüben. Für den Fall, dass Mitarbeiter(innen) eine 'sonstige Funktion' anwählten bestand die Möglichkeit dies weiter zu erläutern. In den meisten Fällen wurden hier entweder Tätigkeitskombinationen aus Verwaltung *und* Wissenschaft/Lehre oder Tätigkeiten im Bereich IT oder Drittmittelpersonal ohne weitere Spezifizierung angegeben.

Zur Frage nach der Berufserfahrung machten 595 Personen eine Angabe. Circa 6% gaben, an weniger als ein Jahr Berufserfahrung zu haben. 16,6% der Befragten verfügen über eine Berufserfahrung von einem bis zu drei Jahren; 30,8% gaben vier bis neun Jahre Erfahrung an. 46,6% der Befragten verfügen über zehn oder mehr Jahre Berufserfahrung in ihrer Funktion. Zu diesem Merkmal der Berufserfahrung unserer Stichprobe liegen keine Vergleichsdaten vor.

588 Befragte haben ihre Schulbildung in Deutschland erhalten. Drei Viertel dieser Gruppe (75,5%) verfügen über einen hohen Bildungsabschluss (Abitur oder Fachabitur). 16,5% verfügen über einen mittleren Bildungsabschluss. Lediglich 2,2% gaben an, einen Hauptschulabschluss zu besitzen, und 0,2% derjenigen, die ihre Schulbildung in Deutschland genossen, gaben an, ohne Abschluss von der Schule gegangen zu sein.

Insgesamt 76 Teilnehmer(innen) erhielten ihre Schulbildung außerhalb von Deutschland. Hier-von verfügen ca. 68% über einen dem Abitur entsprechenden Abschluss, ca. 16% über ein Äquivalent zum mittleren Bildungsabschluss. Ebenfalls ca. 16% gaben, an ihre Schulbildung im Ausland ohne Abschluss beendet zu haben.

¹⁰ Vergleichsdaten wurden uns von der Personalverwaltung der Universität Hamburg zur Verfügung stellt.

¹¹ Gültige Prozent.

In Bezug auf die Bildung nach dem allgemeinbildenden Bildungsgang machten insgesamt 590 Teilnehmer(innen) Angaben. Von diesen hatten 8,8% weder Ausbildung noch Studium absolviert. 28,5% gaben an, eine Ausbildung oder Lehre abgeschlossen zu haben. 58,8% der Teilnehmer(innen) haben ein Studium absolviert. Knapp 4% haben einen ‚sonstigen Abschluss‘ erworben.

67 Teilnehmer(innen) machten Angaben zu tertiärer bzw. beruflicher Bildung außerhalb von Deutschland. Hiervon gaben knapp 12% an, eine Berufsausbildung im Ausland abgeschlossen zu haben; 85% gaben an, im Ausland studiert zu haben, und 3% entfielen auf die Kategorie ‚sonstiger Abschluss‘.

In einer zusammenfassenden Würdigung unserer Stichprobe ist festzustellen, dass sie in den wenigen Vergleichsmerkmalen, zu denen uns Daten zur Verfügung stehen, recht gut dem Gesamtbild der Personengruppe an der Universität Hamburg entspricht. Lediglich im Bereich des technischen Personals haben wir den wünschenswerten Anteil an Mitgliedern dieser Gruppe deutlich unterschritten. In Bezug auf den Bildungsstand der Befragten entspricht die Zusammensetzung der Stichprobe keineswegs einem Bevölkerungsdurchschnitt. Vielmehr handelt es sich um eine unverkennbar positiv selektierte Population. Dies jedoch erfüllt Erwartungen, die sich mit den Tätigkeitsfeldern in einer Universität verbinden. Es entspricht zudem spezifischen Merkmalen der Beschäftigtenstruktur im Öffentlichen Dienst, soweit Einrichtungen im Wesentlichen mit Dienstleistungsaufgaben befasst sind (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein, 2014:9). Da keine Daten zum Beschäftigungsfeld im engeren Sinne erhoben werden konnten ist es bedauerlicherweise nicht möglich, weitergehende Analysen von Zusammenhängen zwischen Herkunft, Bildung und ausgeübter Tätigkeit vorzunehmen.

4.2 Sprachen und Sprachfähigkeiten

Die Frage nach vorhandenem sprachlichem Potenzial, die in den Teilprojekten 2, 3 und 4 im Fokus steht, wurde mittels des angesprochenen Instruments zur Selbsteinschätzung verfolgt. Die Teilnehmenden konnten zunächst angeben, wie viele und welche Sprachen zu ihrem Repertoire gehören. Sodann konnten sie Einschätzungen zu ihrem Niveau pro Sprache in den erwähnten sprachlichen Teilbereichen abgeben. Das Online-Tool bot im Falle unseres Projekts die Möglichkeit, bis zu fünf Sprachen anzugeben und einzuschätzen.

Uns liegen Antworten von 661 Teilnehmer(inne)n vor. Lediglich neun Teilnehmer(innen) gaben an, nur eine Sprache zu beherrschen. 140 Teilnehmer(innen) gaben an, über Kenntnisse in zwei Sprachen zu verfügen, 169 gaben drei Sprachen an, 168 bezeichneten sich als viersprachig und 175 gaben an, in mindestens fünf Sprachen Kenntnisse zu haben:

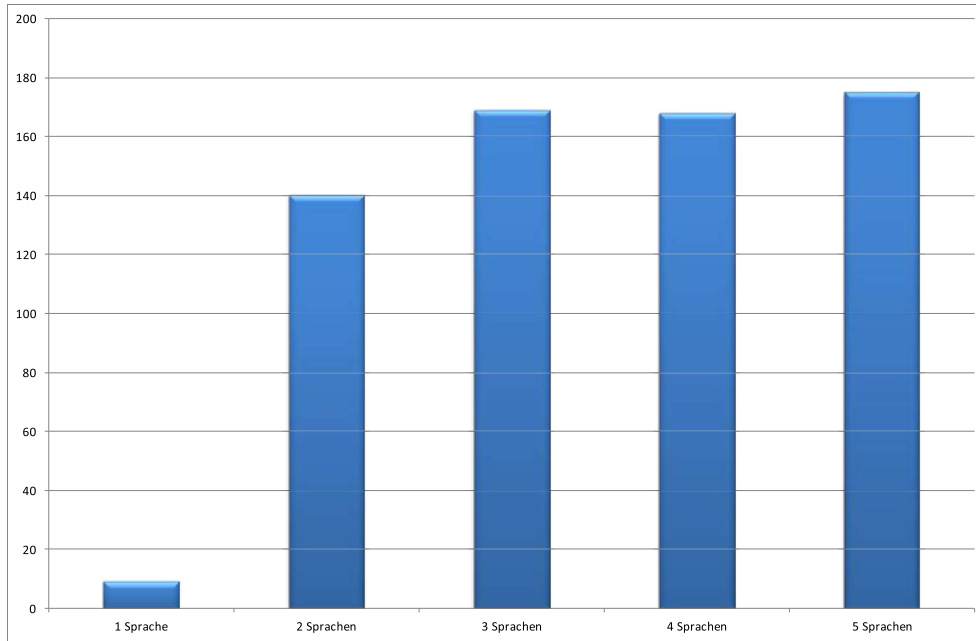


Abbildung 3: Sprachkenntnisse der Teilnehmer(innen)

Insgesamt wurden mehr als 60 verschiedene Sprachen genannt, die zum Repertoire der Befragten gehören. Neben Deutsch (von 638 Teilnehmer[innen] genannt)¹² und Englisch (von 650 Personen genannt) waren die häufigsten Sprachen Französisch (355), Spanisch (221), Italienisch (86), Russisch (73), Schwedisch (38), Niederländisch (34), Portugiesisch (24), Polnisch (21), Dänisch (16), Türkisch (13), Japanisch (11), Griechisch (10) und Arabisch (10).

¹² Wir gehen davon aus, dass die *missings* in den Antworten bezüglich Deutsch nicht darauf deuten, dass 23 Personen keine Deutschkenntnisse besitzen. Vielmehr ist zu vermuten, dass sie die Kenntnis dieser Sprache für so selbstverständlich halten, dass hier kein Eintrag vorgenommen wurde.

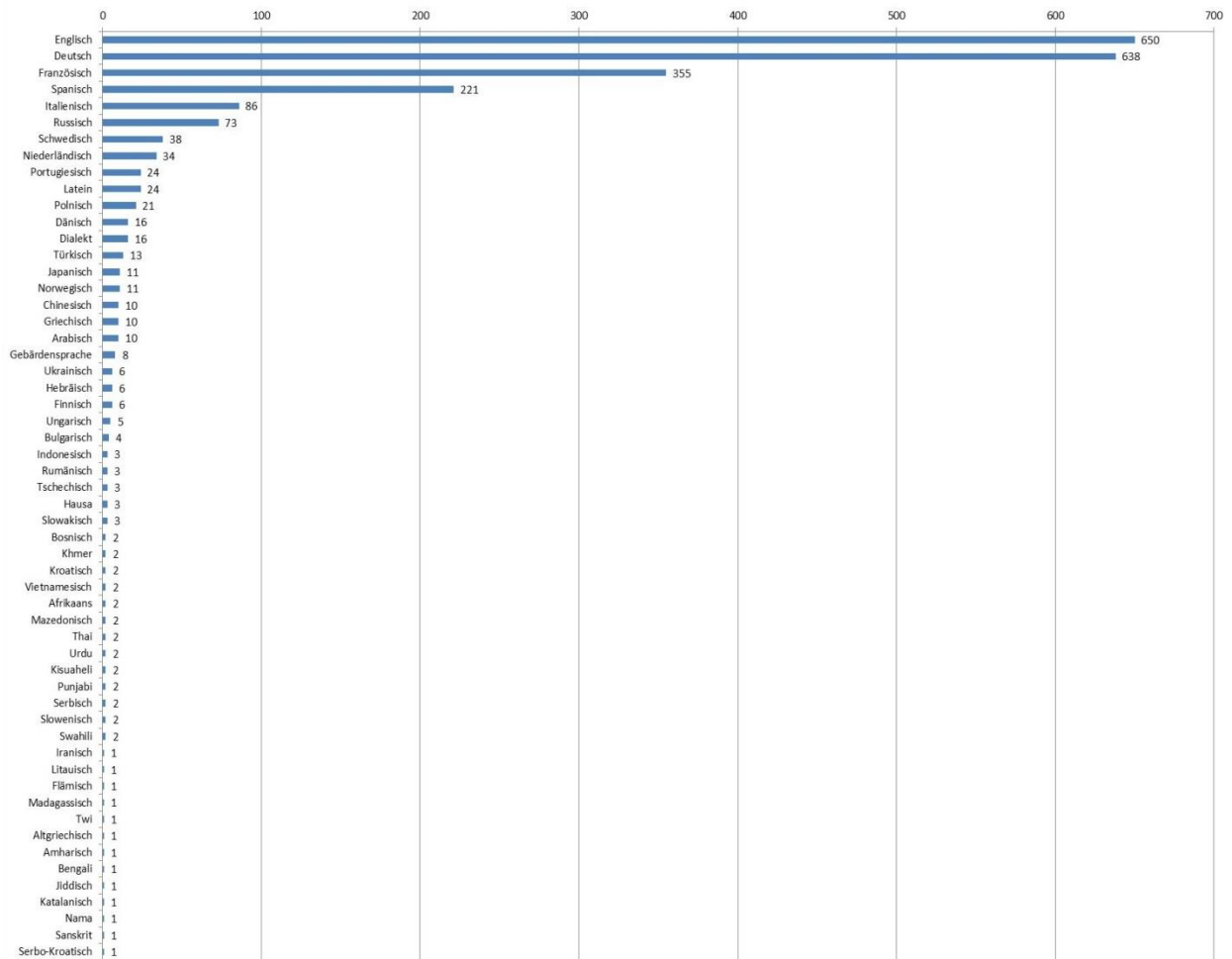


Abbildung 4: Sprachnennungen

Es ist also festzustellen, dass Formen der Mehrsprachigkeit unter den Befragten die Regel sind – über mehr als zwei Sprachen zu verfügen, ist keine Seltenheit. Allerdings ist hier vermutlich auch ein Effekt der Selbstselektion abgebildet: Es ist eher wahrscheinlich, dass die Antworten zu den Personen gehören, die für das Thema der Befragung offen sind. Schlussfolgerungen über die gesamte Personengruppe sind damit ausgeschlossen.

Bemerkenswert ist, dass es sich bei den am häufigsten genannten Sprachen tendenziell um Schulfremdsprachen handelt (wie Englisch, Französisch, Spanisch) oder um Sprachen, die auf vermutlich auf privilegierte Migration zurückgehen (wie Schwedisch). Die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die in Deutschland generell und in Hamburg speziell vorfindlich ist, ist zwar in Spuren erkennbar – aber im Wesentlichen durch Einzelpersonen repräsentiert. Hier dürfte erneut zum Ausdruck kommen, dass die gesamte Zielgruppe unserer Studie die bereits genannten positiven Selektionsmerkmale besitzt, und dass Mitglieder des Technischen Personals, unter denen wahrscheinlich Migrant(inn)en vertreten sind, in unserer Stichprobe unterrepräsentiert sind.

Neben den Angaben zu Kenntnissen in den verschiedenen Sprachen wurden die Teilnehmer(innen) gefragt, welche Sprache(n) sie als ihre ‚Muttersprache‘ bezeichnen würden. Dabei gab es die Möglichkeit, mehr als eine Sprache anzugeben. Damit wird die Erkenntnis aufgegriffen, dass eine wachsende Zahl von Personen in Migrationsgesellschaften mit mehr als einer Sprache aufwächst und lebt. Das an eine monolinguale Grundüberzeugung geknüpfte Konzept der ‚Muttersprache‘ ist somit obsolet. Der Begriff jedoch ist im Alltagsverständnis fest verankert und erlaubt es, anders als im wissenschaftlichen Diskurs geläufige Begriffe, die Assoziation hervorzurufen, dass nach der oder den Sprachen gefragt wird, zu denen eine Person engste Bindungen empfindet. Unklar bleibt dabei, welche Status die genannten Sprachen für die Befragten besitzen, etwa: ob es sich um die erste(n) erworbene(n) Sprache(n) oder die am besten beherrschten handelt.

Insgesamt 33 verschiedene Sprachen wurden von den Teilnehmenden als Muttersprachen bezeichnet. 40 Teilnehmer(innen) gaben an, mehr als eine Muttersprache besitzen. Deutsch wurde ganz überwiegend als Muttersprache genannt (572 Personen). Die nächsthäufig genannten Sprachen waren Englisch (19 Personen) und Russisch (18 Personen). Auch diese Information deutet auf eine positiv selektierte Stichprobe. Es ist wahrscheinlich, dass von den Befragten nur wenige Personen zur Gruppe der Migranten nichtprivilegierter Herkunft gezählt werden können.

Die von den Teilnehmenden meistgenannten Sprachen sind Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch. Tabelle 2 illustriert die selbsteingeschätzten Kompetenzen der Befragten in diesen sechs Sprachen. Die Berechnungen der durchschnittlichen (selbsteingeschätzten) Kompetenzen der einzelnen Sprachen basieren auf den Mittelwerten der Selbsteinschätzungen über alle fünf Kompetenzfelder.

Tabelle 2: Selbsteinschätzung Sprachfähigkeiten auf einer Skala von 1 (niedrig) bis 6 (hoch)

Kategorie	N	Mittelwert	Standardabweichung	min	Max
Deutsch	608	5,9	0,33	2	6
Englisch	633	4,33	1,32	1	6
Französisch	383	2,61	1,27	1	6
Italienisch	81	2,39	1,19	1	6
Russisch	67	3,31	1,94	1	6
Spanisch	213	2,55	1,37	1	6

Es zeigt sich, dass die Deutschkenntnisse von nahezu allen Befragten als sehr hoch eingeschätzt wurden. Ein erheblicher Teil der Teilnehmer(innen) schätzte zudem die Sprachfähigkeiten im Englischen als gut bis sehr gut ein. Der Mittelwert für die Selbsteinschätzung der englischen Sprache ergab den Wert 4,33. Der größere Teil der Befragten sieht sich also als kundige Sprecher des Englischen. Die nahezu identischen Mittelwerte für Sprachfähigkeiten im Französischen (2,61), im Italienischen (2,39) und im Spanischen (2,55) zei-

gen ein selbsteingeschätztes Sprachniveau im Bereich solider grundlegender, teilweise fortgeschrittener Kenntnisse an. Die Befragten, die Angaben zu Fähigkeiten im Russischen machten, schätzten sich mit 3,31 (fortgeschrittene bis selbstständige Sprachverwendung) durchschnittlich höher ein.

Die Betrachtung der abgefragten verschiedenen Kompetenzbereiche zeigt, dass die Befragten in allen genannten Sprachen ihr Leseverstehen als am stärksten und ihre Schreibkompetenz als am schwächsten einschätzen. Abbildung ## zeigt darüber hinaus, dass die Einschätzung der ‚Hierarchie‘ der Fähigkeiten in sprachlichen Teilbereichen über die Sprachen hinweg weitgehend identisch ist.

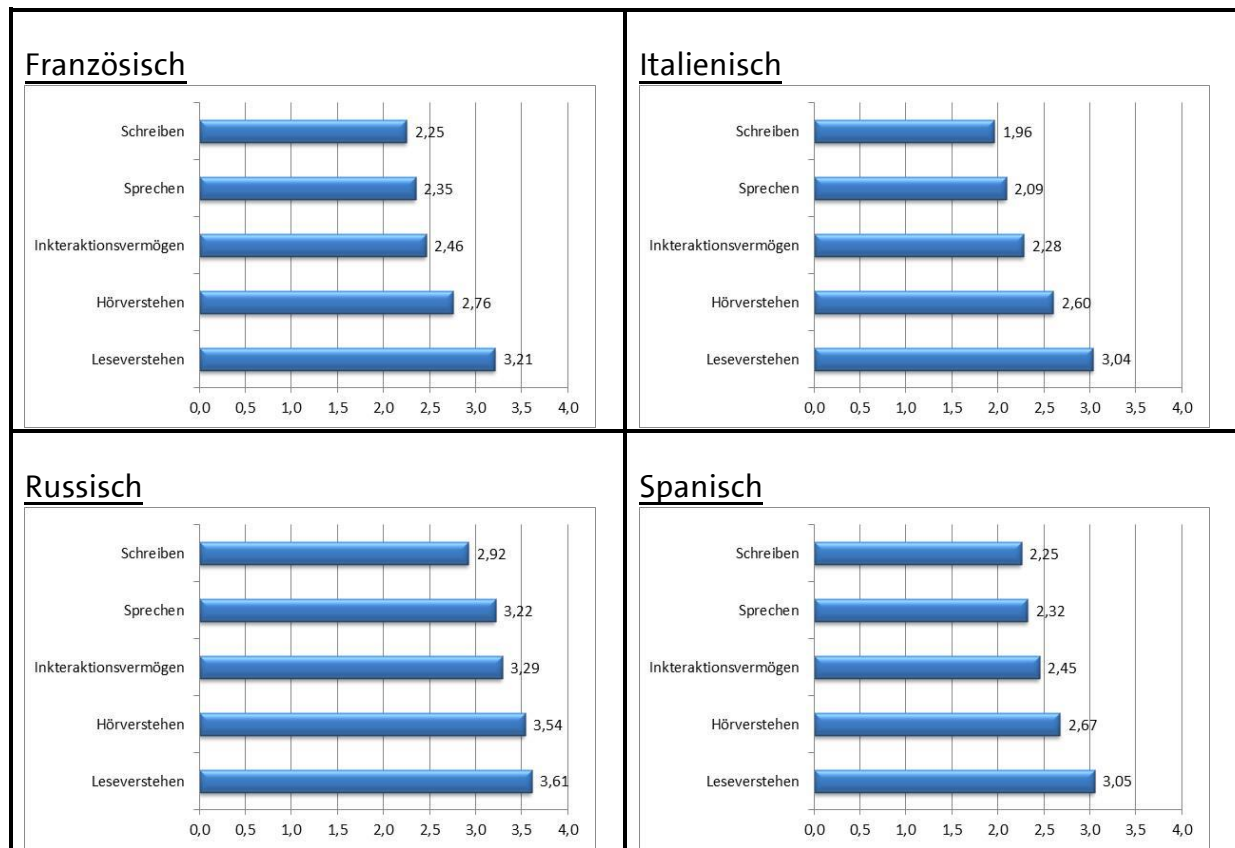


Abbildung 5: Kompetenzen in meistgenannten Sprachen

Die selbsteingeschätzten Fähigkeiten im Russischen fallen, wie dies der Mittelwert anzeigt, in allen Teilbereichen höher aus als in den anderen Sprachen. Dieses Resultat kann aufgrund fehlender weiterer Informationen nicht tiefergehend interpretiert werden. So muss es z.B. einer Anschlussuntersuchung überlassen bleiben zu klären, ob hier ein Effekt lebensweltlicher Mehrsprachigkeit besteht oder ob es gruppenunterschiedliches Antwortverhalten gibt, wie dies in der Migrationsforschung gelegentlich mit Blick auf ethnische Gruppen berichtet wird. Die Angaben verdeutlichen aber, dass nach der Selbsteinschätzung ein erhebliches Potenzial zur Interaktion in der jeweils angesprochenen Sprache vorhanden ist. Nicht einschätzbar ist hingegen, auf welche Weise dieses Potenzial zustande kommt.

4.4 Mehrsprachiges Handeln im Arbeitsalltag

Hinsichtlich der Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch im Arbeitsalltag der Befragten ergab sich, dass 72% der Befragten im Monat vor der Befragung andere Sprachen zusätzlich zum Deutschen bei der Arbeit verwendet haben. Dies deutet auf eine regelmäßige Anforderung, sich mehrsprachig zu verhalten. Allerdings war erwartungsgemäß die meistgenannte andere Sprache solcher Interaktionen das Englische mit 450 Nennungen (siehe Abbildung 6). Damit wird erneut gezeigt, dass Englisch als zweite Verständigungssprache neben der deutschen Sprache im Alltag der Universität fungiert. Zugleich bildet sich in diesem Ergebnis ab, was in anderen Untersuchungen klar herausgearbeitet wurde: In weiten Teilen des Arbeitsmarktes ist mit dem Verfügen über das Englische kein Distinktionsgewinn mehr verbunden, sondern es gilt zunehmend als Regelvoraussetzung (Berthoud, Grin, & Lüdi, 2013).

Die uns am zweithäufigsten genannte Sprache des Arbeitsalltags war Französisch (mit 34 Nennungen), also auch eine der Sprachen des deutschen Schulfremdsprachenkanons. Insgesamt ergab sich, dass 20 verschiedene Sprachen im Arbeitsalltag der Befragten verwendet werden, die meisten davon jedoch nur von Einzelpersonen.

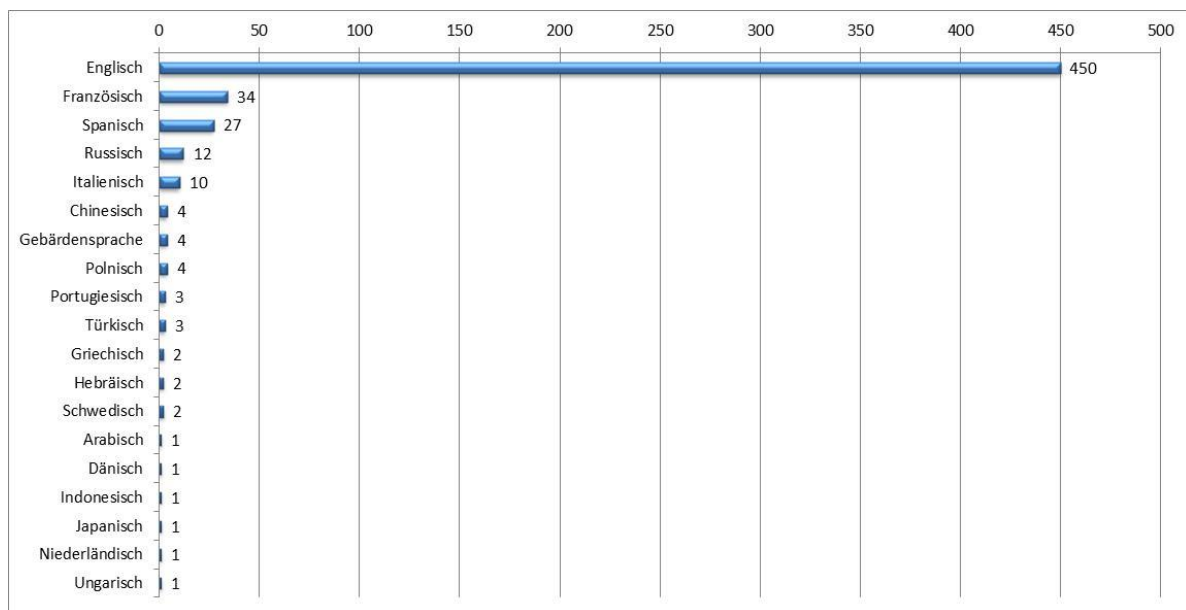


Abbildung 6: Sprachhäufigkeiten

Ein weiteres Interesse unserer Untersuchung galt der Klärung der Bereitschaft und Neigung der Angehörigen unserer Zielgruppe, sich im Arbeitsalltag mehrsprachig zu verhalten. Hierzu geben die Antworten der Befragten ein überaus positives Signal. 75% der Befragten antworteten auf die Frage, ob sie andere Sprachen als Deutsch gern öfter am Arbeitsplatz einsetzen würden, mit Ja. Die dabei bevorzugten Sprachen sind Englisch (340mal genannt), Französisch (89), Spanisch (81), Italienisch (23) und Russisch (19). 81% der Teilnehmer(inn)en gaben zudem an, dass es Situationen in ihrem Arbeitsalltag gebe, in welchen ihre mehrsprachigen Fähigkeiten besonders

von Nutzen sein könnten. In einem offenen Antwortformat haben 354 Befragte hierzu Beispiele für solche Situationen angegeben. Tabelle 3 illustriert einen Überblick über die Ergebnisse nach einer thematischen Kodierung der Antworten.

Tabelle 3: Kommunikationsszenarien

Situation	N=	%
Kommunikation mit ausländischen Student(inn)en/ Doktorand(inn)en	124	35,03
Kommunikation mit ausländischen Gästen	83	23,45
Kontakt mit internationalen Partnern, Universitäten, Institutionen	65	18,36
Kommunikation mit ausländischen Kolleg(inn)en und Wissenschaftler(inne)n an der UHH	56	15,82
Telefonische und schriftliche Bearbeitung von Anfragen	48	13,56
Beratung	33	9,32
Kontakt mit internationalen Dienstleistern	23	6,50
Erstellung von / Arbeiten mit Materialien auf Englisch / anderen Sprachen (Webseiten, Informationsbroschüren, etc.)	25	7,06
Präsentationen / Konferenzen / Tagungen	25	7,06
Recherche (Internetrecherche, Literaturrecherche, etc.)	15	4,24
sonstiges / unklare Antwort	29	8,19

Bei genauerer Betrachtung der ausgewerteten Angaben wird erkennbar, dass die genannten Situationen vor allem im Kontext die Internationalisierung der Universität betreffen. Sowohl für den Kontakt mit nicht-deutschsprachigen Mitgliedern der Universität als auch in der Kommunikation mit nicht-deutschsprachigen Partnern und Wissenschaftler(inne)n im Ausland wäre die Möglichkeit zur Kommunikation in anderen Sprachen offenbar nützlich.

4.4 Mehrsprachiges Handeln mit Statusgruppen

Jenseits von Außenkontakten, die aus Sicht der Befragten mehrsprachiges Handeln im Arbeitsalltag erfordern, interessiert uns der Einsatz von Mehrsprachigkeit im Kontakt mit verschiedenen Gruppen von Universitätsmitgliedern. Hintergrund dessen ist, dass die Gestaltung von Sprachkontaktsituationen auch über das ‚Binnenklima‘ in einer Institution Auskunft gibt. Vorliegende Untersuchungen deuten darauf, dass der Einsatz von Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogen zusammengesetzten Belegschaften sowohl eine höhere individuelle Zufriedenheit mit sich bringt als auch ein höheres Kreativitätspotenzial, als dies bei einer Einigung auf eine gemeinsame Verkehrssprache zu beobachten ist (Lüdi, Höchle, & Yanaprasart, 2010). Allerdings wurden hier Beschäftigte in größeren Betrieben befragt, nicht solche im öffentlichen Dienst.

Bezogen auf die hier beschriebene Befragung, wurden die Teilnehmer(innen) nach ihrer Kontaktregelmäßigkeit sowie den im Kontakt genutzten Sprachen zwischen den verschiedenen Statusgruppen der Universität befragt. Antwortmöglichkeiten betrafen Kontakt mit Studierenden, Kontakt mit Mitgliedern des Technischen, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals (also innerhalb der eigenen *Peer Group*), Kontakt mit dem wissenschaftlichen Personal sowie Kontakt mit Gästen und Nichtmitgliedern der Universität.

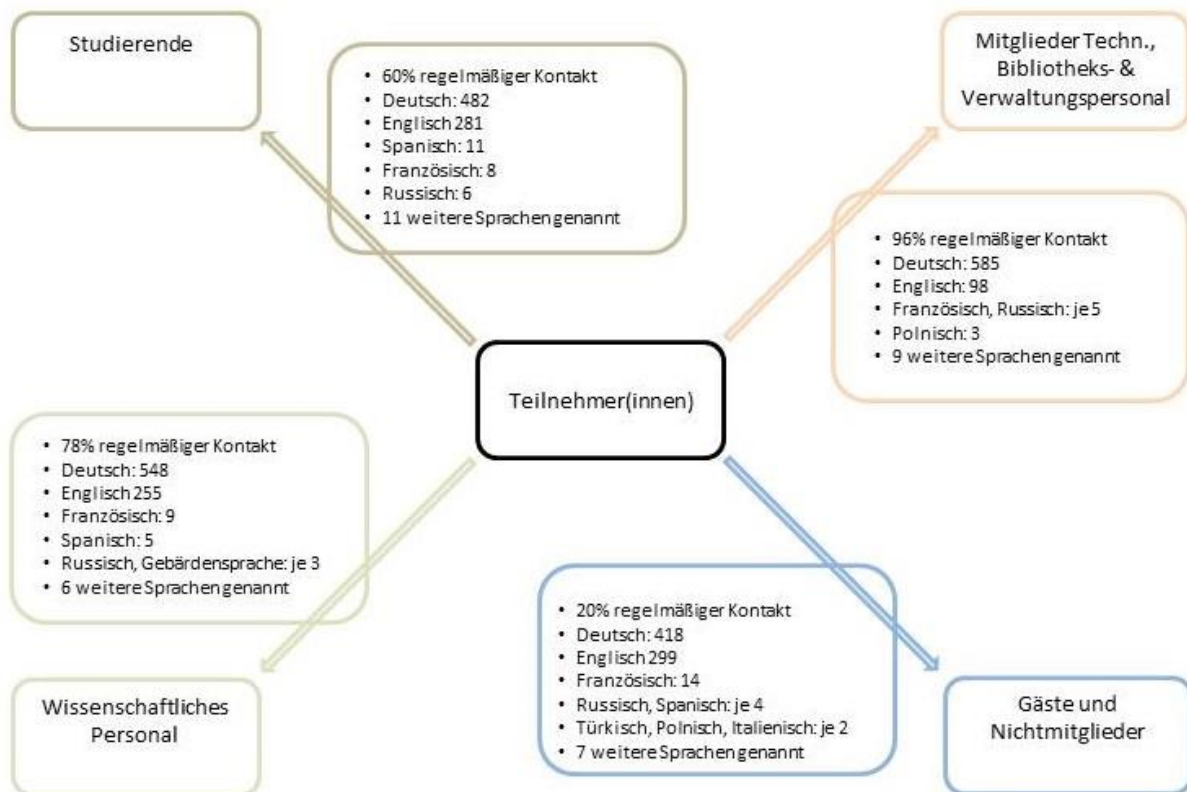


Abbildung 7: Kommunikation zwischen Statusgruppen

Wie in Abbildung 7 dargestellt, ergab sich, dass 94% der Befragten mehrmals pro Woche mit Mitgliedern der eigenen Gruppe kommunizieren. 6% der Befragten gaben an, nie oder nur sehr selten solchen Kontakt zu haben. In den Kontaktsituationen innerhalb der eigenen Gruppe werden nach den vorliegenden Angaben insgesamt 14 verschiedene Sprachen regelmäßig genutzt. Erwartungsgemäß meistgenannt waren hierbei die Sprachen Deutsch (585 Nennungen) und Englisch (97).

Ebenfalls hohe Kontakthäufigkeit besteht mit Mitgliedern des wissenschaftlichen und Lehrpersonals. 78% der Befragten gaben an, regelmäßig in ihrem Arbeitsalltag mit Vertreter(inne)n dieser Gruppen zu kommunizieren. Die übrigen 22% gaben an, selten oder nie solchen Kontakt zu haben. In diesen Kontaktsituationen werden neben Deutsch (545 Nennungen) und Englisch (255) 13 weitere Sprachen regelmäßig genutzt.

Die Kontakthäufigkeit mit Studierenden ist bei den Teilnehmer(inne)n an der Befragung demgegenüber deutlich geringer. 60% gaben an, mindestens mehrmals pro Woche solchen Kontakt zu haben; die übrigen 40% stehen nie oder sehr selten Kontakt mit Studierenden. In diesen Kontaktsituationen werden 16 verschiedene Sprachen regelmäßig genutzt. Neben Deutsch, welches 482mal genannt wurde, gaben 281 Mitarbeiter(innen) an, auch regelmäßig Englisch zu nutzen.

Die wenigsten Kontaktsituationen erleben die Befragten mit Gästen und Nichtmitgliedern der Universität. Lediglich 20% gaben an, regelmäßig in Kontakt mit solchen Personen zu sein. Auch hier waren Deutsch und Englisch die weitaus häufigsten genannten Kontaktsprachen, jedoch wurden darüber hinaus 15 weitere Sprachen genannt, welche mit Gästen und Nichtmitgliedern der Universität genutzt werden.

5. Diskussion und Ausblick

Soweit die Ergebnisse der deskriptiven Analysen unserer Erhebung. Es sei daran erinnert, dass es sich um die erste Auseinandersetzung mit der Frage handelt, wie Mehrsprachigkeit unter dem Technischen-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonal einer deutschen Universität vertreten ist; vergleichbare Erkenntnisse liegen lediglich aus Universitäten in Australien vor (Marriott, 2013).

In der *Response Rate* von 30%, die wir bei unserer Untersuchung verzeichnen können, deutet sich an, dass das Thema Mehrsprachigkeit durchaus auf Interesse der Mitglieder unserer Zielgruppe stößt. Generell sind Rücklaufquoten bei Online-Befragungen sehr schwer einschätzbar (Gusy & Marcus, 2012; Schonlau, Elliott, & Fricker, 2002). Die erreichte Quote erlaubt es zwar nicht, von einer Repräsentativität unserer Stichprobe auszugehen; sie bewegt sich aber durchaus im oberen Rahmen von Erwartungen bei Online-Erhebungen, die keine Incentives versprechen. Dennoch gehen wir von einem systematischen Bias der Antwortenden aus. Wie bereits angedeutet, ist zu vermuten, dass wir es sowohl im Hinblick auf die Bildungshintergründe und Berufsqualifikationen mit einer positiven Selektion zu tun haben – nicht nur gegenüber der Gesamtbevölkerung, sondern möglicherweise auch gegenüber der Grundgesamtheit der Mitglieder des Technischen-, Bibliotheks- und Verwaltungspersonals der Universität. Eine genauere Analyse ist uns jedoch hier mangels Zugänglichkeit von Vergleichsinformationen nicht möglich. Unsere Ergebnisse sind mithin als Tendaussagen zu verstehen.

In diesem Sinne ist zunächst hervorzuheben, dass die Mitglieder der Zielgruppe über Kenntnisse in insgesamt 60 verschiedenen Sprachen vertreten. Etwa die Hälfte dieser Sprachen sind für ihre jeweiligen Inhaber „Muttersprachen“ – also Sprachen, zu denen sie ein besonders enges Verhältnis besitzen. Dieses Ergebnis ist ambivalent zu beurteilen. Einerseits stellen 60 Sprachen ein beträchtliches sprachliches Vermögen dar, wobei es sich bei den Sprachen, von denen die überwiegende Mehrheit der Befragten angibt, darin Fähigkeiten zu besitzen, vermutlich um die schulisch vermittelten Fremdsprachen handelt. Andererseits jedoch ist hiermit gezeigt, dass

die Angehörigen dieser Gruppe der Universitätsmitglieder durchaus nicht annähernd jene Sprachenvielfalt vertreten, die für die Bevölkerung in Hamburg anzunehmen ist. Da in der Hamburger Bevölkerung Personen aus 190 verschiedenen Herkunftsstaaten vertreten sind, und da die überwiegende Zahl dieser Staaten mehrsprachige Bevölkerungen aufweist, ist von einer deutlich höheren Zahl von Sprachen auszugehen, die in Hamburg vertreten sind. Erklärungen dafür dürften, wie oben bereits angedeutet, in der spezifischen Aufgabenstruktur und Rekrutierungspraxis der Universität, also einer Einrichtung des Öffentlichen Dienstes zu suchen sein.

Der Gebrauch von weiteren Sprachen neben dem Deutschen scheint jedenfalls eine wichtige Komponente der alltäglichen Arbeit unserer Respondenten zu sein. Ebenfalls hoch ist die geäußerte Bereitschaft, Mehrsprachigkeit noch mehr einzusetzen, als dies bereits jetzt der Fall ist. Im Kontakt mit Universitätsangehörigen ebenso wie im Außenkontakt spielt die Möglichkeit, andere Sprachen als das Deutsche einzusetzen, offenbar eine wichtige Rolle.

Nicht unerwartet ist das Ergebnis, dass die Bandbreite der Sprachen, die Verwendung findet, deutlich begrenzt ist. Englisch ist die zweite Verständigungssprache der großen Mehrzahl der Personen ebenso wie der Sprachkontaktsituationen an der Universität. Auch bei den weiteren häufiger genannten Sprachen scheint es sich eher um schulisch erworbene Fremdsprachen zu handeln als um Sprachen, über die die Befragten lebensweltlich verfügen. Diese Vermutung wird untermauert durch die Auswertungen zu selbstzugeschriebenen Kompetenzen. Bei Sprachen, die im schulischen Bildungsgang in Deutschland eine geringe Rolle spielen (wie Polnisch, Türkisch, Arabisch), geben die Befragten eher gering ausgeprägte literale Kompetenzen an. Da wir Daten über Erwerbs- und außerberufliche Gebrauchskontexte nicht erheben konnten, kann hier nur darüber spekuliert werden, dass es sich um Sprachen handelt, die in primär mündlichen Konstellationen erworben und benutzt werden – wie dies bei lebensweltlich erworbenen Migrantensprachen tendenziell der Fall ist. Für die Forschung relevante Anschlussfragen sind, ob und in welcher Weise solche sprachlichen Fähigkeiten dennoch beruflich zu ‚kapitalisieren‘ sind und welches Verhältnis von Investition und Ertrag sich ergäbe, wenn Maßnahmen zur Förderung der Literalität in diesen Sprachen ergriffen würden.

Dies ist auch für den Nachhaltigkeitsbezug in unserer Fragestellung von Bedeutung: Bei Sprachen, die vor allem im Mündlichen gebraucht werden, ist die Gefahr des Verlusts höher als bei Sprachen, zu denen auch Zugang im Medium der Schrift besteht. Wenn also Mehrsprachigkeit als ein gesellschaftliches Gut zu betrachten ist, sind Investitionen (der Universität?) in die Ausbildung literaler Fähigkeiten bei mehrsprachigen Angehörigen des Personals angebracht. Im Sinne der theoretischen Grundannahmen unserer Studie wäre hier weiter zu prüfen, welche Bereitschaft auf Seiten der mehrsprachigen Universitätsmitglieder besteht, von entsprechenden Angeboten Gebrauch zu machen. Nach Grin (2015) dürfte solche Bereitschaft nicht allein davon abhängen, dass die betroffenen Personen sich davon einen materiellen Gewinn versprechen; vielmehr müssten auch immaterielle Anreize – etwa das Gefühl der Anerkennung von Fähigkeiten – sich auf die Teilnahmebereitschaft auswirken. Die Erkundung von Möglichkeiten und Bereitschaften zu entsprechenden Investitionen und ihrer Wahrnehmung, von Kosten und potenziellem Nutzen muss Anschlussuntersuchungen überlassen bleiben.

Insgesamt zeigen sich in unserem Teilprojekt positive Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit, das Vorhandensein von Ressourcen, Erfahrungen mit dem Einsatz von Sprachen über das Deutsche hinaus – und zugleich Einschränkungen der Mehrsprachigkeit, die zum Teil für Institutionen wie Universitäten spezifisch sein sollten. Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die auch im Bereich der Steuerung und Verwaltung zur Verfügung stünde, wenn die Universität daran ein Interesse besäße, sie zu fördern und nutzen.

KAPITEL 5

Mehrsprachigkeit in der Universität der Nachhaltigkeit – Zusammenfassung und Fazit

Nachfolgend fassen wir die Ergebnisse der vier Teilstudien nochmals zusammen und benennen wesentliche Tendenzen, die sich aus dieser allerersten Bestandsaufnahme zur Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg (und der ersten überhaupt an einer deutschen Universität) ablesen lassen. Abschließend wird ein Ausblick auf weitere Strategieentwicklung und Forschung gegeben, die sich im Anschluss an unsere Studien anbieten.¹³

1. Vorhandene Vielfalt

Aus den Berichten der Teilprojekte unserer Studie, die in den vier vorstehenden Kapiteln vorgestellt wurden, geht hervor, dass Mehrsprachigkeit in verschiedenen Ausprägungen und Formen in der Universität Hamburg vorzufinden ist. Wie zu erwarten war, ist das reichste Maß an Mehrsprachigkeit in der Gruppe der Studierenden vertreten. Zwar konnten wir hier – durchaus erwartungsgemäß – nur eine sehr geringe Rücklaufquote (ca. 3%) verzeichnen, so dass von Verallgemeinerungen abzusehen ist. Die Studie bietet dennoch eine beeindruckende Illustration der Sprachenvielfalt unter den Studierenden an der Universität.

Von den mehr als 1000 Antwortenden wurden ca. 280 Sprachen angegeben, über die sie mehr oder weniger ausgeprägt verfügen. Hier ist zugleich eine spielerische Haltung gegenüber der Sprachenfrage erkennbar. Unter den Antworten finden wir „Klingonisch“ – also eine Sprache, die als Medienerfindung existiert –, aber auch Hinweise auf Varietäten, Dialekte oder Gruppenjargons. Unter den Studierenden fanden wir zudem die meisten Anklänge an Formen der Mehrsprachigkeit, wie sie in der deutschen Bevölkerung generell vertreten sein dürften. Etwa 80% der Antwortenden aus dieser Gruppe gaben an, einsprachig sozialisiert zu sein. Auf eine zweisprachige Sozialisation verwiesen ca. 17% der Studierenden, die restlichen 3% gaben an, mit mehr als zwei Sprachen aufgewachsen zu sein.

Ebenfalls ca. 80% der einsprachig sozialisierten Studierenden bezeichneten Deutsch als ihre „Muttersprache“. Neben dem Deutschen aber wurden ca. 90 Varietäten oder Sprachen als „Muttersprachen“ bezeichnet. Dieser Begriff ist wissenschaftlich unscharf; er umfasst ein Bedeutungsspektrum von „am besten beherrscht“ oder „zuerst erlernt“ bis „gar nicht verfügbar, aber emotional besonders nahe“. Wie dargelegt, haben wir diese Unschärfe bewusst in Kauf genommen, da der Begriff „Muttersprache“ dem Alltagssprachgebrauch am besten entspricht, wenn Aussagen über eine besondere Verbindung mit einer Sprache gemacht werden.

Die größten „Muttersprachen“ von Studierenden neben dem Deutschen sind nach den Antworten Englisch, Russisch und Chinesisch. Migrantensprachen wie Türkisch werden nur von Einzel-

¹³ Zu den Ergebnissen unserer etwas mehr als einjährigen Arbeit gehören neben Anträgen, Publikationen und Beiträgen zu Konferenzen. Diese sind im Anhang I zu unserem Bericht aufgelistet.

nen als (eine) ihre(r) „Muttersprache(n)“ genannt. Dem ist ein Anklang an allgemeine Befunde der Migrations- und Bildungsforschung in Deutschland zu entnehmen, denn es entspricht dem Kenntnisstand, dass Jugendliche (Bildungsinländer) türkischer Herkunft zu den Gruppen zählen, die den geringsten Erfolg im allgemeinbildenden deutschen Schulsystem aufweisen. Auch der Anteil der Türkei an bildungsausländischen Studierenden ist in Deutschland traditionell eher gering.¹⁴

Die Studierenden, die uns Antworten gaben, weisen insgesamt mit Blick auf die Frage nach dem Migrationshintergrund die deutlichsten Ähnlichkeiten mit der allgemein zu beobachtenden Lage auf. Sie sind überwiegend in Deutschland geboren und besitzen auch mehrheitlich die deutsche Staatsangehörigkeit. Wie Abbildung 2 im Bericht zum Teilprojekt „Sprachen der Lehre“ eindrücklich illustriert, sind dennoch fast alle Regionen der Welt als Herkunftsländer (ihrer selbst oder von Mitgliedern ihrer engen Familie) unter den Studierenden vertreten. Eine Ausnahme besteht für den afrikanischen Kontinent; hier sind nur wenige Regionen durch Studierende der Universität Hamburg repräsentiert. Jenseits dieser Angaben zur eigenen Herkunft oder der ihrer Familie gaben nur ca. acht Prozent der Studierenden an, ihre schulische Bildung im Ausland erhalten zu haben. Etwa 90% dürften also zu den sog. Bildungsinländern zu zählen sein – jenen Studierenden also, die einen Migrationshintergrund besitzen, die möglicherweise aber nie anderswo als in Deutschland an allgemeiner Bildung teilgehabt haben. Studienerfahrung aus dem Ausland gaben demgegenüber etwas mehr als zwölf Prozent der Studierenden an.

Das Spektrum der Regionen der Welt, die die Studierenden als Herkunftsregionen nannten, spiegelt sich auch wider im Spektrum der Sprachen, die von ihnen genannt wurden. Hier ist die bildliche Illustration noch beeindruckender, denn auf der „Weltkarte der angegebenen Sprachen“ (Abb.3 im Bericht zum Teilprojekt „Sprachen der Lehre“) sind nur zwei „weiße Flecken“ zu finden. Die ursprünglichen Verbreitungsgebiete der etwa 280 Sprachen, die uns von Studierenden genannt wurden, bedecken demnach den Globus beinahe vollständig. Auch die Zahl der Sprachen beeindruckt, die Studierende jeweils als verfügbar angaben. Im Fragebogen war die Möglichkeit gegeben, bis zu 15 Sprachen anzugeben, über die die antwortende Person – in welcher Ausprägung auch immer – verfügt. In den Antworten sind beide Extreme besetzt – von einer bis zu 15 Sprachen. Im Median aber, jenem Wert, der die Stichprobe in zwei gleich große Hälften teilt, werden fünf Sprachen angegeben, über die die Befragten verfügen.

Die fünf am häufigsten von den Studierenden genannten Sprachen sind die „klassischen Schul(fremd)sprachen“, angeführt von Englisch (ca. 1150 Nennungen), gefolgt von Französisch (ca. 740 Nennungen), Spanisch (641 Nennungen) und Italienisch (295 Nennungen). In der Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten fielen die Werte für das Englische ebenfalls besonders hoch aus; die Kompetenzen, die sich die Antwortenden in dieser Sprache zumessen, sind annähernd so hoch wie die angegebenen Kompetenzen im Deutschen, und sie umfassen

¹⁴ Im Jahr 2015 waren es ca. 7.000 Studierende in allen deutschen Hochschulen; die größte Gruppe der Bildungsausländer kam (mit ca. 30.000 Personen) aus China (vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/199059/umfrage/die-wichtigsten-herkunfts-laender-der-bildungsauslaender-in-deutschland/>, Zugriff 10. Januar 2017).

sowohl mündliche als auch schriftliche, sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten. In allen anderen genannten Sprachen sind die selbsteingeschätzten Fähigkeiten in allen abgefragten Teilbereichen geringer, und erwartungsgemäß fallen sie bei den Personen, die angeben, mit den Sprachen zwei- oder mehrsprachig aufgewachsen zu sein, höher aus als bei einsprachig Aufgewachsenen. Ebenfalls zu erwarten war die Auskunft, dass die auf Sprachproduktion, insbesondere schriftsprachliche Produktion gerichteten Fähigkeiten in den Sprachen, die wahrscheinlich als schulische Fremdsprachen gelernt wurden, höher ist als in den Sprachen, die wahrscheinlich lebensweltlich erworben wurden.¹⁵

Wenn auch mit deutlichem Abstand in Anzahl der genannten Sprachen und der Ausprägung der Fähigkeiten, gewannen wir ein in den Tendenzen sehr ähnliches Bild der Befragten aus den Gruppen der Lehrenden, der Mitglieder des medizinischen Personals und der Angehörigen des Technischen und Verwaltungspersonals. Auch hier sind viele Sprachen vertreten, und auch in diesen Gruppen vor allem die Sprachen, die das (deutsche) Bildungssystem als Fremdsprachen vermittelt, die von einem größeren Anteil der Befragten genannt werden. In der Gruppe der Wissenschaftler(innen) wurde keine quantitative Befragung durchgeführt; hier entschied sich das verantwortliche Team für eine qualitative Studie. Eine erste Annäherung an diese Gruppe bieten uns die Antworten von ca. 280 „Lehrenden“, die komplementär zu den Studierenden befragt wurden (vgl. Bericht zum Teilprojekt „Sprachen der Lehre“). Auch diese verfügen nach ihrer eigenen Auskunft im Schnitt über fünf Sprachen (Median). Auch hier war das Englische die meistgenannte Sprache neben dem Deutschen, und auch in diesem Falle die am besten Beherrschte. Im Fall der Lehrenden enthielt der Fragebogen die Aufforderung, eine Selbsteinschätzung der Fähigkeiten vorzunehmen, auf Englisch zu lehren. Circa zwei Drittel der Antwortenden gaben an, „auf Englisch ohne besonderen Vorbereitungsaufwand flüssig, logisch und der Situation angemessen Themenfelder (des eigenen) Fachgebiets erörtern“ zu können, also über das höchste abgefragte Kompetenzniveau zu verfügen. Unter den Lehrenden sind einige, die angaben, Englisch als zweite „Muttersprache“ erworben zu haben; es findet sich aber kein nennenswerter Unterschied im selbsteingeschätzten Kompetenzniveau zwischen diesen und denjenigen, die Englisch als Fremdsprache erlernt haben.

Eine bemerkenswert hohe Rücklaufquote verzeichnet die Befragung des Personals mit Patientenkontakt aus zwei exemplarischen Kliniken des Universitätskrankenhauses Eppendorf. Hier betrug die durchschnittliche Rücklaufquote der Befragung knapp 48% der Angesprochenen. Am höchsten war die Quote bei Personen mit Tätigkeiten der Versorgungsassistenz (mehr als 90%); es folgten (mit 75%) Personen in der Essensausgabe und aus dem Reinigungsdienst. Immer noch bemerkenswert hoch (mit knapp 49%) ist die Rücklaufquote aus dem ärztlichen Personal. In den erfragten demographischen Merkmalen besteht deutliche Ähnlichkeit mit überregionalen Erhebungen. Anzunehmen ist, dass eine recht realistische Illustration von der Lage in der Krankenpflege gezeichnet werden kann; allerdings ist die Zahl der Fälle, die den einzelnen Gruppen zuzuordnen sind, zu klein für weitergehende Interpretationen.

¹⁵ Da wir keine genauen Auskünfte über den Erwerbkontext der jeweiligen Sprache besitzen, können wir hier nur Vermutungen anhand dessen anstellen, welchen Sprachen in Deutschland als Schulfremdsprachen angeboten werden und welche eher als mitgebrachte Sprachen von Migranten anzusehen sind.

Die Befragten haben insgesamt 38 Sprachen genannt, über die sie verfügen. Insgesamt 20 dieser Sprachen wurden als „Muttersprachen“ bezeichnet. Nicht ganz 80% der Stichprobe bezeichnete sich als einsprachig sozialisiert; die Übrigen waren zweisprachig oder (in einem Fall) dreisprachig sozialisiert. Von den Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund bezeichneten 40% Deutsch als ihre „Muttersprache“, knapp über 40% gaben eine andere „Muttersprache“ als Deutsch an; der Rest nennt weitere Sprachen. Damit ist hier die Quote derjenigen, für die Deutsch eine Zweit- oder Fremdsprache ist, höher als in den anderen befragten Gruppen.

Insgesamt weisen die Antworten auf erhebliche sprachliche Ressourcen in diesem Sektor. Die Mehrheit der in der Patientenversorgung tätigen Mitarbeitenden wendet zusätzlich zum Deutschen andere Sprachen am Arbeitsplatz an. Dabei handelt es sich jedoch auch hier überwiegend um Englisch. Andere Sprachen werden nur von einzelnen Personen genannt. Die Frage nach der Häufigkeit der Anwendung anderer Sprachen als Deutsch im Arbeitsalltag ergibt, dass doch fast die Hälfte der Mitarbeitenden (47%) mindestens einmal am Tag eine andere Sprache anwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Arbeitsrealität in den exemplarisch betrachteten Kliniken mehrsprachig ist, allerdings mit klarem Hauptakzent auf dem Englischen. Ähnlich wie in den Gruppen der Studierenden und Lehrenden lag auch hier das selbst eingeschätzte Kompetenzniveau für Englisch auf ähnlicher Höhe wie bei der deutschen Sprache.

Als Besonderheit der hier befragten Gruppe ist zu nennen, dass sie einen vergleichsweise hohen Anteil an Personen enthält, die selbst zugewandert sind und die Deutsch nicht von Beginn an erworben haben. Diese Personen sind vor allem in Handlungsfeldern Reinigung oder Essensausgabe vertreten; sie sind daher wahrscheinlich dem unteren Bereich des Bildungs- und Berufserfolgs zuzurechnen. Es gehört eher nicht zu den Berufsaufgaben der Vertreter(innen) dieser Gruppe, sprachliche Unterstützung im Kontakt mit Patienten zu leisten. Vermutlich aber entspricht eine solche Praxis der Realität in vielen, nicht nur universitären Einrichtungen mit vielsprachiger Klientel.

Insgesamt 661 Mitglieder des Technischen, Verwaltungs- und Bibliothekspersonals der Universität Hamburg haben sich an unserer Untersuchung beteiligt; mit knapp 30% ist eine sehr befriedigende Rücklaufquote erreicht worden. Auch in dieser Gruppe der Universitätsmitglieder ist ein beeindruckendes Maß an Sprachenvielfalt vertreten. Lediglich neun Teilnehmer(innen) gaben an, nur über eine Sprache zu verfügen. 140 Teilnehmer(innen) gaben zwei Sprachen an; 169 verwiesen auf drei Sprachen; 168 bezeichneten sich als viersprachig und 175 gaben an, in mindestens fünf Sprachen Kenntnisse zu haben. Insgesamt wurden mehr als 60 verschiedenen Sprachen genannt, davon 33 als „Muttersprachen“. Ähnlich wie unter den Studierenden zeigte sich auch in dieser Stichprobe, dass die schulisch erlernten Fremdsprachen den größten Anteil der mehrsprachigen Ressourcen ausmachen. So wurde Englisch von 650 Personen genannt; Französisch von 355 Personen. Die Sprachen Spanisch (von 221 Personen genannt), Italienisch (von 86) und Russisch (von 83 Befragten genannt) können hingegen beide Quellen haben: Sie gehören zu den meistgelehrten schulischen Fremdsprachen in Deutschland, sind aber zugleich Sprachen der größeren Einwanderergruppen.

Im Hinblick auf selbst eingeschätzte Kompetenzen zeigt sich auch hier, dass Englisch im Durchschnitt auf sehr hohem Niveau gesprochen wird: auf einer Skala von 1 [schwach] bis 6 [fließend] ergibt sich ein Durchschnitt von 4,33. Die durchschnittliche Kompetenz in Französisch, Spanisch und Italienisch lag bei allen bei ca. 2,5; Russisch wird im Durchschnitt (mit 3,3) etwas besser beherrscht.

Hinsichtlich der Nutzung von anderen Sprachen als Deutsch im Arbeitsalltag der Befragten ist es ein eher überraschendes Ergebnis, dass 72% der Befragten regelmäßig im Arbeitsalltag in anderen Sprachen als Deutsch agieren. Bedauerlicherweise können wir hier nicht nach Arbeitsbereichen der Antwortenden differenzieren. Auch zeigte sich über alle Befragten hinweg eine sehr positive Einstellung gegenüber der Nutzung des jeweiligen mehrsprachigen Repertoires. 75% der Teilnehmer(innen) gaben an, dass sie gerne andere Sprachen öfter im Arbeitsalltag verwenden würden; 82% schätzten ihren jeweiligen Arbeitskontext so ein, dass ihnen ihre Mehrsprachigkeit in zahlreichen Situationen besonders nützlich sei. Inhaltlich zeigt sich auch hier, dass vor allem Englisch mit großer Regelmäßigkeit in allen möglichen Kommunikationskontexten genutzt wird. Wenn auch mit kleinen Fallzahlen, werden dennoch neben dem Englischen weitere Sprachen genannt, die im Arbeitsalltag genutzt werden. Die Befragten scheinen generell recht zufrieden damit zu sein, dass sie ihr jeweiliges sprachliches Repertoire auch im Berufsalltag anwenden können

Soweit eine erste zusammenfassende Übersicht über deskriptive Befunde der vier Studien. Insgesamt zeigt sich eine erhebliche Sprachenvielfalt unter den Mitgliedern der Universität, die uns geantwortet haben. Die Frage, ob Mehrsprachigkeit als Potenzial überhaupt in der Institution in nennenswertem Maße existiert, ist deshalb klar mit „Ja“ zu beantworten – selbst unter Berücksichtigung der Einschränkung, dass wir lediglich auf der Basis selbstselektiver Stichproben argumentieren können und daher ein eher überdurchschnittliches Interesse an der Fragestellung unserer Untersuchung vermuten müssen. Ein Teil der Ergebnisse entspricht den Erwartungen, die aufgrund der Kenntnis allgemeiner Entwicklungen, insbesondere aus der Migrationsforschung und der Forschung über die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichtsangebots, an die jüngere Generation (Eurobarometer, 2012) formuliert werden konnten. Dazu gehört etwa, dass die „jüngste“ Gruppe der Befragten, die Studierenden, ein höheres Ausmaß an Mehrsprachigkeit vorweist als die übrigen Gruppen, oder dass das Englische die Sprache ist, über die die meisten Sprecher(innen) (nach der deutschen) verfügen und die sie am häufigsten in ihrem hochschulischen Handlungsraum einsetzen. In Bezug auf die Befragten im Bereich Verwaltung oder in der Gesundheitsversorgung hingegen konnten solche Vorannahmen nicht formuliert werden, da es hierzu nicht die nötigen empirischen Vorläuferstudien gibt. Für die Mitglieder des Forschungsteams jedenfalls ist die ausgeprägte Sprachenvielfalt überraschend, die auch in diesen Gruppen vertreten ist, ebenso wie das Spektrum der Einsatzfelder von Mehrsprachigkeit und der Tätigkeiten, mit denen dieser Einsatz verbunden ist. Ein positives Signal

mit Blick auf die Möglichkeiten eines nachhaltigen Umgangs mit dem vorhandenen sprachlichen Potenzial ist es überdies, dass die Befragten eine starke Bereitschaft zu erkennen geben, Mehrsprachigkeit einzusetzen und in den Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten zu investieren.

2. „English first“

Die bis hierhin berichteten Ergebnisse illustrieren die sprachliche Lage in der Universität Hamburg in ihrem Facettenreichtum. Bereits angedeutet wurde jedoch auch, dass die Lage in der Essenz auch als eine „bilinguale“ beschrieben werden könnte. Neben der deutschen Sprache dominiert das Englische sowohl mit Blick auf die Anzahl der Sprecher(innen), die Kenntnisse angeben, als auch hinsichtlich der selbsteingeschätzten Sprachbeherrschung und der Konstellationen, in denen es benutzt wird. In der Teilstudie 1, die sich auf Interviews mit Wissenschaftler(innen) stützt, wird die Bedeutung des Englischen für Berufsalltag und Karrieremöglichkeiten besonders eindrücklich vor Augen geführt. Neben der pragmatischen Feststellung, dass Englisch realiter als allgemeine Verständigungssprache in der Wissenschaft fungiert und man daher um die Kenntnis und den Gebrauch dieser Sprache nicht herumkommt, wird in der Auswertung dieser Teilstudie die bedrohliche Seite der Vormachtstellung des Englischen hervorgehoben. Insbesondere von Interviewpartnern in (noch) prekären Passagen der Wissenschaftskarriere wird darauf verwiesen, dass mit dem Nachweis, des Englischen mächtig zu sein – etwa durch Publikationen in englischer Sprache – „Belohnungen“ einhergehen, die der Aussicht auf eine wissenschaftliche Laufbahn zuträglich sind. Andere Ausdrucksformen der Mehrsprachigkeit hingegen seien für diesen Zweck so gut wie irrelevant.

Diese Beobachtungen (und Befürchtungen) sind konform mit internationalen Forschungsergebnissen zur Hegemonialstellung des Englischen im Kontext der Globalisierung und den Folgen für wissenschaftliche Entwicklung (Cavazos, 2015). Besonders hingewiesen wird auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Macht, die mit dem Gebrauch des Englischen im Wissenschaftskontext (ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen) verbunden sind. Es stellt sich die Frage, welche Effekte die „Unterwerfung“ unter das Primat des Englischen auf die eigene wissenschaftliche Kreativität und Produktivität besitzt. Aus anderen gesellschaftlichen Handlungsbereichen, insbesondere größeren Arbeitszusammenhängen in Industriebetrieben, liegen Hinweise darauf vor, dass die Konzentration auf Englisch als Verständigungssprache in multilingual zusammengesetzten Gruppen durchaus nicht zu Vorteilen in den Bereichen Kreativität, Produktivität und Berufszufriedenheit führt (Lüdi et al., 2010). Jenseits des Umstands also, dass das Englische aus praktischen Gründen in vielen Zusammenhängen ein unumgängliches Medium für die Verständigung ist, ist es durchaus nicht entschieden, dass mit seinem Gebrauch immer auch die besten Möglichkeiten der Verständigung verbunden sind.¹⁶

Die Frage nach der Balance zwischen den Kosten und Nutzen des Gebrauchs des Englischen in den Handlungsfeldern einer Universität ist mit den Näherungen an Sprachenvielfalt, die unsere Teilstudien zeigen, keineswegs beantwortet. Geklärt ist lediglich, dass das Englische in der Uni-

¹⁶ Siehe hierzu z.B. die verschiedenen Beiträge in *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*. Band 9, Heft 1 (2016).

versität Hamburg einen privilegierten Status genießt. Allerdings scheint sich dies gleichsam naturwüchsig ergeben zu haben. Eine explizite Sprachenpolitik der Universität, die das Privileg des Englischen ausweist, ist in ihren Selbstdarstellungen und strategischen Planungen ebenso wenig zu finden wie Hinweise darauf, welchen Stellenwert sie anderen Formen der Sprachenvielfalt beimisst. Dabei ist besonders bemerkenswert, dass die explizite Zielstellung der weiteren Internationalisierung, die zu den strategischen Entwicklungszielen der Universität gehört, in sprachlicher Hinsicht unausgefüllt ist.

3. Bislang nicht erreicht, doch auf dem Weg

Im Antrag zu unserem Vorhaben war als ein Ergebnis das Produkt einer „Sprachenlandkarte“ der Universität Hamburg angekündigt worden: einer visuellen Darstellung der Sprachenvielfalt in der Universität für die Selbstdarstellung im Internet. Dieses Vorhaben konnte in der vorgesehenen Form nicht realisiert werden, da damit von den einbezogenen Experten für Datenschutz und den Personalräten die Befürchtung einer Verletzung von Datenschutzrechten verbunden wurde. Die „Lokalisierung“ der Teilnehmenden hätte – im Verbund mit weiteren Hintergrunddaten – möglicherweise eine Rekonstruktion der Identität von Personen erlaubt. Als alternative Illustration der sprachlichen Lage an der Universität Hamburg ist vom Forschungsteam eine Sammlung von Einzelportraits angelegt worden. Darin schildern Mitglieder der verschiedenen Befragtengruppen ihren „sprachlichen Alltag“ und Erlebnisse mit Mehrsprachigkeit in anekdotischer Form. Die hieran beteiligten Personen sind mit einer Veröffentlichung ihres Porträts auf der Universitätswebsite explizit einverstanden. Mit Unterstützung der Universitätsverwaltung, insbesondere der Abteilung Öffentlichkeitsarbeit, könnte eine Form der illustrativen Darstellung der Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg fertiggestellt werden.

Zu den (bislang) nicht erreichten Zielen des Gesamtprojekts gehört es darüber hinaus, bereits innerhalb der Laufzeit der Förderung Drittmittel für Anschlussvorhaben einzuwerben. Wie aus der Auflistung in Anhang I zu erkennen ist, waren die entsprechenden Bemühungen zu einem Teil durchaus erfolgreich. Bezüglich einer Einwerbung von Drittmittel (noch) nicht erfolgreich war in zwei Fällen die Antragstellung auf Verbundprojekte. Dabei handelt es sich um

- ein Projekt zum Thema „**English-medium instruction in third-level education in France and Germany (EMIFRAGE): A comparative analysis of academic governance, language policy and social cohesion**“, gestellt von Drorit Lengyel, Ingrid Gogolin und Tobias Schroedler an die DFG im Rahmen der Ausschreibung DFG-ANR 2016. Hierbei stand die Frage im Zentrum, ob die Zunahme der akademischen Lehrangebote auf Englisch die gewünschten edukativen, sozialen und wirtschaftlichen Vorteile mit sich bringt, von welchen im breiten Diskurs zu dem Thema oft die Rede ist. Das Vorhaben wurde nicht zur Förderung empfohlen, erhielt jedoch durchaus auch sehr positive Rückmeldungen in den vorliegenden Gutachten. Die Ablehnungsgründe sind nachvollziehbar, aber auch behebbar. Geplant ist daher, den Antrag ohne die internationale Dimension (Deutschland/Frankreich) erneut als Vorhaben im Normalverfahren der DFG einzureichen.

- ein Projekt zum Thema „Translanguaging“, federführend beantragt von Jannis Androutsopoulos im Rahmen der Ausschreibung zur Landesforschungsförderung Hamburg. Bedauerlicherweise hat auch dieses Vorhaben keinen Zuschlag erhalten. Aussagekräftige Gutachtenliegen bedauerlicherweise nicht vor. Geplant ist, das Vorhaben im Rahmen einer Förderinitiative des BMBF (zum Thema „Kulturelle Transformation“) in modifizierter Form einzureichen.

Immerhin zeugt es vom Engagement der Beteiligten und der Kooperationsfähigkeit im Verbund, dass neben der Arbeit an den Pilotstudien selbst zwei anspruchsvolle Anträge auf Anschlussvorhaben realisiert werden konnten.

Ebenfalls auf den Weg gebracht wurde aus dem KNU-Mehrsprachigkeitsprojekt heraus die Initiative, eine Nachwuchsforschergruppe zum Thema Kommunikation, Sprache und Nachhaltigkeit zu gründen. Claudia Schmitt, Tobias Schroedler und Jessica Terese Müller arbeiten an einem Förderantrag unter dem Titel „Mehrsprachigkeit in der Nachhaltigkeitskommunikation – MeNaKo: Analyse des Umgangs mit der Ressource Mehrsprachigkeit in Unternehmen, Berufsschulen und Universitäten als Transformationsmedium nachhaltiger Gesellschaftsentwicklung“. Ziel ist es, Erkenntnisse zur adäquaten Nutzung und Förderung der Ressource Mehrsprachigkeit im Kontext der *Sustainable Development Goals* (United Nations, 2015) zu gewinnen. Berücksichtigt werden sollen (a) die Arbeitsmarktrelevanz von Mehrsprachigkeit, (b) der Wert von Mehrsprachigkeit für die Kommunikation über umwelttechnische Fragestellungen und nachhaltigen Konsum sowie (c) der Wert von Mehrsprachigkeit für gesellschaftliche Integration. Es ist beabsichtigt, eine vom BMBF geförderte, auf fünf Projektjahre angelegte Nachwuchsforschergruppe im Rahmen der Sozialökologischen Forschung (SÖF) einzuwerben.

4. Ausblick

Als eine der fünf größten Universitäten Deutschlands wäre die Universität Hamburg – auch wenn sie es nicht wollte – eingebunden in die Mechanismen der Globalisierung im Wissenschaftsbetrieb. Diese Entwicklung wurde mit der „Internationalisierungsstrategie“ des Präsidiums der Universität offensiv aufgenommen. Ihre historische Verpflichtung „der Forschung, der Lehre, der Bildung“ aufgreifend, soll die Universität ihren Beitrag zur Lösung globaler Herausforderungen leisten. In der Ausfüllung dieser strategischen Absicht ist die „Dachmarke“ einer „University for a Sustainable Future“ leitend (Internationalisierungsstrategie des Präsidiums der Universität o.J., <https://www.uni-hamburg.de/internationales/download/internationalisierungsstrategie-uhh-praesidium.pdf>). Die Fähigkeit zur Kommunikation im internationalen Kontakt ist eine Kernfähigkeit für die Umsetzung dieser Zielsetzungen in universitären Alltag. Mit unseren explorativen Untersuchungen wollten wir herausfinden, wie es um die Grundlagen für diese Kernfähigkeit bestellt ist. Nach unseren ersten Annäherungen an die Fragen, welche individuellen sprachlichen Fähigkeiten in der Universität vorfindlich sind, nach deren Einsatzfeldern und den Bereitschaften der Befragten zur Investition in ihre weitere Entwicklung kommen wir zu dem Ergebnis, dass Mehrsprachigkeit als ein Gemeingut der Universität (*commons*) gelten kann, und damit schon in der vorhandenen Form eine wichtige Grundlage für die Umsetzung der Strategie der Interna-

tionalisierung in der Praxis bildet. Gegenwärtig jedoch entfaltet sich diese Ressource quasi naturwüchsig; eine systematische Befassung damit ist nicht in Sicht.

Die Nachhaltigkeit von Mehrsprachigkeit in institutionellen Kontexten wie denen der Universität ist eng verknüpft mit der Frage der institutionellen Rahmung der Sprachkonstellationen. Unsere explorativen Studien führen zu dem Ergebnis, dass große Teile der Humanressource Mehrsprachigkeit – jenseits der wissenschaftspolitisch forcierten Bilingualität Deutsch/Englisch – im Kontext der formalen Organisation und der von ihr etablierten Verfahrensroutinen der Universität anscheinend nicht genutzt werden. Sie blühen vielmehr im Verborgenen, sind zum guten Teil in das Informale abgedrängt und damit für die Gestaltung der Institution weitgehend bedeutungslos.¹⁷

Eine überdauernde und verantwortungsvolle, in diesem Sinne nachhaltige Nutzung dieser Ressourcen erforderte eine Inwertsetzung durch den Einbau in die öffentlich gewürdigten Prozesse der Universität und ihre Verfahrensroutinen. Bis dato jedoch war mangels zureichenden Wissens über die konkreten Sprachressourcen (und die damit verknüpften Sprachkonstellationen) die Basis für entsprechende Prozesse institutioneller Transformation weitgehend unklar. Institutionelle und rechtliche Rahmungen von Sprachhandeln basieren auf (mehr oder weniger fiktiven) Bildern von angenommenen Sprachkonstellationen, deren Konstruktion häufig durch die Verwechslung der identitätsprägenden Funktion von Sprachen (als Identitätsmarkern) einerseits, davon abweichender realer Sprachpraxis in Alltagskonstellationen andererseits geprägt ist. Ein präzises Bild der vorhandenen Sprachressourcen und der realen Sprachpraxis in Abhängigkeit von institutionell codierten Sprachkonstellationen liefert die Grundlage für eine institutionelle Transformation, die erforderlich ist, wenn das vorhandene Potenzial der Mehrsprachigkeit einen systematischen Ort für die Umsetzung des Ziels der Internationalisierung im Kontext der Universität der Nachhaltigkeit finden soll.

Die von uns vorgelegten Studien bieten eine erste Näherung an Handlungsgrundlagen für die Entwicklung einer auf nachhaltige Entwicklung ausgerichteten universitären Sprachenpolitik und der dazugehörigen Strategie ihrer Umsetzung. Über diesen die universitäre sprachliche Praxis betreffenden Ertrag hinaus ergeben unsere Studien Grundlagen für weitere Forschung zum Problem der Zusammenhänge zwischen Nachhaltigkeit und Mehrsprachigkeit in den Handlungsfeldern der Universität, die stellvertretend (a) für tertiäre Bildung und Wissenschaft sowie (b) für Institutionen in öffentlicher Verantwortung steht.

5. Forschungsperspektiven

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen an, dass Mehrsprachigkeit sowohl als Ressource wie auch als Bedürfnis das universitäre Leben in unterschiedlichen Aggregatsformen betrifft, die in einem nicht widerspruchsfreien Verhältnis zu einander stehen: Es sind konkrete Personen – oder

¹⁷ Im Sinne der theoretischen Rahmung von Institutionen als „Märkten“ nach Pierre Bourdieu könnten die Sprachen, die ihren Stellenwert im Verborgenen entfalten, auch als „illegitime Sprachen“ bezeichnet werden: Es fehlt die öffentliche Anerkennung, die erforderlich wäre, damit aus ihnen Kapital geschlagen werden kann; vgl. Bourdieu, 1990.

in sprachwissenschaftlicher Terminologie: sprachlich handelnde „Aktanten“ (Ehlich & Rehbein, 1994) –, die über mehrere Sprachen verfügen und diese auch einzusetzen trachten. Es sind die Institutionen, die unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit in ihren Teilbereichen funktionieren müssen, entsprechendes Handeln aber nur unter bestimmten Bedingungen und zu bestimmten Anlässen unterstützen. In einer Perspektive der Nachhaltigkeit können beide Seiten vermittelt werden, wenn sprachliches Handeln unter transparenten Bedingungen und in eigenverantworteter Form geschehen kann, also Teilhabe möglich ist. Transparenz der Handlungsbedingungen und die Möglichkeit zur (zumindest auch) selbstbestimmten Teilhabe gehören den Grundpfeilern sozialer Praxis im Sinne des Nachhaltigkeitskonzepts, das die Universität Hamburg für sich konzipiert hat (Bassen et al., 2016; vgl. auch Feretti et al., 2016; Leal Filho, 2016; Müller-Christ, 2016). Es ist anzunehmen, dass sich Chancen auf Transparenz und Teilhabe durch Mehrsprachigkeit bzw. eine Förderung von (sprachlicher) Diversität erhöhen lassen und dadurch auch nachhaltige Entwicklung gefördert werden kann. Echte Teilhabe ist v.a. dann möglich, wenn Akteure offen ihre verschiedenen Interessen und Ziele verhandeln und sich auf gemeinsame Perspektiven nachhaltiger Entwicklung verständigen können. Aufgrund unterschiedlicher Interessen und Ziele verschiedener Akteure können auch Konflikte entstehen, deren konstruktive Lösung als Teil nachhaltigkeitsorientierter Gesellschafts- bzw. Organisationsentwicklung gesehen werden kann (Müller-Christ, 2016).

Im Anschluss hieran empfiehlt sich für die weitere Forschung eine vertiefte Betrachtung des sprachlichen Handelns der Aktanten in konkreten Konstellationen, die ihrerseits stellvertretend für das Spektrum universitärer Aufgaben stehen. Hier bieten sich handlungstheoretisch informierte qualitative, insbesondere ethnographisch angelegte Untersuchungen an, deren Ergebnis ein präziseres Bild der sprachlichen Anforderungen einerseits, der Reaktionsformen auf die Anforderungen andererseits sein wird.

Komplementär zum präziseren Wissen über Aktanten, Konstellationen und Praxen sprachlichen Handelns ist die Frage zu klären, über welches sprachliche Können und Wissen die Universitätsmitglieder tatsächlich verfügen. Zwar ergeben sprachliche Selbsteinschätzungen in der differenzierten Form, die in den Teilstudien erhoben wurde, nach einschlägigen Ergebnissen der Mehrsprachigkeitsforschung ein relativ genaues *globales* Bild vom sprachlichen Vermögen der Befragten. Sie leisten es aber nicht, präzise Auskunft mit Bezug auf sprachliche Fähigkeiten zu geben, die für die jeweiligen konkreten Handlungskonstellationen adäquat sind, in denen sie agieren müssen (Rauch, Jurecka, & Hesse, 2010). Um solche Auskünfte zu erhalten, ist der Einsatz domänenspezifischer Testverfahren erforderlich, die eine sprachenvergleichende Analyse von Kompetenzen ermöglichen. Das Erfordernis des Sprachenvergleichs ergibt sich, weil die Universität als mehrsprachiger Handlungsraum stets angewiesen ist auf die Verständigungsmöglichkeit im Konnex mit einer gemeinsamen Verständigungssprache – im konkreten Fall vor allem der deutschen oder einer Brückensprache wie Englisch. Entsprechende Verfahren sind ansatzweise für das Einsatzfeld der schulischen Bildung auf sprachhandlungstheoretischer Grundlage entwickelt worden (Klinger, Duarte, Gogolin, Schnoor, & Trebbels, 2017). Für die weitere Forschung wäre zunächst die Transfermöglichkeit der Prinzipien dieser Instrumente auf die Zielgruppen- und Kontextspezifik sprachlichen Handelns in der Universität erforderlich; sodann die Instrumentenentwicklung auf psychometrischer Grundlage. Mit der entsprechen-

den Forschung wird nicht nur das Wissen über Mehrsprachigkeit erweitert, sondern auch Innovation auf der methodischen Ebene erzielt.

Genauer zu klären ist ferner die Funktion des Englischen im Konzert der universitären Sprachen. Die Handlungspraxis in der Universität ist geprägt durch Englisch als *Lingua franca* (ELF). Dieses stellt ein wichtiges sprachliches Mittel dar, mit dessen Hilfe Sprecher(innen) der verschiedensten Sprachen sich unmittelbar miteinander verständigen können. Es unterscheidet sich von standardisierten Varietäten des Englischen dadurch, dass es sich dynamisch, situations- und sprecherbedingt anpassen lässt, so dass seine Rolle als flexible Verkehrssprache erfüllt wird. Anzunehmen ist, dass diese Anpassungsfähigkeit des ELF u.a. auf die sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Sprecher(innen) des Englischen zurückzuführen ist, da sie durch das zugrunde liegende kognitive Substrat auf grammatische, lexikalische und phonologische Ressourcen aus anderen Sprachen zurückgreifen können und diese mittels translingualer Praktiken auf das Englische übertragen können. Für weitergehende Untersuchungen der Funktionen des Englischen für das sprachliche Handeln in der Universität empfiehlt es sich, dem Phänomen translingualer Einbettung des Sprachgebrauchs nachzugehen. Ausgangsannahme dabei ist, dass alle den jeweiligen Sprecher(inne)n bekannten Sprachen gleichzeitig aktiviert werden, um die Kommunikation mittels der gewählten Verkehrssprache zu ermöglichen bzw. zu optimieren. Dabei stehen Merkmale des Sprachgebrauchs wie grammatikalische Korrektheit oder „nichtmuttersprachlicher“ Akzent eher im Hintergrund, während die Verständlichkeit unter den Sprecher(innen) der Verkehrssprache im Vordergrund steht. Komplementär zu dieser Perspektive wäre ein vertiefter Blick in die sprachliche Praxis in Forschungsgruppen und Lehr-/Lernkonstellationen mit dem Ziel weiterer Klärung der reflexiv-kritischen Dimension des Verhältnisses von Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit lohnend. Dabei gälte das Hauptaugenmerk der Prüfung der Frage, ob und unter welchen Bedingungen die Aktivierung mehrsprachiger Praxis (ergänzend zur oder anstelle der Konzentration auf das Englische als *Lingua franca*) der Verständigung über Konzepte im wissenschaftlichen Diskurs dienlich ist. Aus der Forschung über Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Bildung liegen Hinweise darauf vor, dass die Aktivierung metasprachlicher Kompetenzen, die mit dem gezielten Einsatz sprachenvergleichender Praktiken verbunden ist, positive Effekte für die Verständigung über und Aneignung der „Sache“ mit sich bringt (Bialystok & Poarch, 2014). Lohnend wäre zu prüfen, ob sich dies auf den akademischen Kontext übertragen lässt. Für eine Prüfung wären neben Beobachtungen von Handlungskonstellationen und Befragungen der Handelnden experimentelle Settings geeignet.

In Bezug auf die Frage eines nachhaltigen Umgehens mit den sprachlichen Ressourcen im Bereich des Technischen, Verwaltungs- und Bibliothekspersonals schließlich sind vor allem die Forschungsfragen von Bedeutung, ob die Universität imstande ist, Fehleinschätzungen von Ressourcen zu vermeiden, und ob es ihr andererseits gelingt, vorhandene Potenziale und Bereitschaften konstruktiv zu nutzen und weiterzuentwickeln. In Bezug auf die Auswahl von Bewerber(inne)n in behördlichen Positionen legt es die Forschungslage nahe zu vermuten, dass auch im Bereich der Universität Fehlentscheidungen getroffen werden, die auf unzureichenden Verfahren der Qualifikationsprüfung beruhen. Wiederkehrend wird in der internationalen Forschung auf „adverse impact“ bei der Personalauswahl im Kontext von Diversität verwiesen

(DeSoete, Druart, & Lievens, 2012). In Deutschland wurde diesem Problem in Bezug auf Einstellungen im öffentlichen Dienst noch kaum nachgegangen, aber es zeigen sich auch hier unerwünschte Nachteile, insbesondere mit Blick auf Merkmale der ethnischen Herkunft von Bewerber(inne)n (Stumpf, Leenen, & Scheitza, 2016). Es stellt sich die Frage, ob auch im Kontext universitärer Personalrekrutierung allgemein, und speziell mit Blick auf den Aspekt der sprachlichen Ressourcen von Bewerber(inn)en, solche Fehlentscheidungen getroffen werden und auf welcher Grundlage sie ggf. zu vermeiden wären. Ein zweiter Gesichtspunkt der Forschung zum Bereich der universitären *Governance* betrifft die Dimension der Personalentwicklung. Hier ist besonders die Frage nach der Balance zwischen Investition und Ertrag relevant, mit der ein nachhaltiges Sprachenregime in diesem Handlungsfeld erreicht werden könnte. Jüngste Forschung in diesem Bereich orientiert sich an den Konzepten von Effizienz und Fairness in der institutionellen Sprachenpolitik (vgl. Grin & Gazzola, 2013a): Für ein optimales Sprachenregime muss der bestmögliche Kompromiss zwischen der sprachlich und wirtschaftlich leistungsfähigsten Regelung (*Effizienz*) und dem gerechtesten Einbeziehen aller Interessen (*Fairness*) gefunden werden. Die Suche nach einem solchen Kompromiss eröffnet Forschungs- ebenso wie Entwicklungsbedarf.

Das Projekt „Mehrsprachigkeit als Ressource der Nachhaltigen Universität“ widmete sich vorrangig der Untersuchung sprachlicher Kontexte und Bedingungen an der Universität Hamburg als einer zunehmend auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Institution. Ein diese Herangehensweise ergänzender und neu rahmender Zugang theoretischer sowie empirischer Verschränkungen zwischen Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit ergibt sich für die interdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung auch darin, die Individuen-, Kultur- und Sprachabhängigkeit des Nachhaltigkeitsbegriffs bzw. -konstrukts zu hinterfragen: Inwiefern liegt ein geteiltes – oder ungeteiltes – Verständnis zugrunde, wenn von Nachhaltigkeit, sustainability, durabilité etc. gesprochen wird? Wird der Nachhaltigkeitsbegriff in verschiedenen Kulturen oder Sprachen unterschiedlich interpretiert und konnotiert? Wie lässt sich – insbesondere vor dem Hintergrund der globalen Nachhaltigkeitsziele (*UN Sustainable Development Goals*) – dafür Sorge tragen, dass ein gemeinsames Nachhaltigkeitsverständnis entsteht? Auch zur Klärung solcher Fragen wurden im Rahmen des Projekts „Mehrsprachigkeit“ erste Schritte gegangen. Von Claudia Schmitt wurde 2016 ein Workshop „Nachhaltigkeit aus Mehrsprachigkeitsperspektive“ konzipiert, der für interessierte Nachhaltigkeitsakteure im Hochschulkontext einen interaktiven Reflexionsrahmen anbietet. Dieser Workshop wurde bereits in mehreren Settings erfolgreich durchgeführt und das Konzept wird erfahrungsgestützt weiterentwickelt und ausdifferenziert (vgl. Schmitt & Palm, 2017)

Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse und weiterführenden Überlegungen ist das Projektteam interessiert daran, dass das Präsidium die Beantragung einer interdisziplinären Forschergruppe zum Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Nachhaltigkeit unterstützt. Die Leitfragen der Forschung im Verbund der Forschergruppe lauten:

Welches sprachliche Regime ist optimal für eine Universität (also einer Institution der Forschung und tertiären Bildung, zugleich einer Institution in öffentlicher Verantwortung) im Kontext von Internationalisierung und sich ändernder Modalitäten der Kommunikation?

Welches ist das Optimum an sprachlichen Fähigkeiten, über die die Mitglieder der Universität in ihrem jeweiligen Handlungsfeld verfügen müssten, um im Kontext von Internationalisierung und zugleich sich ändernder Modalitäten der Kommunikation nachhaltig handlungsfähig zu sein?

Welche Beiträge leistet Mehrsprachigkeit zur Entwicklung des Konzepts der Nachhaltigkeit für den Kontext der Forschung, Lehre und Bildung?

Literaturverzeichnis

- Agar, M. (1995). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: Morrow.
- Ahamer, V. (2013). Unsichtbare Spracharbeit. Jugendliche Migranten als Laiendolmetscher: Integration durch „Community Interpreting“.
- Ammon, U. (2001). *The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities*. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, U. (2003). The Decline of German and the Rise of English as International Languages of the Sciences. In R. Ahrens (Ed.), *Europäische Sprachenpolitik/ European Language Policy* (pp. 215–223). Heidelberg: Winter.
- Anderson, B. (2005). *Die Erfindung der Nation*. Frankfurt am Main/ New York: Campus-Verlag.
- Auer, P., Couper-Kuhlen, E., & Di Luzio, A. (1990). Isochrony and „uncomfortable moments“ in conversation. In M. Halliday, J. Gibbons, & H. Nicholas (Eds.), *Learning, Keeping and Using Language* (pp. 269–282). Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Bäärnhelm S, M. M. (2012). Cross-cultural training in mental health care - challenges and experiences from Sweden and Germany. *Eur Psychiatry*, 27(2), 70–75.
- Barnes, P. (2006). *Capitalism 3.0: A guide to reclaiming the commons* (1st ed.). A BK currents book. San Francisco, Berkeley: Berrett-Koehler.
- Bassen, A., Frost, J., Held, H., Horstmann, A., & Schramme, T. (2013). *Positionspapier des Kompetenzzentrums Nachhaltige Universität: Ideen zur Ausgestaltung der Universität Hamburg als Universität für eine nachhaltige Zukunft*. Retrieved January 13, 2017, from <https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/positionspapier-knu-nachhaltige-zukunft-07-07-13.pdf>.
- Bassen, A., Frost, J., Held, H., Horstmann, A., Schmitt, C., & Schramme, T. (2016). *Zwischen Wissenschaftsfreiheit und gesellschaftlicher Verantwortung: Die Universität Hamburg auf dem Weg zu einer Universität der Nachhaltigkeit: Positionsbestimmung*. Hamburg: Universität Hamburg. Retrieved December 01, 2016, from https://www.nachhaltige.uni-hamburg.de/downloads/1_7-positionspapiere/knu-positionspapier-2-aufl-april-2016.pdf.
- Bellmann, J. (2001). *Knappheit als Bildungsproblem: Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik*. Zugl.: Münster (Westfalen), Univ., Diss., 1999 u.d.T.: Bellmann, Johannes: Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik (Dr. nach Typoscript). *Bibliothek für Bildungsforschung: Vol. 20*. Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (2013). *Exploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project. Multilingualism and Diversity Management (MDM): Volume 2*.
- Bialystok, E., & Poarch, G. (2014). Language Experience Changes Language and Cognitive Ability. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, 17(3), 433–446.
- Bischoff, A., Perneger, T. V., Bovier, P. A., Loutan, L., & Stalder, H. (2003). Improving communication between physicians and patients who speak a foreign language. *Br J Gen Pract*, 53(492), 541–546.
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity. Analysing the Discourse of Tolerance*. London: Routledge.
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Eds.) (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen: Budrich.

- Bolton, K., & Kuteeva, M. (2012). English as an academic language at a Swedish university: Parallel language use and the 'threat' of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33, 429–447.
- Bourdieu, P. (1990). *Was heißt sprechen?: Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power: Edited and introduced by John B. Thompson*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1997). Forms of capital. In A. H. Halsey, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education. Culture, economy, and society* (pp. 46–58). Oxford: Oxford Univ. Press.
- Brutt-Griffler, J. (2008). Intellectual culture and cultural imperialism: Implications of the growing dominance of English in academia. In C. Gnutzmann (Ed.), *English in Academia: Catalyst or Barrier?* (pp. 59–72). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bührig, K., & Meyer, B. (2004). Adhoc interpreting and achievement of communicative purposes in briefings for informed consent. In (pp. 43–62).
- Bührig, K., & Meyer, B. (2015). Ärztliche Gespräche mit MigrantInnen [Medical doctors' conversations with migrants]. In (pp. 300–316).
- Bundesärztekammer (2012). *Ärztstatistik 2011 - Ausländische Ärztinnen und Ärzte [Medical doctor statistics 2011 - Foreign-born female and male medical doctors]*.
- Busch, B. (2015). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben: The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 25(2), 1–20.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923–939.
- Canagarajah, S. (2006). Ethnographic Methods in Language Policy. In T. Ricento (Ed.), *Language and social change. An introduction to language policy. Theory and method* (pp. 153–169). Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Carli, A., & Ammon, U. (Eds.) (2008). *AILA review: Vol. 20. Linguistic inequality in scientific communication today. What can future applied linguistics do to mitigate disadvantages for non-anglophones? // Linguistic inequality in scientific communication today*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Cavazos, A. G. (2015). Multilingual Faculty across Academic Disciplines: Language Difference in Scholarship. *Language and Education*, 29(4), 317–331.
- Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV) (2011). *Projet pilote <<Migrant Friendly Hospitals>> Phase A: Evaluation des acquis et des besoins*.
- Cook, V. (2009). Multilingual Universal Grammar as the norm. In Y.I. Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 325–344). Clevedon.
- Coulmas, F. (2008). English monolingualism in scientific communication and progress in science, good or bad? *AILA Review*, 20(1), 5–13.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Retrieved February 11, 2017, from Council for Cultural Co-operation: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.

- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–182.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1528–1538). USA: Springer.
- Cummins, J. (2013). Current research on language transfer: Implications for language teaching policy and practice. In S. P. [Nachname nicht vorhanden], I. [Gogolin, M. [Schulz, & J. [Davydova (Eds.), *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas* (pp. 289–304). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Cuypers, I., & Hennart, J.-F. (2014). Linguistic distance and bridge language effects on equity ownership in cross-border acquisitions. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, 1227–1232. Retrieved January 14, 2017.
- DeSoete, B., Druart, C., & Lievens, F. (2012). An update on the diversity-validity dilemma in personnel selection: A review. *Psychological Topics*, 21(3), 399–424.
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus: Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur Angewandten Linguistik: Band 003*. Göttingen: V&R Unipress.
- Dow, D., & Karunaratna, A. (2006). 'Developing a multidimensional instrument to measure psychic distance stimuli. *Journal of International Business Studies*, 37(5), 578–602. Retrieved January 14, 2017, from <http://link.springer.com/article/10.1057/palgrave.jibs.8400221>.
- Dow, D., & Larimo, J. (2009). Challenging the Conceptualization and Measurement of Distance and International Experience in Entry Mode Choice Research. *Journal of International Marketing*, 17(2), 74–98. Retrieved January 14, 2017, from <http://journals.ama.org/doi/abs/10.1509/jimk.17.2.74>.
- Ehlich, K., & Rehbein, J. (1994). Institutionsanalyse: Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In G. Brünner & G. Graefen (Eds.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (pp. 287–327). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Erickson, F., & Shultz, J. J. (1982). *The counselor as gatekeeper: Social interaction in interviews. Language, thought, and culture*. New York: Academic Press.
- Eurobarometer (2012). *First European Survey on Language Competences. Final Report*. Brussels: EU Commission, from European Commission, Education and Training: .
- Extra, G., & Yagmur, K. (2005). Sociolinguistic perspectives on emerging multilingualism in urban Europe. *Int J Soc Lang*, 175-176, 17–40.
- Fabricius, A., Mortensen, J., & Haberland, H. (2016). The lure of internationalization: Paradoxical discourses of transnational student mobility, linguistic diversity and cross-cultural exchange. *The International Journal of Higher Education Research*, 1–19.
- Feretti, J., Deadlow, K., Kopfmüller, J., Winkelmann, M., Podhora, A., Walz, R., et al. (2016). *Reflexionsrahmen für Forschen in gesellschaftlicher Verantwortung. BMBF-Projekt „LeNa - Nachhaltigkeitsmanagement in außeruniversitären Forschungsorganisationen“*. Berlin.
- Ferguson, G. (2009). Issues in researching English as a lingua franca: A conceptual enquiry. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 117–135.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality. On ‚lingua franca‘ English and conversational analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237–259.

- Firth, A. (2009). The lingua franca factor. *International Pragmatics*, 6(2), 147–170.
- Flores, G., Abreu, M., & Tomany-Korman, S. C. (2005). Limited English proficiency, primary language at home, and disparities in children's health care: how language barriers are measured matters. *Public Health Reports*, 120, 418–430.
- Flowerdew, J. (2008). The non-Anglophone scholar on the periphery of scholarly publication. In A. Carli & U. Ammon (Eds.), *AILA review: Vol. 20. Linguistic inequality in scientific communication today. What can future applied linguistics do to mitigate disadvantages for non-anglophones? // Linguistic inequality in scientific communication today* (pp. 14–27). Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Giannoutsou, M. Z. (2014). *Kirchendolmetschen: Interpretieren oder Transformieren?* Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Gnutzmann, C. (Ed.) (2008). *English in Academia: Catalyst or Barrier?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Gnutzmann, C., & Lipski-Buchholz, K. (2008). Englischsprachige Studiengänge: Was können sie leisten, was geht verloren? In C. Gnutzmann (Ed.), *English in Academia: Catalyst or Barrier?* (pp. 147–168). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk. Conduct and communication*. Philadelphia, Pa.: Univ. of Pennsylvania Press.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Münster u.a.: Waxmann.
- Grin, F. (2002). *Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy*. Straßburg: Direction Générale IV. Retrieved January 13, 2017, from <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GrinEN.pdf>.
- Grin, F. (2003). Language planning and economics. *Current Issues in Language Planning*, 4(1), 1–66. Retrieved January 14, 2017, from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14664200308668048>.
- Grin, F. (2006). Economic considerations in language policy. In T. Ricento (Ed.), *Language and social change. An introduction to language policy. Theory and method* (pp. 77–94). Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Grin, F. (2015). Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. In C. Robustelli & G. Stickel (Eds.), *Duisburg Papers on Research in Language and Culture: Band/Volume 109. Language use in university. Teaching and research ; contributions to the Annual Conference 2014 of EFNIL in Florence*. Frankfurt am Main: New York; Peter Lang.
- Grin, F., & Gazzola, M. (2013a). Assessing efficiency and fairness in multilingual communication: Theory and application through indicators. In A.-C. Berthoud, F. Grin, & G. Lüdi (Eds.), *Multilingualism and Diversity Management. Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project* (pp. 365–386). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Grin, F., & Gazzola, M. (2013b). Is ELF more effective and fair than translation? An evaluation of the EU's multilingual regime. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 93–107.
- Grosjean, F. (2008). The bilingual's language modes. In *Studying Bilinguals* (pp. 37–66). Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gusy, B., & Marcus, K. (2012). *Online-Befragungen: Eine Alternative zu paper-pencil Befragungen in der Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden* (No. 1). Berlin: Freie Universität Berlin. Ret-

- rieved January 16, 2017, from <http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/media/publikationen/schriftenreihe/Online-Befragungen-01-P12.pdf>.
- Harpelund, L., Smith Nielsen, S., & Krasnik, A. (2012). Self-perceived need for interpreter among immigrants in Denmark. *Scand J Public Health, 40*, 457–465.
- Herdina, P. & Jessner, U (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hobsbawm, E. J. (1991). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality* (1. publ., repr). Cambridge: Cambridge Univ. Pr.
- Höhne, T. (2012). Ökonomisierung von Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Eds.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (pp. 797–812). Wiesbaden: Springer, Vs Verlag Fur Sozialwissenschaften.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a Lingua Franca and the myth of mutual intelligibility. In C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg.
- House, J. (2003). English as a Lingua Franca: A threat to multilingualism? *English as a Lingua Franca: A threat to multilingualism?*, 7(4), 556–578.
- House, J. (2001). *A Stateless Language that Europe Must Embrace*. Retrieved February 13, 2017, from <https://www.theguardian.com/education/2001/apr/19/languages.highereducation>.
- House, J. (2005). Englisch als Lingua franca: eine Bedrohung für die deutsche Sprache? In M. Motz (Ed.), *Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft: Vol. 60. Englisch oder Deutsch in internationalen Studiengängen?* (pp. 53–65). Frankfurt am Main: Lang.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2011). *Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*. Retrieved February 13, 2017, from https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf.
- Hughes, E. C. (1971). *The sociological eye: Selected papers. Social science classics series*. Chicago/New York: Aldine Atherton.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. und Holms, J (Ed.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jansson, G. (2014). Bridging language barriers in multilingual care encounters. *Multilingua*. (33), 201–232.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B. (1986). The power and politics of English. *World Englishes*, 5(2-3), 121–140.
- Klinger, T., Duarte, J., Gogolin, I., Schnoor, B., & Trebbels, M. (2017a). *Sprachentwicklung Im Kontext Von Mehrsprachigkeit: Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer, Vs Verlag Fur Sozialwissenschaften.
- Klinger, T., Duarte, J., Gogolin, I., Schnoor, B., & Trebbels, M. (Eds.) (2017b). *Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit: Hypothesen, Methoden, Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2011). *Chinesisch an Schulen in Deutschland: Zusammenfassung der Ergebnisse einer Umfrage durch die Kultusministerkonferenz vom Frühjahr 2011*.
- Leal Filho, W. (Ed.) (2016). *Innovation in der Nachhaltigkeitsforschung*. Berlin: Springer.

- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2015a). *Ethnologue: Languages of the World*. Retrieved January 16, 2017, from <https://www.ethnologue.com/>.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2015b). *Ethnologue: Languages of the World*, from SIL International: <http://www.ethnologue.com>.
- Lillis, T. M. (1999). Whose "common sense"? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 127–147). Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Lillis, T. M., & Curry, M. J. (2010). *Academic writing in global context: The politics and practices of publishing in English* (1. ed.). London: Routledge.
- Little, D. (2006a). The CEFR: Contents, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167–190.
- Little, D. (2006b). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167–190. Retrieved January 16, 2017, from <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-content-purpose-origin-reception-and-impact/03C10C6C9695DA0D7F1209B26EDADF8F>.
- Ljosland, R. (2014). Language planning confronted by everyday communication in the international university: The Norwegian Case. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 392–405.
- Löffler, E. (2003). Die Ökonomisierung des Staates – Versuch einer Begriffsklärung. In J. Harms & C. Reichard (Eds.), *Schriftenreihe der Gesellschaft für Öffentliche Wirtschaft: Vol. 50. Die Ökonomisierung des öffentlichen Sektors. Instrumente und Trends* (1st ed., pp. 19–28). Baden-Baden: Nomos Verl.-Ges.
- Lüdi, G., Höchle, K., & Yanaprasart, P. (2010). Plurilingual practices at multilingual workplaces. In B. Meyer & B. Apfelbaum (Eds.), *Multilingualism at Work. From policies to practices in public, medical and business settings* (pp. 211–234). Amsterdam: John Benjamins.
- MacKenzie, I. (2011). English as a lingua franca in Europe: bilingualism and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*, 9(1), 83–100.
- Maier, C. (2008). *Migration und rehabilitative Versorgung in Deutschland: Ein Vergleich der Inanspruchnahme von Leistungen der medizinischen Rehabilitation und eines Indikators für Rehabilitationserfolg zwischen Rehabilitanden türkischer und nicht-türkischer Abstammung*, from <http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/zfv/maier.pdf>.
- Malli, G., & Sackl-Sharif, S. (2015). Researching One's Own Field. Interaction Dynamics and Methodological Challenges in the Context of Higher Education Research. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), Art. 11. Retrieved February 13, 2017, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2225>.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marriott, H. (2013). Multilingualism among university staff: a case study of language management at an Australian university. *International Journal of Multilingualism*, 10(4), 454–468. Retrieved January 16, 2017, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14790718.2013.832126>.

- Meyer, B., Kliche, O., & Pawlack, B. (2010). Family interpreters in hospitals: good reasons for bad practice? In A. R (Ed.), *Child Language Brokering – Special Issue of MediAzioni* (pp. 297–324). Rivista Online Di Studie Interdisciplinare Su Lingue e Culture: MediAzioni.
- Möske, M., Dingoyan, D., & Schulz, H. (2017). Interkulturalität in der gesundheitlichen Versorgung [Interculturality in healthcare]. In B. J. Koch U (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie, Medizinische Psychologie, Band 2: Anwendungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Möske, M., Gil-Martinez, F., & Schulz, H. (2013). Cross-cultural opening in German outpatient mental healthcare service: an exploratory study of structural and procedural aspects. *Clin Psychol Psychother*, 20, 434–446.
- Möske, M., Pradel, S., & Schulz, H. (2011). Die Versorgung von Menschen mit Migrationshintergrund in der psychosomatischen Rehabilitation [Caring for individuals with migration background in psychosomatic rehabilitation]. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 54, 465–474.
- Möske, M. (2015). Cross-cultural opening – a long way to achieve substantial changes in the German mental health care system. *Socialmedicinsk tidskrift, January*, 79–88.
- Müller-Christ, G. (2016). Nachhaltigkeitsforschung in einer transzendenten Entwicklung des Hochschulsystems - ein Ordnungsangebot für Innovativität. In W. Leal Filho (Ed.), *Innovation in der Nachhaltigkeitsforschung*. (pp. 97–115). Berlin: Springer.
- Nauck, B., & Schnoor, B. (2015). Against all odds? Bildungserfolg in vietnamesischen und türkischen Familien in Deutschland. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 633–657. Retrieved January 16, 2017, from <http://link.springer.com/article/10.1007/s11577-015-0345-2>.
- Oberreuter, H. (Ed.) (2012). *Deutsch in der Wissenschaft: Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs*. München: Olzog.
- Odening, D., Jeschke, K., Hillenbrand, D., & Möske, M. (2013). Stand der interkulturellen Öffnung in der ambulanten psychotherapeutischen Versorgung in Berlin [The current state of the intercultural opening in psychotherapeutic care in Berlin]. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 1, 53–72.
- Piekkari, R., Welch, D. E., & Welch, L. S. (2015). *Language in International Business: The Multilingual Reality of Global Business Expansion*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Price, G. (2000). *Languages in Britain and Ireland*. New York: Blackwell Publ.
- Rauch, D., Jurecka, A., & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(55. Beiheft), 78–100.
- Ravetz, J. (1971). *Scientific Knowledge and its Social Problems*. New York: Oxford Univ. Press.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Schenk, L., Am Bau, Borde, T., Butler, J., Lampert, T., Neuhauser, H., et al. (2006). Mindestindikatoren zur Erfassung des Migrationsstatus: Empfehlungen für die epidemiologische Praxis [A basic set of indicators for mapping migration status: recommendations for epidemiological practice]. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 49, 853–860.
- Schmitt, C. T., & Palm, S. (April 2017). *Sustainability at German Universities - The University of Hamburg as a Case Study for Sustainability-oriented Organizational Development*. Manchester.

- Schonlau, M., Elliott, M. N., & Fricker, R. D. (2002). *Conducting research surveys via e-mail and the web*. Santa Monica, CA: Rand.
- Seidelhofer, B. (2012). Anglophone-centric attitudes and the globalization of English. *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(1), 393–407.
- Seidlhofer, B. (2009). ELF findings: form and function. In A. Maruane & E. Ranta (Ed.), *English as a lingua franca: Studies and findings* (pp. 37–59). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Senat der Freien und Hansestadt Hamburg – Personalamt (2014). *Beschäftigte mit Migrationshintergrund*. Retrieved January 16, 2017, from Personalamt: <http://www.hamburg.de/pressearchiv-fhh/4323354/pa-vorlage/>.
- Siemund, P., Schulz, M. E., & Schweinberger, M. (2014). Studying the linguistic ecology of Singapore: A comparison of college and university students. *World Englishes*, 33(3), 340–362.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In P. Cline, W. Hanks, & C. Hofbauer (Eds.), *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels* (pp. 193–247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Skutnabb-Kangas, T. (2001). The Globalisation of Educational Language Rights. *International Review of Education*, 47(3), 201–219.
- Speer, S. A. (2012). The interactional organization of self-praise epistemics, preference organization, and implications for identity research. *Social Psychology Quarterly*, 75(1), 52–79.
- Spitzmüller, J. (2005). Das Eigene, das Fremde und das Unbehagen an der Sprachkultur. Überlegungen zur Dynamik sprachideologischer Diskurse. *Aptum*, 1(3), 246–261.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein (2014). *Ergebnisbericht: Beschäftigtenbefragung zur Erhebung eines Migrationshintergrundes der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der hamburgischen Verwaltung 2014*. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein. Retrieved January 20, 2017, from <http://www.hamburg.de/contentblob/4325362/ef26b32071fcd7e1ebe12a19c50a668a/data/dobereicht-statistikamt.pdf>.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein [Bureau of Statistics for Hamburg and Schleswig-Holstein (DE)]. (2016). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2015 [Population with migration background in the Hamburger boroughs]: Statistik informiert...Spezial*.
- Statistisches Bundesamt [Federal Bureau of Statistics (DE)] (2016). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau [Population with migration background at record high]: Pressemitteilung [Press release]*.
- Stickel, G. (2015). Der Sprachgebrauch in akademischer Lehre und Forschung. *Sprachreport*, 31(1), 48–49.
- Stumpf, S., Leenen, W. R., & Scheitza, A. (2016). Adverse Impact in der Personalauswahl einer deutschen Behörde: Eine Analyse ethnischer Subgruppendifferenzen. *German journal of human resource management*. (online), 28 S. Retrieved January 10, 2017, from 10.1177/2397002216637289.
- Ullrich, C. B. (1999). Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. *Zeitschrift für Soziologie*, 28(6), 429–447.
- United Nations (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: our common future*.

- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, from http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2016). *International Migration Report 2015: Highlights*. (ST/ESA/SER.A/375). New York. Retrieved January 14, 2017, from http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf.
- van Parijs, P. (2013). *Sprachengerechtigkeit: Für Europa und die Welt* (1. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Woolard, K. A. (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. B. Schieffelin, K. A. Woolard, & P. V. Kroskrity (Eds.), *Oxford studies in anthropological linguistics: Vol. 16. Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3–49). New York: Oxford University Press.

Anhang 1: Beiträge und Publikationen des Projekts

Androutsopoulos, J. (1.6.2016) *Multilingualism in the production of academic discourse* Universität. Vortrag auf "Aktionstage Nachhaltigkeit 2016, Sektion: Multilingualism as a Resource. A Framework for Sustainability and Internationalization", Universität Hamburg.

Androutsopoulos, J. (1.10.2016) *Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft: Die Rolle des Englischen bei Hamburger WissenschaftlerInnen*. Vortrag auf „DAAD Alumni Treffen in Athen, Workshop ‚Mehrsprachigkeit und Interkulturalität‘“, Athen, Griechenland.

Giannoutsou, M. & Androutsopoulos, J. (16.6.2016) *Investigating language ideologies in the production of academic discourse*. Vortrag auf "Sociolinguistic Symposium 21, Sektion: Language ideologies: Bridging the gap between social structures and local practices", University of Murcia, Spanien.

Giannoutsou, M. (13.5.2016) *Multilingualism in the production of academic discourse: A work in progress report*. Vortrag im Local research community panel. Multilingualism in the sustainable university "COST The New Speakers Network – Whole Action Conference", Universität Hamburg.

Giannoutsou, M. (13.7.2016) *Englisch als Lingua Franca der Wissenschaft. Sprachideologische Positionierungen von Wissenschaftler_innen*. Vortrag im „Forschungskolloquium Germanistik“, Universität Hamburg.

Giannoutsou, M. (3.12.2016) *Investigating language ideologies in production of academic discourse*. Vortrag auf Tagung „Academic writing across languages“, Universität Luxemburg.

Gogolin, I. (21.10.2016) *Mehrsprachigkeit als Ressource der nachhaltigen Universität*. Vortrag auf „Institutsforschungsforum des Fachbereichs Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft“, Universität Hamburg.

Maggu, J., Mösko, M., Bührig K., Schulz H. (10.09.2016) *Mehrsprachigkeit im Krankenhaus – Bedarfe, Ressourcen und Praktiken*. Vortrag auf „10. Kongress der transkulturellen Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatik im deutschsprachigen Raum (DTTTP)“, Bielefeld.

Mösko, M. (14.09.2016) *Mehrsprachigkeit im Krankenhaus – Bedarfe, Ressourcen und Praktiken* . Vortrag auf „IX. Kongress der Deutsch-Türkischen Gesellschaft für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosoziale Gesundheit e.V.“. ; UKE, Hamburg.

Mösko, M., Maggu, J., Bührig K., Vogt, G., Schulz H. (13.05.2016) *Multilingualism in Hospital setting - Needs, resources and practices*. Vortrag auf "COST The New Speakers Network – Whole Action Conference", Universität Hamburg.

Mösko, M., Maggu, J., Bührig K., Vogt, G., Schulz H. (02.06.2016) *Multilingualism in Hospital setting - Needs, resources and practices*. Vortrag auf: "Deutsche Aktionstage Nachhaltigkeit an der Universität Hamburg", Universität Hamburg.

Möske, M., Maggu, J., Bührig K., Schulz H. (09.09.2016) *Multilingualism in Hospital setting - demands, resources and practices*. Vortrag auf "4th conference on Health, Culture and the Human Body", Bremen.

Mueller, J.T. & Siemund, P. (7.11.2015) *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität: Sprachen der Lehre*. Posterpräsentation im Rahmen der „Nacht des Wissens“, Universität Hamburg.

Mueller, J.T. & Siemund, P. (13.5.2016) *Languages of instruction: English as a lingua franca in the multilingual university – initial results*. Vortrag auf "COST The New Speakers Network – Whole Action Conference", Universität Hamburg.

Mueller, J.T. & Siemund, P. (12.-15.6.2017) *Languages of instruction: English as a lingua franca in the multilingual university*. Vortrag auf „ELF and Changing English - 10th Anniversary Conference of English as a Lingua Franca“, University of Helsinki, Finnland.

Mueller, J.T. (2.6.2016) *Sprachen der Lehre: English as a Lingua Franca in the Multilingual University – Erste Ergebnisse*. Vortrag auf "Deutsche Aktionstage Nachhaltigkeit an der Universität Hamburg", Universität Hamburg.

Mueller, J.T. (25.11.2016) *Languages of instruction: English as a lingua franca at the multilingual university*. Vortrag auf "International Association for Languages and Intercultural Communication (IALIC)", Universität Autònoma de Barcelona, Spanien.

Mueller, J.T. (31.1.2017). *Languages of instruction: English as a lingua franca in the multilingual university*. Vortrag auf „Current Trends in Linguistics (CuTLi)“ Universität Hamburg.

Schmitt, C.T. & Mueller, J.T. (14.5.2016) *Sustainability from a Multilingual Perspective*. Workshop als Teil der "COST The New Speakers Network – Whole Action Conference", Universität Hamburg.

Schmitt, C.T. & Mueller, J.T. (31.5.2016) *Nachhaltigkeit aus mehrsprachiger Perspektive*. Workshop im Rahmen der Deutsche Aktionstage Nachhaltigkeit an der Universität Hamburg“, Universität Hamburg.

Schmitt, C.T. & Mueller, J.T. (29.8.2016) *Sustainability from a Multilingual Perspective*. Workshop in der Abteilung für Internationales, Universität Hamburg.

Schroedler, T. (13.05.2016) *Foreign Language skills as a resource in University Governance: A quantitative case study on the University of Hamburg*. Vortrag auf "COST The New Speakers Network – Whole Action Conference", Universität Hamburg.

Schroedler, T. (23.08.2016) *Multilingualism as a sustainable resource in Higher Education Governance*. Vortrag auf "European Educational Research Association Conference", University College Dublin, Irland.

Schroedler, T. (17.01.2017) *Mehrsprachigkeit als Ressource: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Wert von Mehrsprachigkeit am Fallbeispiel der Universität Hamburg*. Gastvortrag in der „Ringvorlesung Interkulturelle Bildung“, Universität Hamburg.

Schroedler, T. (16.03.2017) *Multilingual Practices in a German Institution: A case study of multilingualism amongst staff in Hamburg University*. Vortrag auf “Bridging Language Barriers Symposium”, Macquarie University Sydney, Australien.

Schroedler, T. (23.05.2017). *Multilingual Realities in the Governance of a “Monolingual” Institution: How can a historically-monolingual, public institution cater for linguistic fairness & efficiency within its governance?.* Vortrag auf “The Politics of Multilingualism: Possibilities and Challenges”, University of Amsterdam, Niederlande.