

DE GRUYTER

Inga Christiana Eckardt

REFLEXIONEN ZU MEHRSPRACHIGKEIT UND SPRACHIDENTITÄT

EINE REKONSTRUKTION INDIVIDUELLER
PERSPEKTIVEN MEHRSPRACHIGER JUGENDLICHER
MIT MIGRATIONSERFAHRUNG

DAZ-FORSCHUNG. DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE,
MEHRSPRACHIGKEIT UND MIGRATION

Inga Christiana Eckardt

Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität

DaZ-Forschung

Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit
und Migration

Herausgegeben von
Christine Czinglar
Christine Dimroth
Beate Lütke
Martina Rost-Roth

Mitbegründet von
Bernt Ahrenholz

Band 28

Inga Christiana Eckardt

Reflexionen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität



Eine Rekonstruktion individueller Perspektiven
mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrung

DE GRUYTER

Dissertationsschrift, eingereicht im April 2022, Europa-Universität Flensburg.
Original-Titel der Dissertation: „Reflexionen zu Mehrsprachigkeit: Eine Rekonstruktion individueller Perspektiven und sprachbezogener Selbstkonzepte jugendlicher Mehrsprachiger mit Migrationserfahrung.“

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde durch 39 wissenschaftliche Bibliotheken und Initiativen ermöglicht, die die Open-Access-Transformation in der Germanistischen Linguistik fördern.

ISBN 978-3-11-118545-3
e-ISBN (PDF) 978-3-11-118650-4
e-ISBN (EPUB) 978-3-11-118670-2
DOI <https://doi.org/10.1515/9783111186504>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.
Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Library of Congress Control Number: 2023917631

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autorinnen und Autoren, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston
Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Satz: Integra Software Services Pvt. Ltd.
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Dank

Mein Dank gebührt zuallererst den jugendlichen Teilnehmer*innen OLWU, DAMLU, GOMS, DAMS und auch TIWLA, die durch ihre Offenheit und ihr Interesse am Gesprächsgegenstand diese Studie erst möglich gemacht haben. Durch euch habe ich Mehrsprachigkeit mit anderen Augen sehen gelernt, ihr seid Inspiration und Bereicherung für die Schule, für unsere Gesellschaft und für mich persönlich. Auch den DaZ-Zentren und ihren Lehrkräften möchte ich dafür danken, dass sie mich stets mit offenem Interesse und guter Laune an ihren Teams teilhaben ließen. Des Weiteren möchte ich vor allem Prof. Dr. Julia Ricart Brede danken, dafür, dass du mich in jeder Phase dieser Promotion mit deinem unermüdlichen Optimismus und deiner wertschätzenden Art begleitet hast. Deine Expertise und dein Vertrauen sind unermesslich! Auch PD Dr. Franz Januschek möchte ich für die in vielerlei Hinsicht bereichernden Gespräche und die aufmunternden Zusprüche danken. Mein Dank richtet sich außerdem an Margitta und Nick sowie an Siegrid; ohne eure jahrelange verbindliche Unterstützung mit der Kinderbetreuung wäre dieses Werk niemals zustande gekommen! Ich kann euch gar nicht sagen, wie viel mir eure Unterstützung bedeutet. Außerdem möchte ich Diana danken: Deine Stütze und deine Erfahrung sind mir wertvolle Begleiter. Auch der Europa-Universität Flensburg möchte ich hiermit danken, es war eine gute Zeit, die mich immer wieder hat lernen lassen, was alles möglich und machbar ist! Dem de Gruyter-Verlag danke ich sehr für die tolle Möglichkeit, meine Studie in der Reihe „DaZ-Forschung“ publizieren zu können. Schließlich möchte ich Christian und unseren gemeinsamen Kindern Lasse, Lou und Lenny danken; eure gute Laune, eure Liebe und euer Glaube an mich hat mich immer motiviert nicht aufzugeben, um meinen Traum zu erfüllen. Ihr seid die beste Familie der Welt.

Meinen Kindern
Lasse, Lou und Lenny

Inhaltsverzeichnis

Dank — V

Bemerkung zum Anhang dieses Buches — XIII

- 1 Einleitung: Jugendliche Migrant*innen sprechen über ihre Mehrsprachigkeit — 1**
 - 1.1 Anliegen dieser Studie: Mehrsprachigkeit und individuelle Perspektive — 1
 - 1.2 Zielsetzung und Eingrenzung des Themas — 5
 - 1.3 Aufbau des Buches — 6

- 2 Theoretische Grundlagen — 13**
 - 2.1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit — 13
 - 2.1.1 Definitionen des Terminus Mehrsprachigkeit — 14
 - 2.1.2 Differenzierungen und Facetten des Begriffs Mehrsprachigkeit — 15
 - 2.1.3 Die Begriffe Herkunfts-, Heritage- und Familiensprache — 21
 - 2.1.4 Faktoren des Fremd- und Zweitspracherwerbs — 23
 - 2.1.5 Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein — 30
 - 2.1.6 Das Konzept der linguistischen Laiin bzw. des linguistischen Laien — 35
 - 2.1.7 Zwischenfazit — 38
 - 2.2 Migration und Sprachpolitik — 40
 - 2.2.1 Das Phänomen Migration — 40
 - 2.2.2 Zur Migrationsgeschichte Deutschlands — 44
 - 2.2.3 Sprachpolitik und Spracherhalt im Einwanderungsland Deutschland — 48
 - 2.2.4 Mehrsprachigkeit und Ungleichheit — 56
 - 2.2.5 Zwischenfazit — 60
 - 2.3 Identität — 61
 - 2.3.1 Definitionen und Perspektiven — 62
 - 2.3.2 Die personale und die soziale Identität — 68
 - 2.3.3 Zwischenfazit — 72
 - 2.4 Meilensteine in der Identitätsforschung mit Bezug zu Sprache — 74
 - 2.4.1 Die Entwicklung der ‚Ich-Identität‘ nach Erik H. Erikson — 74
 - 2.4.2 Die linguistische Wende — 76

- 2.4.3 George Herbert Mead: die Konstruktion des Selbst mittels Sprache — **76**
- 2.4.4 Erving Goffman: die Präsentation des Selbst — **78**
- 2.4.5 Lothar Krappmann: Identität durch Kommunikation und sprachliche Variation — **81**
- 2.4.6 Die Patchwork-Identität nach Heiner Keupp — **83**
- 2.4.7 Zwischenfazit — **85**
- 2.5 Der Zusammenhang von Sprache(n) und Identität(en) — **85**
- 2.5.1 Der Begriff der ethnischen Identität — **89**
- 2.5.2 Der Begriff der hybriden Identität — **93**
- 2.5.3 Zwischenfazit — **95**
- 2.6 Soziolinguistische Modelle zu Sprachidentität und Spracheinstellungen — **96**
- 2.6.1 Das Modell der multiplen Sprachidentität — **97**
- 2.6.2 Ideologie, Kapital und das „Model of Identity and Investment“ — **100**
- 2.6.3 Spracheinstellungen und ihr Zusammenhang zur Identitätskonstitution — **107**
- 2.6.4 Das kontext-sensible Einstellungsmodell — **112**
- 2.6.5 Zwischenfazit — **115**
- 2.7 Identitätsbildung Jugendlicher mit Migrationserfahrung — **117**
- 2.7.1 Eingewanderte Jugendliche zwischen Integration und Individuation — **117**
- 2.7.2 Jugendsprache und Sprachstile in Peers — **123**
- 2.7.3 Multipler Sprachgebrauch in der Familie — **126**
- 2.7.4 Zwischenfazit — **127**
- 2.8 Die Rolle der Institution Schule — **128**
- 2.8.1 Neu eingewanderte jugendliche Seiteneinsteiger*innen — **132**
- 2.8.2 Der Umgang mit Seiteneinsteiger*innen in Schleswig-Holstein — **133**
- 2.8.3 Zwischenfazit — **137**
- 2.9 Fazit des theoretischen Teils: Mehrsprachigkeit und Identität — **138**

- 3 Forschungsdesign und Datenerhebung — 142**
- 3.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen — **142**
- 3.1.1 Forschungsfeld Laienlinguistik: Laien als Quellen linguistischen Wissens — **144**
- 3.1.2 Forschungsfeld Spracherwerb und Identität: die individuelle Sprachbiographie — **145**

- 3.1.3 Forschungsfeld Positionierungen und Spracheinstellungen: das Gespräch selbst als Analysegegenstand — **146**
- 3.2 Methodische Vorplanungen — **148**
- 3.2.1 Methoden, um Mehrsprachigkeit zu erfassen — **149**
- 3.2.2 Erhebungsstrukturierende Impulsmaterialien — **150**
- 3.2.3 Sprachbiographien – Biographie durch Sprache — **151**
- 3.2.4 Das Sprachenportrait — **156**
- 3.3 Forschungsdesign — **162**
- 3.3.1 Entwicklung des Untersuchungsdesigns — **162**
- 3.3.2 Bedingungen und Voraussetzungen — **165**
- 3.3.3 Der ethnographisch-beobachtende Zugang zum Feld — **166**
- 3.3.4 Das Aufnahmeverfahren — **168**
- 3.4 Durchführung der Gespräche mithilfe von Impulsmaterialien — **169**
- 3.4.1 Die erste Begegnung — **171**
- 3.4.2 Die zweite Begegnung — **173**
- 3.5 Zum Charakter und zur Art der Daten — **175**
- 3.5.1 Die Betrachtung der Daten in ihrem Erhebungskontext — **177**
- 3.6 Die Proband*innen — **183**
- 3.6.1 Der Proband DAMLU — **185**
- 3.6.2 Der Proband DAMS — **187**
- 3.6.3 Der Proband GOMS — **188**
- 3.6.4 Die Probandin OLWU — **189**

- 4 Datenaufbereitung und Analysen — 193**
- 4.1 Das Datenkorpus — **193**
- 4.2 Datenaufbereitung — **194**
- 4.2.1 Sichtung des Videomaterials und Transkription — **195**
- 4.3 Auswertung des Materials — **198**
- 4.3.1 Notieren formalsprachlicher Eigenschaften und Paraphrasierung — **200**
- 4.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse — **201**
- 4.3.3 Die Gesprächsanalyse — **213**
- 4.3.4 Kombination der vorgestellten Analysemethoden in dieser Studie — **225**

- 5 Ergebnisse der Einzelfallanalysen — 228**
- 5.1 Darstellung des Kategoriensystems und Auszählung aller kodierten Textstellen — **228**
- 5.2 Übersicht über die Gesprächsanalysen — **232**
- 5.3 Einzelfallanalyse DAMLU — **233**

5.3.1	Überblick über die Ergebnisse —	233
5.3.2	DAMLU – Detailanalyse —	237
5.3.3	Sprachenrepertoire —	238
5.3.4	Herkunft/Heimat —	251
5.3.5	Landeskundliches und kulturelles Wissen —	252
5.3.6	Laienlinguistik —	252
5.3.7	Fazit: DAMLU —	270
5.4	Einzelfallanalyse DAMS —	273
5.4.1	Überblick über die Ergebnisse —	273
5.4.2	DAMS – Detailanalyse —	277
5.4.3	Sprachenrepertoire —	278
5.4.4	Herkunft/Heimat —	296
5.4.5	Landeskundliches und kulturelles Wissen —	297
5.4.6	Laienlinguistik —	297
5.4.7	Metakommentare —	305
5.4.8	Fazit: DAMS —	307
5.5	Einzelfallanalyse GOMS —	311
5.5.1	Überblick über die Ergebnisse —	311
5.5.2	GOMS – Detailanalyse —	315
5.5.3	Sprachenrepertoire —	316
5.5.4	Herkunft/Heimat —	346
5.5.5	Landeskundliches und kulturelles Wissen —	348
5.5.6	Laienlinguistik —	349
5.5.7	Fazit: GOMS —	358
5.6	Einzelfallanalyse OLWU —	362
5.6.1	Überblick über die Ergebnisse —	362
5.6.2	OLWU – Detailanalyse —	365
5.6.3	Sprachenrepertoire —	365
5.6.4	Herkunft/Heimat —	402
5.6.5	Landeskundliches und kulturelles Wissen —	408
5.6.6	Laienlinguistik —	408
5.6.7	Positionierungsakte, Selbst- und Fremdzuschreibungen —	422
5.6.8	Fazit: OLWU —	428
6	Fallübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse —	433
6.1	Die Forschungsfragen —	433
6.1.1	Vagheit und Explizitheit im Gespräch —	444
6.1.2	Eigenständige Relevantsetzungen —	448
6.1.3	Fremdpositionierungen —	451
6.1.4	Stegreiferzählungen —	454

6.1.5	Erläuterungen, Erklärungen und ein Aushandeln mittels Argumenten — 455
6.2	Soziolinguistische Modelle in ihrer Anwendung — 457
6.2.1	Das Modell der Multiplen Sprachidentität von Marijana Kresić — 458
6.2.2	Das kontextsensible Einstellungsmodell nach Tophinke & Ziegler — 461
6.2.3	Das Model of Identity and Investment von Darwin & Norton — 465
6.3	Das Modell der mehrsprachigen Identität aus individueller Perspektive — 471
7	Methodendiskussion — 477
8	Fazit — 484
	Schlussbemerkung — 488
9	Literaturverzeichnis — 489
	Register — 505

Bemerkung zum Anhang dieses Buches

Aufgrund des Umfangs dieses Buches und des zugehörigen Anhangs befindet sich dieser separat. Die Transkripte der Datenerhebungen können unter <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783111186504/html> aufgerufen werden. Die übrigen Analysedokumente können bei der Autorin angefragt werden.

1 Einleitung: Jugendliche Migrant*innen sprechen über ihre Mehrsprachigkeit

1.1 Anliegen dieser Studie: Mehrsprachigkeit und individuelle Perspektive

Die biographische und sprachliche Entwicklung eines Menschen sind untrennbar mit einander verbunden. (König 2014: 69)

Auch meine eigene Biographie ist untrennbar mit Sprache verbunden. Das zweisprachige Aufwachsen in der dänischen Minderheit in Norddeutschland legte den Grundstein für mein Bedürfnis nach Reisen und mündete schließlich nicht nur im Abschluss meines Studiums der afrikanischen Sprachen und Sprachwissenschaften sowie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung, sondern auch in einem eigenständigen Forschungsprojekt zur Ergründung mehrsprachiger Identitäten, in dessen Rahmen die hier vorliegende Untersuchung entstanden ist. Persönliche Erfahrungen mit mehrsprachigen Identitäten, mit dem Zweitspracherwerb und mit dem Studieren und Erleben von fremden Sprachen, Kulturen und Lebensräumen haben mein Interesse geweckt, mich den Zusammenhängen von Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und der Wahrnehmung und Konstruktion des mehrsprachigen Selbst anzunähern.

Dieses Forschungsvorhaben befasst sich deshalb primär mit individuellen Perspektiven auf Sprache und Mehrsprachigkeit bei nach Deutschland eingewanderten Jugendlichen. Während diese ‚Gruppe‘, äußerst heterogen in Bezug auf Alter, Herkunft, Migrationsgrund, soziale Voraussetzungen, Sprachkenntnisse und Vorgeschichte ist, so haben sie doch eines gemeinsam: Mit ihrer Ankunft als Schulpflichtige in Deutschland werden sie sich schnell in die deutsche Sprache und das deutsche Schulsystem einlernen und so gut es geht integrieren¹ müssen, um hier Fuß fassen zu können. Gleichzeitig bringen diese Neuankömmlinge etwas mit, nämlich das Wissen um andere Kulturen, die Erfahrungen, die sie in ihrem Herkunftsland gemacht haben sowie Wissen über andere Sprachen – und somit

1 Der Begriff „integrieren“ kann, nach Geisen & Riegel (2009: 37), jenen Prozess bezeichnen, durch welchen sich „die notwendige Anpassung und Normierung der nachwachsenden Generationen an die herrschenden Verhältnisse“ und somit „die Positionierung des Einzelnen innerhalb des gesellschaftlichen Kollektivs“ vollzieht. Diese begriffliche Definition legt semantisch die größte Gewichtung auf die Eigenleistung der zu integrierenden Person in Form der *Anpassung*. Es ist jedoch zu beachten, dass Integration ebenso gut als Leistung beider Seiten verstanden werden kann, als eine *gemeinsame Aufgabe* der integrierenden Gesellschaft und dem zu integrierenden Individuum (vgl. auch Plutzar, 2010) – beide Seiten passen sich so aneinander an.

viel Potenzial für die hiesige Gesellschaft. Diese Studie verortet sich deshalb prinzipiell in der Soziolinguistik. Diese Forschungsrichtung betrachtet soziale, psychologische, Gruppen- oder Individuen-bezogene Prozesse und Phänomene immer mit und durch Sprache. Sie versucht in ihrem Ansatz stets zu berücksichtigen, dass die Methodologie etablierter Wissenschaften wie der Anthropologie oder der politischen Wissenschaft – und hier ließen sich viele weitere mehr nennen – „rely fundamentally on linguistic processes“ (Briggs, 1986: 16). Der Ansatz der Soziolinguistik eröffnet somit neue Quellen der Verknüpfung und Annäherung zwischen Forschenden unterschiedlicher Fachdisziplinen, bspw. aus den Bereichen der Bildungsforschung, der Soziologie oder der Psychologie (vgl. Briggs 1986: 15). Die Soziolinguistik greift auf methodische und theoretische Ansätze aus der Ethnologie bzw. Ethnographie, der Entwicklungs- und Identitätsforschung, der Gesprächs- und Sprachkontaktforschung und vieler weiterer zurück, wobei das Interesse am Menschen als Individuum und Gruppenmitglied diese Ansätze eint (für einen Überblick siehe z. B. Wodak, Johnston & Kersville 2010). Ein sich innerhalb der Soziolinguistik verortendes Forschungsfeld ist das der germanistischen Migrationslinguistik. Dort sind in den letzten Jahren und Jahrzehnten sowohl Arbeiten über die „sprachlichen Praktiken von ‚GastarbeiterInnen‘“ (König 2014: 3, Hervorh. i. O.) wie auch über die Mehrsprachigkeit von Menschen der zweiten oder dritten Generation sowie über Sprachbiographien verfasst worden (z. B. Auer & Di Luzio 1986, Franceschini 2002, König 2014 oder Amorocho & Wermbter 2019). Im deutschsprachigen Raum sind es laut König überwiegend die großen Zuwanderungsgruppen sowie jene, die im Zusammenhang „mit Sprach- und Integrationsproblemen genannt werden“, die im Rahmen soziolinguistischer Untersuchungen interessiert haben (König 2014: 3). Das Interesse an der individuellen Perspektive mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrung auf ihre Sprachen ist somit in die wissenschaftliche Tradition dieser Forschungsrichtung einzuordnen. Zugleich will hiermit eine Ergänzung geboten werden, die sich weniger mit Herkunft und Gruppenzugehörigkeit befasst, sondern das einzelne Individuum fokussiert. Bei der Wahl der Gesprächsteilnehmer*innen für die vorliegende Studie interessierte somit weniger ihre spezifische Herkunft als vielmehr ihre Erfahrung der Neuzuwanderung und des Erwerbs einer weiteren Sprache während ihrer Jugend. Daher eint die vier Proband*innen, die diese Untersuchung möglich gemacht haben, ihre Mehrsprachigkeit, ihre Jugend und ihre Migrationserfahrung. Darüber hinaus sind sie grundverschieden.

Mit jeder Wanderung kommt mindestens eine Sprache in die Gesellschaft, entweder eine, die bereits von vielen Sprecher*innen mitgebracht wurde, oder eine ‚neue‘ Sprache, eine ‚neue‘ Varietät, die die Aufnahmegesellschaft bereichert. In jedem Falle kommt ein neues Individuum. Ehlich, Bredel & Reich (2008: 36) schreiben passend:

Die heutigen europäischen Gesellschaften sind mehrsprachige Gesellschaften. Die Migranten und Migrantinnen sind faktisch und oft, ohne dies selbst so recht wahrzunehmen, Pioniere, die das Konstrukt einer gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ganz praktisch erproben, und dies mit allen Unvollkommenheiten, mit allen Versuchsweisen, mit allen kommunikativen Fehlschlägen und Rückschlägen.

Wenn wir nun also die Migrant*innen in Deutschland als Pionier*innen in unserer mehrsprachigen Gesellschaft sehen, so sind die jugendlichen Schüler*innen, die bisher in einem anderen Land dieser Erde sozialisiert wurden und nun quer in unsere Gesellschaft und unser Bildungssystem einsteigen, ein Spiegel dafür, wo unsere Gesellschaft in Bezug auf eine Neuausrichtung des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielsprachigkeit und Vielkulturalität, ihrer Anpassung an die multikulturellen Bedingungen, steht. Einen beispielhaften Ausschnitt dieser Gesellschaft stellen die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein dar, deren Räume als die erste Station zum Erlernen der deutschen Sprache und Kultur sowie der Schulpraxis für die jugendlichen Seiteneinsteiger*innen in diesem Bundesland dienen. Hier werden die neu eingewanderten Jugendlichen aufgenommen und gesellschaftlich sozialisiert, hier knüpfen sie die ersten Kontakte, finden sie die ersten Freunde. DaZ-Zentren sind somit mögliche Orte, um einen Umgang mit Vielsprachigkeit, aktuelle Integrationsbemühungen beider Seiten² und viele weitere Prozesse zu erforschen.

In der vorliegenden Studie wird die bzw. der jugendliche Migrant*in, die bzw. der in den ersten Monaten und Jahren durch die Institution³ DaZ-Zentrum und Schule mit einem neuen Land Kontakt aufnimmt (und ebenso aufgenommen wird), als Individuum gesehen, dessen Persönlichkeit durch diesen besonderen Sozialisationsrahmen sowie ihre bzw. seine eigene Mehrsprachigkeit und Wanderungsgeschichte geprägt wird. Und so ist es folglich das mehrsprachige, neu eingewanderte und zudem jugendliche Individuum, welches im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen soll. Die Schule bzw. das DaZ-Zentrum stellt jenen sozialen Raum (bzw. „soziale[n] Ort“, Geisen & Riegel 2009: 43) dar, in dem die jugendlichen Neuankömmlinge die deutsche Sprache lernen, sukzessive in den Unterricht ihrer altersentsprechenden Klasse eingegliedert werden und somit die ersten Schritte in eine Sozialisation und Individuation in die Gesellschaft des Aufnahmelandes vornehmen. Diese Prozesse des sich Einhörens in eine neue Sprache, des Einlebens, des

2 Der Begriff „beide Seiten“, der eine Dichotomie impliziert, ist in Anbetracht der Komplexität des sozialen Raums ‚DaZ-Zentrum‘ unzureichend und verkürzt; er ermöglicht es somit nicht vollumfänglich, die Energie, die Leistungen und die gegenseitigen Bereicherungen darzustellen, die von den Akteur*innen dieses Raums erbracht werden.

3 In Schleswig-Holstein, wo das vorliegende Forschungsvorhaben verortet ist, befinden sich die DaZ-Zentren in den Schulen und sind somit ein Teil der Institution Schule.

sich Verhaltens zu neuen Umgangsformen, fremden Mitschüler*innen, Lehrkräften und fachlichen Anforderungen, bedeuten eine große Herausforderung für die eingewanderten Jugendlichen. Die Jugendlichen erfahren einen Neuanfang mit hohen Anforderungen und Herausforderungen, aber auch mit Hilfestellungen und Förderung. Eine Erfahrung, die wohl sehr viele der eingewanderten Jugendlichen machen, ist eine Wahrnehmung von Ausgrenzung, Nicht-Zugehörigkeit sowie zum Teil auch institutionellen Benachteiligungen, Vorurteilen und Rassismuserfahrungen. Es ist somit keine rein positive Migrationserfahrung, keine ‚bedingungslose Willkommenskultur‘ und keine unvoreingenommene Aufnahmegesellschaft, mit der die Jugendlichen konfrontiert werden, sondern ein hochkomplexes, ja unüberschaubares System von Werten und Normen, Regeln und Ideologien, die es bestmöglich zu durchschauen gilt. Das gesellschaftliche Leben besteht aus vielen verschiedenen Orten, Kontexten und Konstellationen und besonders Jugendlichen ist es eine Aufgabe, sich in diesen zurechtzufinden, zu positionieren und zu behaupten. Laut Wildemann (2013: 13) sind es

vor allem die wechselnden sozialen und sprachlichen Kontexte innerhalb einer Gesellschaft, die einen Sprecher dazu bewegen, im Alltag diverse Rollen einzunehmen. Die Vielzahl an subjektiven Ausprägungsformen sprachlicher, sozialer, ökonomischer und biographischer Erlebnisse prägt [...] den Einzelnen und dessen Identität.

Das Ausbilden einer Identität, einer Persönlichkeit, ist ein Prozess, welcher ein Menschenleben lang anhält, jedoch in der Übergangphase von der Kindheit zum Erwachsenenalter als besonders intensiv und kritisch gilt (König 2014: 4; Erikson 1998). Die Sprache als Medium sozialer Interaktion und als entscheidender Faktor für eine gelingende Integration in die Aufnahmegesellschaft, steht in vielerlei Hinsicht in einer engen Beziehung zur Identität bzw. zur Identitätskonstitution. Sprache und Identität sind zum einen ganz grundlegend miteinander verbunden, da die menschliche Sprache das Denken strukturiert und die Grundlage von Konzepten und Wahrnehmungen darstellt. Durch Sprache ordnen wir, erinnern und konstruieren wir die Wirklichkeit. Zum anderen ist die Sprache das Medium der sozialen Interaktion, und diese ist die Grundlage aller sozialen Beziehungen des Menschen. Wir brauchen Sprache für die Einordnung der sozialen Position(en) und Gefüge, in die jedes Individuum eingebettet ist (siehe z. B. Kresić 2006; König 2014; Brzić 2007; Busch 2013; Darwin & Norton 2015 und viele weitere). Durch Sprache wird Realität nicht nur wahrgenommen, gedacht und verarbeitet, sondern auch hergestellt und gestaltet (Lucius-Hoene & Deppermann 2004). Mehrsprachige Jugendliche mit Migrationserfahrung haben ihre persönliche Entwicklung, vom Aufwachsen in der Familie über die Sozialisation in der Schule und ihre ersten Peererfahrungen, zunächst

in der Sprache ihres Herkunftslandes⁴ durchlaufen. Durch die Wanderung während ihres jugendlichen Alters erleben sie einen Bruch in ihrer Sozialisation und in den vorherrschenden Mustern ihrer Gesellschaft und müssen, während sie sich im Übergang vom Kind zur bzw. zum Erwachsenen befinden, lernen, sich neu anzupassen. Angesichts dieser Spannungsfelder hat dieses Buch zum Ziel, die Mehrsprachigkeit als ein sowohl sprachlich wie auch für die Identitätsentwicklung relevantes Phänomen aus der Perspektive der Jugendlichen genauer zu betrachten.

1.2 Zielsetzung und Eingrenzung des Themas

Wir sind unsere Sprache, aber unsere wirkliche Sprache, unsere eigentliche Identität liegt in der inneren Sprache, in jenem unablässigen Strom, jenem ständigen Hervorbringen sinnhafter Zusammenhänge, das den individuellen Geist bestimmt. (Wygotski 1986 (1934): 313ff.)

Ausgehend von den Grundannahmen, dass die Migrant*innen als „Pioniere“ anzusehen sind, die in ihren verschiedenen Lebenswelten mit ihren Sprachen diverse Rollen einnehmen, die ihre sich ständig wandelnde und in der Aushandlung befindliche Identität prägen, will dieses Werk einen kleinen Beitrag zum Verständnis dieses komplexen Themas leisten.

Im zentralen Interesse der Studie liegt die individuelle Mehrsprachigkeit eingewanderter Jugendlicher, aus ihrer eigenen Perspektive. Ziel ist es, Konzepte über Sprache, Kommunikation und das Individuum selbst sowie den Umgang mit Sprachen von mehrsprachigen Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache (im Folgenden kurz DaZ) zu rekonstruieren und dabei den Blick im Besonderen auf Aussagen über ihre Selbstkonzepte als Mehrsprachige, ihre Sichtweisen auf Sprachen sowie auf ihre Konzepte *über* Sprache zu richten. Durch zwei ausgewählte Impulsmaterialien sollen in offenen Zweiergesprächen mittels Videoaufnahmen Daten gesammelt werden, deren inhaltliche und strukturelle Auswertung Einblicke in das Phänomen Mehrsprachigkeit als Teil des persönlichen Selbstbildes und in den Umgang der mehrsprachigen Jugendlichen mit ihren Sprachen ermöglichen soll.

Die Art und Weise, wie der Gegenstand bzw. das Forschungsinteresse *Mehrsprachigkeit* betrachtet wird, verdient aufgrund des Erhebungskontexts besondere Beachtung. Dies liegt einerseits daran, dass die individuelle Perspektive der Jugendlichen von besonderem Interesse ist und andererseits daran, dass der Er-

⁴ „Die Sprache ihres Herkunftslandes“ ist angesichts multipler Wanderungsmuster und zum Teil mehrfach stattfindender Ortswechsel sowie komplexer Familienzusammensetzungen mit teilweise drei oder mehr Sprachen und Herkunftsnamen eine vereinfachte Darstellung.

hebungskontext der offenen impuls gesteuerten Gesprächssituation einer besonders intensiven Analyse bedarf (siehe dazu z. B. Tophinke & Ziegler 2006) Inhaltlich verortet sich die vorliegende Studie in der soziolinguistischen Forschung wie sie beispielsweise durch Norton (2013), Norton Peirce (1995), Darvin & Norton (2015), Kresić (2006), Brizić (2007), König (2014), Groskreutz (2016), Krumm (2009), Wildemann & Hoodgarzadeh (2013), Busch (2016) und viele weitere mehr vorangetrieben wird. Im Sinne soziolinguistischer Forschung bedeutet dies, dass ausgehend von den erhobenen Daten, die sprach- und identitätsbezogenen Aussagen, die spezifischen Gesprächsverläufe und interindividuellen Beziehungen analysiert werden sowie eine Rekonstruktion auf allgemeinere psychologische und gesellschaftliche Prozesse angestrebt wird.

Die mehrsprachigen Schüler*innen in den DaZ-Zentren werden also, wie bereits erwähnt, nach Ehlich (2013: 36) als Pioniere in der Neugestaltung einer vielsprachigen Gesellschaft gesehen. Zugleich sind sie Jugendliche mitten im Identitätsbildungsprozess, mit dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung aber auch nach Individualisierung (vgl. Hagedorn 2014, Einführung). Welche Rolle spielt ihre Mehrsprachigkeit in der Entwicklung ihrer Identität und über welche Sichtweise verfügen die DaZ-Schüler*innen gegenüber ‚ihren‘ Sprachen? Wie wirkt sich ihre Mehrsprachigkeit auf ihre Sprachbewusstheit und ihre Fähigkeiten zur Sprachreflexion aus? Und welches Wissen haben sie über Sprachen? Diesen und weiteren Fragen soll im Rahmen der vorliegenden qualitativen Forschung nachgegangen werden, um einen Beitrag für die soziolinguistische Perspektive auf den Spracherwerb und die Sprachidentitätskonstitution Jugendlicher in der Migration zu leisten. Eine ausführliche Formulierung und theoretische Betrachtung der Leitfragen erfolgen im Kap. 3.1).

1.3 Aufbau des Buches

In den nachfolgenden Kapiteln werden zunächst die theoretischen Grundlagen zu den beiden ‚Säulen‘ dieses qualitativ angelegten empirischen Forschungsprojekts erläutert: die migrationsbedingte individuelle Mehrsprachigkeit sowie die sprachbezogene Identität. Anhand ausgewählter Literatur aus den Bereichen der Sozialforschung, des Deutschen als Zweitsprache und der Migrationsforschung (und auch der Sprachbiographieforschung) werden somit notwendige Wissensbestände präsentiert. Der Theorieteil besteht somit aus verschiedenen theoretischen Auseinandersetzungen, zum einen mit dem Themenkomplex *Mehrsprachigkeit* (siehe Kap. 2.1) inklusive der Themenbereiche *Sprachbewusstheit* und *Sprachbewusstsein* sowie *Laienlinguistik* (siehe Kap. 2.1.5 und 2.1.6). Zum anderen wird der Themenkomplex *Migration* genauer betrachtet (siehe Kap. 2.2), wobei es hier auch

um eine Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Umständen im Zusammenhang mit dem Aufnahmeland Deutschland geht. Drittens folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex *Identität* (siehe Kap. 2.3) und spezifischer mit *Identität und Sprache* (siehe Kap. 2.5), wobei verschiedene soziolinguistische Modelle vorgestellt und erläutert werden (siehe Kap. 2.6). Schließlich folgen weitere theoretische Betrachtungen der Themenkomplexe *Jugend* (siehe Kap. 2.7) mit besonderer Konzentration auf Jugendliche mit Migrationserfahrung im Kontext von Schule (siehe Kap. 2.8). Hieran knüpft der methodische Teil an, welcher mit den *Fragestellungen* und sowie mit der Beschreibung des *Erkenntnisinteresses* (siehe Kap. 3.1) beginnt. Es folgt eine kurze Skizze relevanter Methodologien zur Erforschung von Mehrsprachigkeit, hier vor allem die Methode der *Sprachbiographie* und des *Sprachenportraits* (siehe Kap. 3.2.3 und Kap. 3.2.4). Daran anschließend erfolgt die Beschreibung des Forschungsdesigns (siehe Kap. 3.3) mit der Skizzierung der Aufnahmesituation sowie einer Darlegung der eingesetzten Impulsmaterialien (siehe Kap. 3.4). Ein weiteres Kapitel setzt sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Charakter und der Art der Daten auseinander, da auch der Entstehungskontext, der soziale Raum, der Sprachgebrauch und die sozialen Rollen Analysegegenstand sind (und sein müssen) (siehe Kap. 3.5.1). Zum Abschluss des methodischen Teils über die Datenerhebung dieser Untersuchung werden die vier Proband*innen einzeln vorgestellt (siehe Kap. 3.6). Im Kap. 4 wird dann in mehreren Unterkapiteln das Analysedesign der Studie vorgestellt, wobei besonders die beiden Auswertungsmethoden der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kap. 4.3.2) und der gesprächsanalytischen Verfahrensweisen (siehe Kap. 4.3.3) hervorzuheben sind. Der dann folgende nächste Teil enthält die Ergebniskapitel aus den Einzelfallanalysen (siehe Kap. 5). Die Ergebnisse werden in Form der einzelnen Fälle anhand der inhaltsanalytischen Kategorien und in Kombination mit gesprächsanalytischen Untersuchungen präsentiert. Nach der Präsentation der Einzelfallergebnisse folgt dann die Wiederaufnahme der Forschungsfragen zum Erkenntnisinteresse unter Bezugnahme auf die zusammenfassenden Ergebnisse (siehe Kap. 6.1). Anschließend werden die Ergebnisse der Einzelfalluntersuchungen mit drei soziolinguistischen Modellierungen für Sprachidentität für die soziolinguistische Theoriebildung nutzbar gemacht (siehe Kap. 6.2). Darauf folgt ein an den Ergebnissen eines Einzelfalls präsentiertes Modell, das aus Elementen der bestehenden Modelle und eigens entwickelten Elementen konstruiert worden ist, um die in der vorliegenden empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse über mehrsprachige Sprachidentität aus individueller Perspektive abzubilden (siehe Kap. 6.3). Die Untersuchung wird mit einem Kapitel zur Methodendiskussion und einem Fazit abgerundet (siehe Kap. 7 und Kap. 8).

Nachfolgend werden kurze Ausblicke auf die Theoriekapitel sowie auf die verwendeten Methoden und auf das Ergebniskapitel dargeboten, die einen Überblick über die Inhalte und erste gedankliche Einordnungen bieten sollen.

Mehrsprachig ist, sehr kurz heruntergebrochen, jeder Mensch, der mehr als eine Sprache oder sprachliche Varietät spricht. Mehrsprachigkeit erscheint somit als die Regel und nicht als die Ausnahme. Und doch ist dieses Thema ungemein komplex, ja kompliziert, emotions- und ideologie-beladen, gesellschaftlich und individuell konstruiert, durch den öffentlichen Diskurs und die Globalisierung geprägt. In den theoretischen Kapiteln dieses Buches werden verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit und zentrale gesellschaftliche und individuelle Zusammenhänge beleuchtet. Es ist letztlich die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die im Zentrum der Betrachtung liegt, denn diese ist bei den jugendlichen Proband*innen vorhanden. Bei den Proband*innen liegen jedoch viele weitere unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit vor, weshalb in dieser Studie meist von individueller oder wahlweise auch von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit die Rede sein wird.

Ein weiterer Aspekt, der für die vorliegende Untersuchung wichtig ist, lässt sich am ehesten unter dem Ausdruck *Reflexionen über Sprache* zusammenfassen und befasst sich mit den Sichtweisen auf und mit dem Wissen über Sprache, die ganz individuell, von jeder bzw. jedem einzelnen Gesprächspartner*in während der Gespräche und im Zusammenhang mit den zentralen Themen der Impulsmaterialien geäußert wurde(n). Durch die Analysen der Gespräche lassen sich selbstbezogene und sprachbezogene Informationen rekonstruieren, die Auskünfte darüber erteilen können, wie jugendliche Mehrsprachige Sprache(n) als Kommunikationsmittel verstehen und wie sie Konzepte zu bestimmten sprachlichen Aspekten mitteilen und erklären. Eine wichtige Ebene ist in diesem Zusammenhang das individuell erworbene Wissen über die Sprachen und über die Funktionen von Sprache. Dieser Themenbereich wird hier *Laienlinguistik* genannt. Eine weitere zentrale Ebene des Erkenntnisinteresses stellt die Thematisierung der individuellen Sprach- und Wanderungsbiographie dar, wodurch sich Einstellungen, Identitätskonstruktionen, Lern- und Kommunikationsstrategien rekonstruieren lassen.

Der Themenkomplex *Migration* wird im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Identität in diesem Buch ausführlich erläutert, denn die jugendlichen Seiteneinsteiger*innen haben unterschiedliche Migrationserfahrungen erlebt und ihr Alltag in Deutschland ist stark durch ihren Status als „Migrant*in“ geprägt, indem sie vom DaZ-Zentrum und weiteren gesellschaftlichen Institutionen, über die Wohnort-Bedingungen bis hin zu Fragen des Bleiberechts bzw. der Bleibeperspektiven mit dieser Thematik konfrontiert sind. Ihre gesellschaftliche Zuschreibung ist die einer bzw. eines *Eingewanderten*, einer bzw. eines *Migrant*in* – ob sie wollen oder nicht. Migration ist zudem eine die gesamte Gesellschaft betreffende Angelegenheit, die also nicht nur das einzelne eingewanderte, geflüchtete

oder vertriebene Individuum in seiner Lebensgestaltung und Selbstwahrnehmung massiv beeinflusst, sondern insgesamt einen Wandel in der Gesellschaft verursacht. Das gesamte Land ist, unterschiedlich nach Region und wirtschaftlich-sozialer Zusammensetzung, beeinflusst und gefordert, mit den Veränderungen durch Zu- (und auch durch Ab-) Wanderung umzugehen.

Das Verbindende zwischen den einzelnen Ansätzen und Forschungsdisziplinen besteht in dem Interesse an den Auswirkungen verschiedener sprachlicher und wanderungsbedingter Umstände auf das Individuum und die Gesellschaft sowie die stetige gesellschaftliche Neuordnung. So benennt auch Brizić (2007) verschiedene linguistische Forschungszweige wie die Sprachtodforschung, die Spracherwerbsforschung und die Soziolinguistik samt ihrer „zahlreichen Entsprechungen“ zu soziologischen Konzepten.

Das Erforschen des Menschen im Kontext seiner sozialen Gefüge hat im vorigen Jahrhundert zu einer vollständig neuen Sicht auf die menschliche *Identität* geführt. Das Thema beschäftigt die Wissenschaft seither interdisziplinär und lässt sich entsprechend in zahlreichen Kontexten betrachten. Im vorliegenden Buch liegt der Schwerpunkt auf den Zusammenhängen zwischen Sprache, Mehrsprachigkeit und (jugendlicher) Identitätskonstruktion im Kontext von Migration. Dabei steht in der Literatur vorhandenes Wissen über neu zugewanderte Mehrsprachige, über Identitätsforschung⁵ sowie über Jugendliche und ihre Schul- und Sozialisationserfahrungen im Mittelpunkt der theoretischen Aufbereitung. Ihre Lebens- und Schulerfahrungen, ihre multiplen Sprachkenntnisse und ihre je eigenen biographischen Erlebnisse prägen diese jugendliche Klientel in besonderem Maße (vgl. z. B. Brizić 2007; Keim 2008; Badawia 2002 oder Geisen & Riegel 2009). In diesem Zusammenhang wird ein Blick auf Theorien über den vielschichtigen Begriff Identität geworfen, wobei Grundgedanken der Theorien George Herbert Meads (1863–1931) über den symbolischen Interaktionismus und den Zusammenhang von Sprache und Identität sowie die darauf aufbauenden Theorien von z. B. Goffman (1971), Krappmann (1977) und weiteren, die sich mit der „Beziehung zwischen Interaktion und Identitätsentwicklung befassten“ (Popp 2014: 114), zentral sind. Ziel dieser Auseinandersetzung ist, den Begriff *Identität* in Bezug auf den vorliegenden Themenkomplex „Jugend, Mehrsprachigkeit und Migration“ einzugrenzen und somit einen Gegenstand zu umreißen, der für das Forschungsinter-

5 Das Thema Identitätsforschung ist seit mehr als einem Jahrhundert aufbauend auf grundlegenden Theoretikern untersucht und immer weiter vertieft worden. In der vorliegenden Arbeit wird aufgrund der schier großen Größe dieses Themas eine Auswahl von Identitätstheorien und Rollenmodellen mit einbezogen, die aus Sicht der Autorin eine starke Relevanz für die Forschungsarbeit mit mehrsprachigen Jugendlichen haben.

esse zentral ist: das soziale und individuelle Selbst im Zusammenhang mit Sprache und Mehrsprachigkeit im Kontext von Jugend und Migration.

Das Kapitel über Identität ist als eines der zentralen theoretischen Kapitel für die vorliegende Studie zu verstehen. Das komplexe Thema, das sich aus Theorien einschlägiger Disziplinen wie der Soziologie, der Psychologie und Pädagogik wie auch ihren ‚jüngeren Schwestern‘ der Soziolinguistik und Migrationspädagogik speist, wird in diesem Kapitel mit Hinblick auf die auf Mehrsprachigkeit und auf Jugend ausgerichteten Fragestellungen betrachtet. Nach einem Überblick über gängige Sichtweisen und Zusammenhänge zur Postmoderne (siehe Kap. 2.3.1) werden einschlägige Theoretiker⁶ in Kürze präsentiert, deren Arbeiten sich mit Identität im Zusammenhang mit Sprache befassen (siehe Kap. 2.4.1 bis Kap. 2.4.6). Es folgen Betrachtungen der Termini *ethnische Identität* sowie *Hybride Identität*, Begriffe, die in der Migrationspädagogik und auch in der Soziolinguistik verwendet und stetig weiterentwickelt werden. Der daran anschließende Teil über Sprachidentität hat zum Ziel, ein Schlaglicht auf vier ausgewählte soziolinguistische Modelle zu werfen, die auf unterschiedliche Weise und aus jeweils anderen Perspektiven und mit anderen Schwerpunkten zum Ziel haben, Sprachidentität einzuordnen und zu verstehen. Das psychologische Konzept der *Einstellungen* (genauer: Spracheinstellungen), welches in Sprachidentitäts-Theorien wie auch in allgemeineren Identitätstheorien im engen Zusammenhang mit dem Ausdruck von Identitätskonstitution steht, erhält ein dazugehöriges Kapitel (siehe Kap. 2.6.4).

Im Zusammenhang mit dem dargelegten Erkenntnisinteresse folgt ein Kapitel über das Thema *Jugend* mit besonderem Hinblick auf jugendliche Schüler*innen mit Migrationserfahrungen. Dieser Abschnitt des Theorieteils hat zum Ziel, die besondere Situation von Jugendlichen in ihrer Rolle als Schüler*innen, Gesellschaftsmitglieder, Adoleszente und ‚Migrant*innen‘ zu beleuchten, ihren Chancen, Herausforderungen und Zumutungen auf theoretischer Ebene nachzuspüren. Zwei Unterkapitel werfen einen Blick auf den diese Gruppe betreffenden *Sprachgebrauch* (siehe Kap. 2.7.2 und Kap. 2.7.3), einmal im Kontext der Peers bzw. Gleichaltrigen, da Jugendliche geneigt sind ihre eigenen sprachlichen Innovationen zu entwickeln und in mehrsprachigen Kontexten zusätzlich Gebrauch von Sprachwechselaktivitäten wie Codeswitching machen, und einmal im Kontext ihrer Familien, in denen oft mehr als zwei Sprachen verwendet (und gemischt) werden und für die sie häufig eine Sprachmittlerfunktion ausüben, da der Zweitspracherwerb der Jugendlichen im Deutschen schneller voranschreitet als bei der Elterngeneration oder ande-

⁶ An dieser Stelle ist tatsächlich das Nomen im Maskulinum gemeint, da sich in der Zusammensetzung dieser Theoretiker nur männliche Personen befinden.

ren erwachsenen Familienmitgliedern und sie zugleich schon eine gewisse Reife und Eigenständigkeit entwickelt haben.

Der methodische Teil dieses Werks hat zum einen das Ziel, das Erkenntnisinteresse in Form von Fragestellungen und theoretischen Konstruktionen darzulegen. Zu diesem Zwecke werden drei Gruppen von Interessen gebildet, die sich mit verschiedenen Sichtweisen auf das zentrale Thema der individuellen Mehrsprachigkeit befassen (siehe Kap. 3.1). Zum anderen soll das Erhebungs- und Auswertungsdesign präzise erläutert und diskutiert werden. Während das Erhebungsdesign vor allem durch die persönliche Aufnahmesituation mit den Jugendlichen in impulsgeleiteten Zweiergesprächen gekennzeichnet ist, weist sich die Analysearbeit durch vielschichtige Schritte aus, die das Material in tiefer und intensiver Weise einer Analyse unterziehen sollen. Das entwickelte inhaltliche Analyseverfahren, das sich an der Methodologie der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) orientiert, bildet dabei den einen Ansatz. Der zweite analytische Ansatz basiert auf gesprächsanalytischen Verfahrensweisen (vgl. Deppermann 2000b; Lucius-Hoene & Deppermann 2004; Deppermann 2008; 2013), deren Fokus entsprechend mehr auf der Gesprächssituation, dem Verlauf der Erhebungen und der Entwicklung der Themen in der Kommunikation liegt und auf diese Weise zum Ziel hat, den Kontext der Äußerungen und der Themen zu berücksichtigen.

Schließlich folgt der Teil der Studie, in dem die Ergebnisse der Einzelfallanalysen dargeboten werden (siehe Kap. 5). Dieser Teil gliedert sich nach den inhaltsanalytischen Kategorien, sodass die Überschriften der einzelnen Kategorien und Unterkategorien in den Ergebnisdarstellungen aller vier Einzelfälle wiederkehren. In diesen Kapiteln fließen die durch die inhaltsanalytischen Kategorisierungen und Strukturierungen gewonnenen Ergebnisse kombiniert mit den gesprächsanalytischen Erkenntnissen ein. Die Verbindung der beiden Analysemethoden hat zum Ziel, in den hier präsentierten Einzelfalldarstellungen eine möglichst tiefe und umfassende Sicht auf die Daten zu liefern. Es ist mit Blick auf die Forschungslandschaft aufgefallen, dass es im deutschsprachigen Raum aktuelle qualitativ angelegte Studien zu soziolinguistischen Fragestellungen mit Bezug zur Sprachidentität gibt, die entweder inhaltsanalytisch arbeiten – und sich dabei stark auf die Inhalte fokussieren (wie z. B. Groskreutz 2016), oder die gesprächsanalytisch arbeiten – und dabei sehr stark den Fokus auf die Gesprächssituation und kommunikative Aspekte im Zusammenhang mit Sprachidentität setzen (z. B. König 2014).⁷ Eine Verbindung beider

⁷ Die Dissertation von Verena Platzgummer aus dem Jahre 2021 an der Universität Wien stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar. Platzgummer wertet ihre Daten mit inhaltsanalytischen und gesprächsanalytischen Verfahrensweisen aus. Die Veröffentlichung ihrer englischsprachigen Dissertation über mehrsprachige Jugendliche aus Tirol befindet sich in Vorbereitung (vgl. Platzgummer 2021).

analytischer Methodologien führt aus Erachten der Forscherin zu einer vertieften und umfassenden Auswertung der erhobenen Gesprächsdaten. So entsteht eine Kombination aus einer akribischen inhaltlichen Strukturierung aller Themen, die mit dem Erkenntnisinteresse der individuellen Mehrsprachigkeit in Verbindung stehen, mit den Analysen von Gesprächssequenzen und dem Entstehungskontext. Durch dieses Vorgehen soll einerseits dem Verständnis von Entstehungsmechanismen einzelner Aussagen Rechnung getragen werden und andererseits sollen Akte der Positionierung in Bezug auf die Konstruktion von Identität(en) aufgedeckt werden.

Den Abschluss des vorliegenden Werks bildet zum einen eine gemeinsame Betrachtung der Ergebnisse aus den Einzelfallanalysen mit Rückbezug auf die im Methodenkapitel (siehe Kap. 3.1) eingeführten forschungsleitenden Fragen (siehe Kap. 6.1). Zum Abschluss werden die Ergebnisse schließlich an die im Theorieteil vorgestellten soziolinguistischen Modellierungen angelegt und es wird ein darauf aufbauendes Modell zur Abbildung mehrsprachiger Identität aus individueller Perspektive entwickelt, um einen Anschluss an die vorhandene soziolinguistische Theoriebildung zu ermöglichen (siehe Kap. 6.2 und Kap. 6.3). Ziele dieser Studie sind somit eine vertiefende Auseinandersetzung mit individuellen Perspektiven Jugendlicher mit Migrationserfahrung auf ihre Mehrsprachigkeit sowie eine Einordnung der gewonnenen Ergebnisse in die soziolinguistische Forschungsliteratur anhand ausgewählter und einschlägiger theoretischer Konzepte.

2 Theoretische Grundlagen

Die vorliegende Studie basiert – im weitesten Sinne – auf zwei großen theoretischen Gegenständen: Sprache und Identität. Es sind komplexe, facettenreiche Begriffe, die aus den Blickwinkeln vieler verschiedener Disziplinen wie der Sprachwissenschaft, der Spracherwerbsforschung, der Soziolinguistik, der Psychologie und der Migrationsforschung (Pädagogik) betrachtet werden können und dadurch mit vielen weiteren thematischen Bereichen verwoben sind. Die vorliegende Studie befasst sich mit der komplexen Thematik der Mehrsprachigkeit bei jugendlichen Einwander*innen und dabei stehen einerseits die *sprachbezogenen Selbstkonzepte*, die *Identitätskonstruktionen Mehrsprachiger*, im Fokus, und andererseits das individuelle *Nachdenken über Sprache*, das *Wissen über Sprache(n)* und der *spielerische Umgang mit Sprache(n)*, nachfolgend unter dem Begriff Laienlinguistik zusammengefasst. Aus diesem Grunde befasst sich der theoretische Teil dieses Buches zum einen mit dem Komplex Mehrsprachigkeit, mit besonderer Beachtung des Zweitspracherwerbskontextes, welcher als Erwerb der Zielsprache in zielsprachlicher Umgebung bezeichnet werden kann, den Faktoren des Spracherwerbs und dem Phänomen der Sprachbewusstheit, und zum anderen mit dem Konzept der Sprachidentität und den zugehörigen weiteren theoretischen Komplexen wie der Identitätsentwicklung im Kontext von Jugend, Migration und Mehrsprachigkeit, den Phänomenen der (Sprach-) Einstellungen und den Zusammenhängen von persönlicher und sozialer Identität. Im Zentrum der Betrachtungen steht somit das Gespräch über Sprache(n) und Mehrsprachigkeit als Tür zur Erkenntnisgewinnung über individuell konstruierte und durch das Gespräch konstituierte Sprachidentität.

Nachfolgend werden die theoretischen Grundlagen vorgestellt. Zu Beginn steht der Terminus der Mehrsprachigkeit im Zentrum, welcher beschrieben und diskutiert wird. Auch der Begriff der Zweitsprache wird in diesem Zusammenhang abgegrenzt und definiert. Schließlich sind Aspekte des Spracherwerbs von Bedeutung, die sowohl die vielfachen Bedingungen des Lernens und Erwerbens umfassen wie auch die kognitive Komponente des Bewusstseins beim Spracherwerb und beim Sprachgebrauch.

2.1 Spracherwerb und Mehrsprachigkeit

Auch wenn alle Menschen der Erde sich heute darauf einigen würden, ein und dieselbe Sprache zu sprechen, würde sich diese sehr bald durch den bloßen Gebrauch verändern, sich auf tausend verschiedene Weisen in den verschiedenen Ländern modifizieren und zur Entstehung von ebenso vielen verschiedenen Idiomen führen, die sich zunehmend voneinander entfernen. (Éléments d'Idéologie, II, 6, S. 569, zitiert aus Wildemann & Fornol 2012: 13)

Die Begriffslandschaft ist in Bezug auf die Themen Spracherwerb und Mehrsprachigkeit stetig gewachsen, sodass sich die Semantik der Termini immer weiter ausdifferenziert hat, aber es teilweise auch zu Überschneidungen, Doppeldeutigkeiten und Ungenauigkeiten kommt. In den folgenden Abschnitten wird zunächst Mehrsprachigkeit wie sie für die vorliegende Studie relevant ist, definiert und im Anschluss werden Begriffe wie Zweisprachigkeit/Bilingualität, Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit usw. erklärt und differenziert. Daran anschließend werden die vielfältigen Faktoren skizziert, die den Zweit- und Fremdspracherwerb bedingen und beeinflussen. Es folgt ein Unterkapitel zu Sprachbewusstheit, ein Phänomen, dass ebenso für den Erstspracherwerb wie für den Erwerb weiterer Sprachen von Bedeutung ist und das im Rahmen dieser Untersuchung zum Tragen kommt. Zum Schluss dieses Kapitels über Mehrsprachigkeit wird der Terminus Laienlinguistik erläutert und in Bezug auf die Ausrichtung dieser Studie dargestellt.

2.1.1 Definitionen des Terminus Mehrsprachigkeit

Im hier vorliegenden Werk ist Mehrsprachigkeit Untersuchungsgegenstand und somit zentrales theoretisches Konzept sowohl für die Datenerhebung selbst wie auch für die Analyse. Der Terminus der Mehrsprachigkeit hat viele Überschneidungspunkte mit dem Begriff der Zweisprachigkeit (vor allem im angelsächsischen Sprachraum unter dem Begriff des *bilingualism*) und kann, je nach Quelle, völlig unterschiedliche Formen und Spektren der Kompetenz umfassen. Auf einem Kontinuum mit zwei Polen lässt sich Mehrsprachigkeit in einer minimalistischen Auffassung einerseits als Kompetenz verstehen, nach welcher ein Mensch mindestens zwei Sprachen perfekt beherrscht. Auf dem anderen Pol des Kontinuums befindet sich eine maximalistische Auffassung, nach welcher ein Mensch durch die Kenntnisse einiger kommunikativer Mittel oder begrenzter Kompetenzbereiche (z. B. nur rezeptiver Kompetenzen) in einer weiteren Sprache oder einem Dialekt bzw. einer Sprachvarietät, bereits als mehrsprachig verstanden werden kann (für einen Überblick siehe z. B. Maak 2019: 202–208; Busch 2013: 8–11. oder Videsott 2006). Mehrsprachigkeit, wie sie in dieser Untersuchung Erkenntnisgegenstand ist, umfasst jene Menschen mit ihren Sprachkompetenzen, die durch ihre höchst individuellen Migrations- und Lebenserfahrungen mehrsprachige Kompetenzen erworben haben und weiterhin erwerben. Begriffe wie ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ und ‚migrationsbedingte Mehrsprachigkeit‘ (vgl. z. B. Maak 2019: 202–208. oder Oppenrieder & Thurmair 2003) umfassen diese Formen individueller Mehrsprachigkeit und werden in den folgenden Absätzen genauer beschrieben und voneinander abgegrenzt. Sprachliche Kompetenzen, der Erwerb von Sprachen und die Verwendung von Sprachen in der Lebenswelt, im Alltag oder in bestimmten Domänen sind nach

diesem Verständnis prozesshaft, nicht statisch und somit durch Veränderungen geprägt, da sich die Kompetenzen, Verhaltens- und Sprachgebrauchsweisen im Lauf des Lebens natürlicherweise anpassen und verändern. So gewinnt das Individuum Sprachkompetenzen, ja ganze Sprachen, hinzu – und verliert andere wieder. Darüber hinaus ist der Begriff ‚Mehrsprachigkeit‘ laut Busch (2013: 9) allerdings „nicht ganz unproblematisch“, vor allem da er „lange Zeit“ impliziert(e), dass sie „als Sonderfall von der als Normalfall betrachteten Einsprachigkeit abgegrenzt wurde“. Um einen Überblick über die Begriffslandschaft des mehrfachen Spracherwerbs zu ermöglichen, werden im folgenden Abschnitt verschiedene Termini von Bilingualismus und Zweisprachigkeit bis zur Mehrsprachigkeit in ihren unterschiedlichen Bedeutungen erklärt.

2.1.2 Differenzierungen und Facetten des Begriffs Mehrsprachigkeit

In diesem Abschnitt wird der Begriff Mehrsprachigkeit aufgefächert und genau differenziert, da er viele verschiedene Phänomene bezeichnet. Dazu gehören *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* und *individuelle Mehrsprachigkeit*, *innere* und *äußere Mehrsprachigkeit*, *freiwillige* und *unfreiwillige*, *migrationsbedingte*, *lebensweltliche* sowie *institutionelle Mehrsprachigkeit* als zentrale Begriffe, die wichtig für die vorliegende Forschung sind. Die Formen der Mehrsprachigkeit sind dabei ebenso unterschiedlich wie die Individuen und ihre Spracherwerbsbiographien selbst. Wichtige Faktoren, die Mehrsprachigkeit begünstigen, sind Sprachkontaktsituationen aller Art, entstanden etwa durch das Leben in Grenzregionen, das Zusammenwachsen Europas sowie durch Migrationsbewegungen, die durch die Globalisierung, durch wirtschaftliche Krisen und Kriege, Naturkatastrophen und Klimaveränderungen verursacht werden. Als Oberbegriff umfasst der Terminus *Mehrsprachigkeit* „alle Formen multipler Sprachkompetenz“ (Ahrenholz 2010: 5). Der Europarat umreißt Mehrsprachigkeit als eine „kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (2001: 17, zit. nach Hu 2018). Hu (2018: 73) betont, dass mittlerweile neuere und detailliertere Vorschläge ausgearbeitet werden, aus denen beispielsweise eine Wertschätzung und ein Interesse an „plurilingualen und interkulturellen Kompetenzen“ hervorgehen. Auch Videsott versteht unter Mehrsprachigkeit „in der Regel [...] die menschliche Fähigkeit, in mehreren verbalen Sprachen zu kommunizieren [...]“ (Videsott 2006: 51). Es gibt zudem Überschneidungen mit anderen Begriffen wie z. B. *Bilingualismus* oder *Zweisprachigkeit* und auch *Vielsprachigkeit* (Ahrenholz 2010: 5). Wie Ahrenholz (2010: 5) beschreibt, wird unter Bilingualismus bzw. Zweisprachigkeit der „bilinguale Erstspracherwerb“ verstanden, welcher verschiedene Ausformungen haben kann, wie „balancierte Zweisprachig-

keit“, „Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache“ oder „Semilingualismus“⁸ bzw. „doppelte Halbsprachigkeit“. Zweisprachigkeit wird in diesem Sinne meist als eine Sprachkompetenz gesehen, die gleich zu Beginn des Lebens oder sehr früh im Leben einsetzt. Zugleich verwenden viele Autor*innen Bilingualismus als „übergeordneten Begriff“ (Ahrenholz 2010: 5) „für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache“ (Ahrenholz 2010: 6) bzw. es wird argumentiert, dass Zweisprachigkeit als Begriff der Mehrsprachigkeit vorzuziehen sei, „weil die individuelle Zweisprachigkeit sich bei den meisten Menschen auf den Erwerb und Gebrauch von zwei Sprachen bezieht“ (Kracht 2000: 125 ff.). In diesem Sinne überlappen sich die Bedeutungen der Begriffe Bilingualismus und Mehrsprachigkeit, wobei Mehrsprachigkeit sich nicht auf den frühkindlichen „Erwerbszeitraum begrenzt“ (Ahrenholz 2010: 5), sondern auch im Erwachsenenalter erworben werden kann. Des Weiteren unterscheidet Ahrenholz jedoch den Begriff der Zweitsprache „im engeren Sinne“ und beschreibt, dass an den Zweitspracherwerb „eine Reihe unterschiedlicher Erwerbsbedingungen“ (Ahrenholz 2010: 6) geknüpft sind, wie etwa dass „die Aneignungsprozesse in Lebenssituationen stattfinden, in denen die Zweitsprache – meist in Bezug auf bestimmte Interaktionspartner oder sprachliche Domänen – zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt.“ (Ahrenholz 2010: 6). Das spezifische am Zweitspracherwerb ausgehend von dieser Definition ist also der ungesteuerte Spracherwerb mit einem Fokus auf Mündlichkeit und Alltagswortschatz. Im Kontext aktueller Migration nach Deutschland ist hinzuzufügen, dass ein reiner ungesteuerter Erwerb kaum noch vorkommt⁹, da es für Eingewanderte nicht deutschsprachige Menschen eine Verpflichtung zum Deutscherwerb bzw. zum Nachweis von Deutschkenntnissen gibt, und damit einhergehend ein relativ umfassendes Angebot an Sprach- bzw. Integrationskursen und schulischer Förderung für Einwander*innen.¹⁰

8 Die Begriffe „Seminlingualismus“ oder „doppelte Halbsprachigkeit“ beziehen sich darauf, dass Kinder, deren Umgebungssprache von Beginn an eine andere war als die daheim gesprochene Erstsprache oder Familiensprache, schließlich mit unzureichenden Kompetenzen in beiden Sprachen zu kämpfen hätten. Diese Darstellung gilt als höchst kontrovers. Eine Haltung, die die Mehrsprachigkeitskompetenz als sprach- und varietätenübergreifende Fähigkeit betrachtet und versucht, sich vom Ziel einzelsprachlicher Kompetenzen hin zur Wertschätzung umfassender kommunikativer Kompetenzen (bzw. sprachlicher Repertoires) zu entwickeln, lehnt diese Bezeichnungen ab, da sie den Gegenstand problematisiert und die betroffenen Personen als defizitär betrachtet (vgl. dazu Busch 2013: 52).

9 Vollständig ungesteuerter Zweitspracherwerb, der ohne Begleitung durch Sprachunterricht vor sich geht, ist in Deutschland heutzutage v. a. im Zusammenhang mit illegaler Einwanderung anzutreffen, da diese Gruppe durch das staatlich-offizielle Raster fällt und sich, abgesehen von Angeboten ehrenamtlicher Natur, unter dem Radar der Öffentlichkeit bewegt.

10 Eine Pflicht zur Teilnahme besteht nach dem Ausländergesetz für bestimmte, dort beschriebene Personengruppen. Das Dokument, welches die Integrationskursgesetze enthält, verwendet den Aus-

Mehrsprachigkeit (bzw. Bilingualität oder Multilingualität) lässt sich allerdings, wie bspw. Brizic (2007) und auch Busch (2013: 47–51) betonen, nicht als mehrfacher Monolingualismus verstehen, sondern sie beinhaltet Wissen um Sozial- bzw. Umgangsformen, Sprachwechsel und um Sprechkonventionen. Auch der Bilingualismusforscher François Grosjean hat schon vor vielen Jahrzehnten „die Position vertreten, dass Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit holistisch betrachtet werden muss: Bilinguale sind nicht zwei Monolinguale in einer Person, ihr Repertoire muss als integrales Ganzes gesehen werden, weshalb mehrsprachig aufwachsende Kinder auch nicht mit monolingualen Maßstäben bewertet werden dürfen“ (Busch 2013: 48). Zu diesen Überlegungen gesellen sich in den letzten Jahren international verschiedene Konzepte, die sich sowohl mit der Definition von Sprache(n) und Kompetenzen wie auch mit didaktischen Entwicklungen zur Förderung von mehrsprachigen Kompetenzen auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang wären bspw. die Arbeiten von García zum Konzept des *Translanguaging* zu nennen (vgl. García & Kleyn 2016; García 2009) oder auch die didaktischen Ansätze im deutschsprachigen Raum von EuroCom (etwa für die germanischen Sprachen von Hufeisen & Marx (2007) und Oomen-Welke (1997; 2019) zu nennen. *Vielsprachigkeit* als „die Kenntnis einer Anzahl von Sprachen“ (Quetz 2003: 42) ist ein Terminus, welcher im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) Verwendung findet und dort von Mehrsprachigkeit in dem Sinne unterschieden wird, dass mehrsprachige Menschen zugleich über „flexible“ und „verschiedene Sprachkompetenzen und interkulturelle Kenntnisse“ verfügen sowie „Kommunikation in unterschiedlichen kulturellen Kontexten“ bewältigen können (Quetz 2003: 42). Während also mehrsprachige Menschen zugleich immer auch vielsprachig sind, ist nicht jede(r) Vielsprachige zugleich auch mehrsprachig kompetent.

In dem Begriffspaar *gesellschaftliche Mehrsprachigkeit* und *individuelle Mehrsprachigkeit* wird die Spannweite des Begriffs Mehrsprachigkeit besonders deutlich. Nach Videsott (2006: 51) lassen sich Gemeinsamkeit und Unterschied der beiden Begriffskomplexe wie folgt definieren: „der Terminus Mehrsprachigkeit [...] impliziert die Koexistenz mehrerer Sprachen innerhalb eines individuellen oder sozialen Systems“. Mehrsprachige Gesellschaften können nach (Oppenrieder & Thurmair 2003: 45). einerseits gesellschaftliche Systeme umfassen, in denen jedes Individuum selbst mehrsprachig ist, beispielsweise in vielen Gesellschaften Afrikas, Asiens, Indiens und vielen weiteren Weltregionen, wie auch kolonialgeschichtlich mehrsprachige Gesellschaften, in denen meist die ehemalige Kolonialsprache mehr Prestige hat als die indigenen Sprachen (vgl. Oppenrieder & Thurmair 2003: 46). Einen „Sonderfall“

druck „Pflicht“ lediglich im Kleingedruckten und umschreibt den Sachverhalt allgemeiner mit der Formulierung „Teilnahmeberechtigung“ (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2020).

(Oppenrieder & Thurmair 2003: 46) stellen Länder und Regionen mit Pidgin- und Kreolsprachen (Sprachmischungen) dar, in denen neben „einer Basissprache“ (meist eine europäische ehemalige Kolonialsprache) „eine oder viele Kreolvarietäten beteiligt sind [...], die nicht mehr interkommunikabel sind“ (Oppenrieder & Thurmair 2003: 46). In diesen Fällen herrschten laut Oppenrieder & Thurmair (2003: 46) immer extreme Prestigeunterschiede zwischen den Sprachen „und die entsprechende Mehrsprachigkeit wird als äußerst problematisch gesehen“. Andererseits gibt es Fälle, in denen die Gesellschaft mehrsprachig ist, die Individuen in dieser Gesellschaft aber nicht notwendigerweise: „alle beteiligten Sprachen sind für alle Funktionsbereiche einsetzbar“, wie etwa in der Schweiz. Diese Situation nennen die Autoren das „Prinzip des territorialen Monolingualismus“ (Oppenrieder & Thurmair 2003: 47). Eine letzte Form gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit wird als „*de facto* mehrsprachige Gesellschaft“ beschrieben und bezieht sich auf Gesellschaften, in denen in großem Umfang einzelne Individuen oder Gruppen in eine monolinguale Gesellschaft einwandern, „in der diese eine Sprache für alle Funktionen außerhalb des privaten Bereichs die zulässige ist, die eigene Sprache dagegen nur bestenfalls im Teilbereich der Kommunikation der Migrantengruppe benützlich ist.“ (Oppenrieder & Thurmair 2003: 47). In solchen Gesellschaften liegt faktisch eine umfassende Mehrsprachigkeit vor, auch wenn diese nicht aus einer offiziellen politischen Sprachplanung resultiert und häufig auch nicht als mehrsprachige Gesellschaft anerkannt wird. Beispielsweise handelte die Bundesrepublik Deutschland noch Jahre und Jahrzehnte nach den ersten großen Einwanderungswellen zwischen den 1950er und 1970er Jahren (vor allem während des sog. ‚Wirtschaftswunders‘ und der damit einhergehenden Migration der Arbeitsmigrant*innen aus Südeuropa) wie ein monolingualer und monokultureller Staat (siehe dazu auch Kap. 2.2). Die politische Anerkennung Deutschlands als ‚Einwanderungsland‘ ist demnach eine junge und noch immer andauernde Entwicklung.

Individuelle Mehrsprachigkeit kann quasi von Geburt an durch Elternhaus und Gesellschaft vorliegen, durch spätere Umsiedlung oder Wanderung erfolgen, in Institutionen durch Sprachunterricht gelernt werden – oder sie kann durch eine Mischung von Umständen entstehen. Der Erwerb mehrerer Sprachen kann demnach ein ungesteuerter (frühkindlicher oder auch im Erwachsenenalter entstehender) Prozess sein, kann ein durch Sprachunterricht in Schule oder Kursen gesteuerter Prozess sein, oder (wiederrum) eine Mischung aus beidem (vgl. Ahrenholz 2010). Sie kann zudem *freiwillig* oder auch *unfreiwillig* sein (vgl. Oppenrieder

& Thurmair 2003). Dies einbezogen, kann individuelle Mehrsprachigkeit dahingehend beschrieben werden, dass mehrsprachige Personen¹¹ diejenigen sind,

[...] whose circumstances mean that they have to alternate between the use of two or more languages in the course of their everyday lives. They may not have a mature level of competence in both languages but they are going to need it if they are to communicate effectively with all those who figure importantly in their lives. (Cline und Frederickson 1996: 11, zitiert nach Brizić 2007: 42).

Es soll jedoch betont werden, dass der Erwerb von sprachlichen Kompetenzen wohl nie als abgeschlossen angesehen werden kann und somit auch Mehrsprachige ihr Leben lang, ihren Lebensumständen entsprechend, Sprache(n) erwerben und verwenden. Es kann sich bei der individuellen Mehrsprachigkeit um die Kompetenzen in mehreren Sprachen handeln, es kann aber auch Kompetenzen meinen, die ein*e Sprecher*in in einer Sprache und einem oder mehreren ihrer Dialekte hat (zum Begriff *Innere Mehrsprachigkeit*¹², vgl. Maak (2019) oder Fürstenau (2004). Auch Busch weist darauf hin, dass Sprache ausgehend von der individuellen „SprecherInnenperspektive [...] nicht als etwas Objekthaftes verstanden werden“ kann und konstatiert, dass „sprachliche Vielfalt eine ganze Bandbreite sprachlicher und kommunikativer Ressourcen [umfasst] – verschiedene Varietäten, Register, Jargons, Genres, Stile, mündlich wie schriftlich – die sich teilweise einem Sprachsystem, teilweise einem anderen zuordnen ließen [...]“ (Busch 2013: 10). Die Autorin bezeichnet diese unterschiedlichen Formen sprachlicher Kompetenzen und Biographien auch als das „Sprachenrepertoire“ eines Individuums (Busch 2013: 12–31).

Es kann sein, dass ein*e Sprecher*in eine Sprache aus verschiedenen Gründen verschweigt, oder dass die Minderheiten- und Einwanderungssprachen von den gesellschaftlichen Institutionen schlichtweg übersehen werden (siehe Brizić 2007 oder auch Oppenrieder & Thurmair 2003). Dies wird als *unterdrückte* und/oder *ignorierte Mehrsprachigkeit* beschrieben (Oppenrieder & Thurmair 2003: 47). Zudem sind die Kompetenzen, die ein Mensch in einer Zweit-, Dritt- oder weiteren Sprache entwickeln kann, sehr unterschiedlich. Der Lernerfolg hängt dabei von verschiedenen Faktoren ab und ist somit ein komplexer Prozess, der durch unterschiedliche Forschungsrichtungen der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung international in zahlreichen Forschungsprojekten seit Jahrzehnten untersucht wurde und wird, und das mittels verschiedener Spracherwerbsmodelle Beschreibungsversuchen unterzogen wurde (Edmondson & House 2000) (siehe auch Kap. 2.1.4).

Das Thema Mehrsprachigkeit ist in sich ein fächerübergreifender Forschungsgegenstand. Dies ist der Komplexität des Themas geschuldet. Mehrsprachigkeit ist

¹¹ Bei Cline und Frederickson (1996) sind es Kinder, „children“, aber aus Erachten der Autorin trifft die folgende Beschreibung auch sehr gut auf Jugendliche zu.

¹² Der Begriff geht ursprünglich auf Wandruszka (1979) zurück.

sowohl ein individuelles als auch ein gesellschaftliches Phänomen und kann dementsprechend am Individuum wie auch in einer Gruppe oder in einer Gesellschaft untersucht werden. In Bezug auf Formen der Mehrsprachigkeit, die durch Einwanderung – bzw. allgemeiner durch Wanderung – entstehen, ist der Begriff der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit geprägt worden. *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* umfasst jene Erwerbsformen, die durch Migration zustande kommen und somit immer auch eine ungesteuerte Erwerbskomponente enthalten. Durch die Einwanderung in einen neuen sprachlichen Raum erleben die Eingewanderten ein ‚Eintauchen‘ (auch Immersion genannt) in die Sprache des Aufnahmelandes, welches oft gleichzeitig mit dem Beginn des Erwerbs stattfindet.¹³ Da die meisten Einwander*innen in Deutschland mittlerweile bereits recht früh nach der Einreise an Deutschkursen und/oder sogenannten Integrationskursen teilnehmen, ist eine Mischform von ungesteuertem Erwerb durch ein ‚Sprachbad‘ mit gleichzeitig stattfindendem gesteuertem Sprachunterricht die Regel.¹⁴ Der Begriff der *Lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* wurde von Gogolin (1988: 19) als *Lebensweltliche Zweisprachigkeit* bezeichnet. Diese Form der Mehrsprachigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass im Alltag eines Individuums zwei oder mehr Sprachen verwendet werden. Häufig ist die Ursache dafür eine Migration der Person bzw. eine Migration in der Elterngeneration der Person (vgl. Fürstenau 2004: 35). Die Schüler*innen der Stichprobe, welche im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stehen, haben alle persönlich Migrationserfahrung(en) gemacht und erwerben die Zweitsprache Deutsch im Kontext der Aufnahmegesellschaft, der deutschsprachigen Schule sowie im DaZ-Zentrum (siehe auch Kap. 2.8.2). Dabei bezieht sich der Zusatz „Zweitsprache“ nicht auf die Chronologie des Erwerbs (siehe auch Ahrenholz 2008: 65 oder Ahrenholz 2010: 6). Der Terminus DaZ beschreibt die Art und die Qualität des Erwerbs in seiner individuellen Zusammensetzung aus ungesteuerten und gesteuerten Elementen wie sie nur in der Migration entstehen kann. Nicht selten beherrschen DaZ-Schüler*innen zwei, drei oder vier Sprachen auf unterschiedlichem Niveau ehe sie nach Deutschland einwandern. Weitere in diesen Zusammenhängen vorkommende Begriffe sind die der Herkunftssprache, der Familiensprache und der Heritagesprache, welche nachfolgend erläutert und voneinander abgegrenzt werden sollen.

¹³ Bei einer geplanten Migration haben die Zweitsprachenlerner*innen gegebenenfalls bereits vor der Migration Sprachkurse in der Zielsprache belegt; auch bei Spätaussiedler*innen können (familiäre) Deutschkenntnisse vorliegen.

¹⁴ Es ist zu betonen, dass die hier dargestellte Form von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit einen typischen Erwerbsverlauf in Deutschland skizziert, dies aber nicht ohne Weiteres auf andere europäische Länder oder gar außereuropäische Länder zutreffen würde. Jedes Land, jedes Bundesland, ja zum Teil jede Region, plant ihre eigene Sprachen- und Einwanderungspolitik.

2.1.3 Die Begriffe Herkunfts-, Heritage- und Familiensprache

Die Begriffe „Herkunftssprache“ und „Sprache des kulturellen Erbes“ definieren Kniffka & Siebert-Ott (2012: 177) als „eine auf Herkunft und/oder Tradition begründete Verbindung mit einer Sprache“. Es wird betont, dass diese Sprache(n) nicht die Erstsprachen bzw. die stärksten Sprachen der Sprecher*innen sein müssen, und dass der Wunsch nach einer Beibehaltung oder Pflege vorhanden sein kann. Aus Sicht der vorliegenden Untersuchung ist der Begriff der Herkunftssprache jedoch eher ungeeignet, da die Sprachen des familiären Erbes bei mehrsprachigen Sprecher*innen mit individueller Migrations- und/oder Spracherwerbserfahrung häufig nicht gleichzusetzen sind mit der Sprache des Herkunftslandes. So kommt es beispielsweise häufig vor, dass Sprecher*innen zwar Herkunftssprachen von ihren Eltern lernen, dort selbst aber nie gelebt haben. Wenn beispielsweise ein*e in Deutschland geborene migrationsbedingt mehrsprachige Sprecher*in des Arabischen aufgrund ihres Sprachgebrauchs gefragt wird, wo sie bzw. er ‚herkomme‘, und dann wahrheitsgemäß mit ‚aus Deutschland‘ antwortet, dann wird die Ungenauigkeit dieses Begriffs deutlich. Außerdem gibt es viele Gruppen oder Familien, die auch im Herkunftsland bereits mehrsprachige Minderheiten waren und/oder schon mehrere Sprachwechsel in den vorherigen Generationen erlebt haben. Auch Amoroch & Wermbter (2019: 234) kritisieren den Terminus als problematisch, da er eine statische Vorstellung von Sprache impliziert. Dieser Aspekt ist in der Tat interessant, da die von Migrant*innen über eine oder auch mehrere Generationen gepflegte und weitergegebene Sprache selbstverständlich lebensweltlich bedingten Veränderungen unterliegt – genau wie die Sprache im Herkunftsland Veränderungen erfährt. Dies kann dazu führen, dass sich die Minderheitensprachen in den jeweiligen Diasporas auffällig von den Sprachen in ihren Ursprungsländern unterscheiden.

Der Begriff der „Heritage Language“ oder Heritagesprache umfasst laut Little (2017: 2) „the intergenerational transmission of a language“, also eine Sprache, für die die Familie sowohl die Überbringerin als auch der Ort der Sprachentwicklung ist (vgl. Little 2017: 12). Damit die Sprache genügend gepflegt und genutzt werden kann, braucht es aber außerdem eine Sprecher*innen-gemeinschaft (vgl. Little 2017: 2). Durch den englischen Ausdruck *heritage* wird, anders als durch den deutschen Terminus ‚Herkunft‘, deutlich, dass die Sprache weitervererbt wird, eine Handlung, die laut Little (2017: 3) mehr als bloßes „passing on“ sei, komplexer und konfliktgeladener. Dieses Erbe schließt somit Generationenwechsel, Kultur- und Identitätsaspekte mit ein. Außerdem ermöglicht der Begriff der Heritagesprache eine Offenheit gegenüber der Art und Weise dieses Erbes, bspw. wird mittels dieses Begriffs nicht ausgedrückt, wie kompetent jemand ihre bzw. seine Heritagesprache verwenden kann. Während in einigen Familien die Heritagesprache gepflegt und durch Kontakte ins und Besuche im Herkunftsland auf hohem Niveau Verwendung

findet, verlieren andere Familien faktisch ihre kommunikativen Fähigkeiten: „thus, the heritage language learners find themselves with an inherited multicultural identity through birth, yet they may experience a monolingual, monocultural identity“ (Little 2017: 3). Das bedeutet, dass in Familien, in denen die Eltern bereits kompetente und alltägliche Sprecher*innen der Mehrheits- oder Umgebungssprache sind, „the need to maintain the heritage language moves from pragmatic to emotional, and may be linked with the notion of a pre- and post-migration self [...]“ (Little 2017: 8). In Familien mit Migrationsgeschichte wird in dieser Sichtweise ein Leben in zwei sprachlichen Welten erkennbar, von Little (2017: 12) dargestellt als Migrant*innensprache und -Kultur auf der einen Seite und Mehrheitssprache und -Kultur auf der anderen Seite. Während bspw. Besuche im Herkunftsland, familiäre Kontakte, der Gebrauch von Medien oder das Bedürfnis nach Pflege des sprachlichen und kulturellen Erbes ein starkes Interessensfeld für die Heritagesprache darstellt, ziehen die alltäglichen Lebensumstände, wie z. B. das Aufwachsen und der Schulbesuch der Kinder, Kontakte und Handlungen auf der Arbeit oder der Umgang mit Informationen im gesellschaftlichen Alltag, die Betroffenen in ein anderes sprachliches Interessensfeld:

This may mean that HL [Heritage Language, ICE] families occupy two spaces on the spectrum at once – an ‘idealistic space’ – in relation to their attitudes and motivations, and a ‘realistic space’ in relation to finance, support, school, resources and time. (Little 2017: 12, Hervorh. i. O.)

Der Begriff der Heritagesprache erlaubt es somit, die Sprache(n) des kulturellen Erbes in Familien mit Migrationserfahrungen umfassend als Teil der Familiengeschichte und Familienidentität wahrzunehmen, ohne dabei festzulegen, in welchem Umfang oder in welcher Qualität das Erbe von Generation zu Generation weitergegeben wird. Da *heritage* Bezug auf den intergenerationalen Vererbungsaspekt nimmt, verursacht der Begriff keinen Konflikt für diejenigen Familienmitglieder, deren Herkunft bereits das Zielland und der aktuelle Lebensort der Familie darstellt. Das sprachliche und kulturelle Erbe der Familie ist somit als Teil des familiären Systems zu betrachten, ohne dass Herkunft erklärt oder hinterfragt werden müsste.

Der Begriff der Familiensprache oder im englischen auch *community language* (Kniffka & Siebert-Ott 2012: 177–178) stellt gänzlich etwas anderes als die oben erläuterten Begriffe dar, da diese Termini für jenen Sprachgebrauch stehen, den die Familien oder auch sprachlichen Gruppen in ihrem Alltag verwenden. Während beispielsweise die Heritagesprache in Familien der zweiten Einwander*innen-Generation diejenige der Eltern aus dem Herkunftsland sein kann, stellt die Familiensprache jenen alltäglichen Sprachgebrauch dar, den die Familienmitglieder miteinander sprechen. Dies kann die Sprache der Mehrheitsgesellschaft

sein, eine dritte Sprache oder auch ein oder mehrere gemischte Sprachcodes – wie sich in den erhobenen Daten dieser vorliegenden Studie noch zeigen wird.

2.1.4 Faktoren des Fremd- und Zweitspracherwerbs

Sowohl in der Fremdsprach- wie auch in der Zweitspracherwerbsforschung ist die Frage danach, welche Faktoren bzw. Variablen den Spracherwerb beeinflussen ein seit langem beforschter Gegenstand. Seit den 1970er Jahren rückte im Zusammenhang mit der Übernahme der Lerner*innenperspektive und einer Konzentration auf ihre Lernorientierungen vermehrt die bzw. der Lerner*in in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Martinez 2016: 241). Die Verschiedenheit der Lernbedingungen und -umstände sowie der Lerner*innen selbst verweisen auf die Tatsache, dass zahlreiche Faktoren und Faktorenkomplexe den Spracherwerb beeinflussen, diesen fördern und erleichtern oder eben auch behindern und erschweren. Die Entwicklung der „Interlanguage-Hypothese“ durch Selinker (1972)¹⁵ führte zu einer Neuorientierung in der Lehrforschung hin zur Lernforschung, u. a. da eine zentrale Prämisse der Hypothese auf der Erkenntnis beruht, dass die bzw. der Lerner*in mit ihren bzw. seinen Vorerfahrungen, individuellen Lernstadien und damit verbundenen Prozessen und Strategien einen Schlüssel zu Erkenntnis des Sprachenlernens und -lehrens darstellt (vgl. Martinez 2016: 241). So kam es in der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung zu einer Fokussierung auf das Individuum bzw. zur Individualisierung der Forschung, welche in einem engen Zusammenhang mit der Erforschung der Lerner*innen-Autonomie zu sehen ist. Die Erkenntnis, dass das einzelne Individuum ein Schlüssel in der Sprachlernforschung ist, führte zu der Wahrnehmung der bzw. des Lerner*in als aktive Person, die durch eigene Strategien, Tätigkeiten, Emotionen und Ressourcen zum Erfolg findet (vgl. Martinez 2016: 241). Die Faktoren bzw. Variablen, die als wichtig für den Fremd- und Zweitspracherwerb betrachtet werden, können in zwei große Gruppen unterteilt werden, die „lernerindividuellen Faktoren“ und die lernerexternen oder auch „universellen Faktoren“ (Martinez 2016: 242). Zu den individuellen Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, zählen zwei Untergruppen, die der sprachlichen Faktoren und

15 Die *Interlanguage* ist ein „spezifisches Sprachsystem, das sowohl Elemente der Erst- wie auch der Zweitsprache sowie weitere davon unabhängige Merkmale enthält“ und verfügt über folgende Charakteristika (vgl. Edmondson & House 2011: 233): „Ihre Systematizität, ihr transitorischer instabiler Charakter, ihre Eigenständigkeit gegenüber Grund- und Zielsprache, ihre Variabilität, ihre Durchlässigkeit und ihre Veränderbarkeit durch Lern- und Kommunikationspläne.“ Die *Interlanguage* wird alternativ auch als Lernaltersprache, Lernervarietät oder Interimsprache bezeichnet.

die der außersprachlichen Faktoren. Die erste Gruppe, die lernerindividuellen sprachlichen Faktoren, umfasst die sprachlichen Ressourcen der bzw. des Lerner*in, also alle seine bzw. ihre Sprachen und Sprachkompetenzen wie auch Interlanguages (Martinez 2016: 243). Das Konzept der *Interlanguage* verkehrt im deutschen Sprachraum meist unter dem Begriff der Lernersprache (vgl. Edmondson & House 2011: 233). Auch die gesammelten Sprachlernerfahrungen eine*r Lerner*in zählen zu den lernerindividuellen sprachlichen Faktoren, da „Lernende, die bereits eine Fremdsprache gelernt haben, nachweislich über höhere Sprach(lern)bewusstheit [verfügen] sowie höhere und schnellere Leistungen [beim Erwerb weiterer Sprachen erzielen]“ (Martinez 2016: 243, siehe Kap. 2.1.5). Zu den außersprachlichen lernerindividuellen Variablen zählen zwei Untergruppen von Faktoren, die endogenen sowie die exogenen Faktoren. Brizić (2007: 53) gibt zu bedenken, dass die Gruppe der individuellen Faktoren keineswegs klar umfasst, welche Faktoren bis zu welchem Grad als „angeboren“ gelten und ab wann sie als „erlernbar“ anzusehen seien, wobei diese Differenzierungen von äußerster Wichtigkeit wären, da angelernte individuelle Faktoren eine beträchtliche Förderungsabhängigkeit aufweisen und somit auch soziale, strukturelle und finanzielle Komponenten aufweisen. Auch die Betrachtung von vermeintlich angeborenen Faktoren hat ihre Tücken. So ist in Anbetracht sprachlicher und kultureller Ideologien und Vorurteile beispielsweise zu bedenken, dass auch vermeintlich angeborene und somit unveränderbare Lernfaktoren falschen Wahrnehmungen und Urteilen unterliegen können und stets hinterfragt werden sollten.

Die außersprachlichen endogenen lernerindividuellen Faktoren umfassen affektive, biologische und kognitive Faktoren, wobei zu letzteren auch die Sprachlerneignung (*Language Aptitude*), Lernstile und Lernstrategien zählen. Die Sprachlerneignung gilt wiederum als Faktorenkomplex, welcher im engen Bezug zu anderen kognitiven und affektiven Faktoren zu sehen ist (vgl. Edmondson & House 2011: 193) und wird häufig als einer der Hauptfaktoren für den Erfolg des Spracherwerbs gesehen (vgl. Aguado 2016: 257). Es ist davon auszugehen, dass alle Menschen eine Sprachlerneignung besitzen, die allerdings unterschiedliche Ausmaße haben kann (vgl. Edmondson & House 2011: 193). Laut Aguado (2016: 257) gibt es keinen allgemeinen Konsens darüber, was Sprachlerneignung ist, bei Edmondson & House (2011: 193) werden die Elemente „sprachliche Intelligenz, Motivation und auditive Diskriminierungsfähigkeiten“ erwähnt, aber es wird auch diskutiert, ob Sprachlerneignung als „Sonderfähigkeit“ überhaupt existent sei, oder ob die „Beherrschung höherer Sprachfähigkeiten“ insgesamt von der Intelligenz des Individuums abhängig sei (Edmondson & House 2011: 193). Zumindest beim Erwerb einer Fremdsprache im gesteuerten Lernkontext ist davon auszugehen, dass die kognitiven Möglichkeiten eines Individuums Einfluss auf die Verarbeitung des Unterrichts bzw. des Inputs nehmen und hohe „allgemein kognitiv-akademische Fähigkeiten“

somit ein erwähnenswerter Vorteil sind (vgl. Edmondson & House 2011: 192). Diese „allgemeine Sprachverarbeitungsfähigkeit“ sowie die „analytische Fähigkeit“ ermöglichen es der bzw. dem Lerner*in, die Zielsprache als „nicht-kontextualisiertes System“ zu betrachten (Edmondson & House 2011: 214). Edmondson & House (2011: 199) erwähnen zudem den Faktor der kognitiven Stile, welche die „gewohnheitsmäßigen Herangehensweisen an Probleme aller Art“ bezeichnen und somit auch unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Strategien in Bezug auf Sprachlernaufgaben umfassen. Eine Überschneidung mit weiteren kognitiven Faktoren wie Lernstile und -strategien sind deutlich erkennbar (vgl. Martinez 2016: 243).

Die Konzentration auf das Individuum in der Sprachlehr- und Sprachlernforschung wird auch „Subjektive Wende“ genannt (Martinez 2016: 244) und zeichnet sich durch den Fokus auf die Binnenperspektive und die subjektiven Theorien während des Sprachlernprozesses aus, die mit der Erkenntnis einhergehen, dass Individuen auch beim Sprachenlernen reflexiv denken. Somit rückte auch die emotionale Seite des individuellen Spracherwerbs in die Aufmerksamkeit der Forschung. Die affektiven Faktoren umfassen die Motivation, Einstellungen und Angst bzw. Ängstlichkeit (vgl. Martinez 2016: 243). Brizić (2007: 53) fügt dem noch den Faktor Selbstvertrauen¹⁶ hinzu, welcher besonders für den Zweitspracherwerb von Minderheitenangehörigen von Bedeutung sei und in dieser Gruppe einen größeren Einfluss auf den Spracherwerb habe als der vielfach untersuchte Faktor der Motivation. Brizić 2007: 54, Hervorh. i. O.) verweist dabei auf eine schweizerische Studie, in welcher der Faktor „schulsprachliches Selbstvertrauen“ als „der entscheidende sozialpsychologische Faktor in der Vorhersage von zweitsprachlichem Erfolg“ ausgemacht werden konnte).¹⁷ Der Faktor Motivation zählt, neben der Sprachlerneignung, zu den „großen“ Spracherwerbsfaktoren (vgl. Aguado 2016: 257) – er spielt jedoch laut Brizić im Zweitspracherwerb eine eher untergeordnete Rolle (Brizić 2007: 53). Motivation ist in sich ein Faktor, der aus verschiedenen, dynamisch aufeinander einwirkenden „Orientierungen“ zusammengesetzt ist (Edmondson & House 2011: 203). Ein Aspekt von Motivation ist der Wunsch der bzw. des Lerner*in, „sich mit der zielsprachlichen Kultur zu identifizieren“, die integrative Motivation (Edmondson & House 2011: 202). Diese erscheint im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb als kritisch und steht in enger Verknüpfung zum Faktor Einstellungen (zu Einstellungen siehe auch Kap. 2.6.3). Dem gegenüber steht das

¹⁶ Brizić (2007: 53, Hervorh. i. O.) nennt den Faktor „Selbstvertrauen/Angst“.

¹⁷ In dieser Studie von Müller (1997) wurde laut Brizić deutlich, dass „Migrantenkinder mit geringem schulsprachlichem Selbstvertrauen trotz hoher Motivation in ihrer Zweitsprache schlechter [abschneiden], als Kinder mit niedriger Motivation aber ausgeprägtem Selbstvertrauen.“ (Brizić 2007: 54) Auch in „älteren Studien stellt sich der Faktor Motivation“ laut Brizić „nur in monokulturellen Gruppen als besonders wirksam heraus“ (Brizić 2007: 53).

Konzept der instrumentellen Motivation, welches jene Wünsche und Bedürfnisse zum Spracherwerb umfasst, die mit „rein utilitaristischen“ Motiven zusammenhängen, etwa mit der Erweiterung des Kundenstammes im Vertrieb (Edmondson & House 2011: 202). Es ist davon auszugehen, dass beide Typen von Motivation ein erfolgreiches Lernen fördern und dass üblicherweise individuelle „Mischungsverhältnisse“ bei jeder bzw. jedem einzelnen Lerner*in vorliegen (Edmondson & House 2011: 202). Weitere Aspekte wie z. B. die „Einstellungen zu den native speakers“ oder „Angst im Unterricht“ werden dem Faktorenkomplex der Motivation zugerechnet, sodass auch dieser Terminus als „Sammelbegriff“ bezeichnet werden kann (Edmondson & House 2011: 204). Eine immer wieder Erwähnung findende Kritik am Motivationskonzept ist sein statischer Charakter einerseits im Hinblick auf die Einstellungen und Haltungen zu verschiedenen Aspekten des Lernens (vgl. Edmondson & House 2011: 205) und andererseits im Zusammenhang mit den sich verändernden Lebensphasen, Bedürfnissen und Identitätskonstruktionen des lernenden Individuums, was den Bedarf nach einem ebenso variablen Motivationskonzept nach sich zieht (vgl. Darwin & Norton 2015 sowie Kap. 2.6.2). In Unterrichtszusammenhängen spielt außerdem die Fähigkeit der Lehrkraft zu motivieren eine Rolle für die Motivation der Lernenden (Edmondson & House 2011: 205). Der Faktor Einstellungen wird in Kap. 2.6.3 im Zusammenhang mit Identität skizziert; an dieser Stelle soll lediglich erwähnt werden, dass Edmondson & House (2011: 207–208) in Zweitspracherwerbskontexten (typischerweise nach der Migration ins Zielland) von einer sich entwickelnden negativen Einstellung gegenüber der Zielsprache ausgehen und den Einfluss sozialer Faktoren als Ursache dafür vermuten. So spielen dabei beispielsweise der (soziale und gesellschaftliche) Status der Lerner*innengruppe und ideologische Strukturen (z. B. vorherrschende Ressentiments über Herkunft, Ethnien oder Religionen und damit einhergehende Benachteiligungen) in der Gesellschaft eine Rolle.

In Bezug auf Persönlichkeitsfaktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können, sind zwei unterschiedliche „soziale Stile“ konzeptioniert worden, die Extrovertiertheit bzw. das „Risk-taking“ sowie die Introvertiertheit bzw. risikovermeidendes Verhalten. Diese können im Zusammenhang mit unterschiedlichen Aufgabenformaten und Unterrichtsstilen, Lernzielen und Lernstufen als einflussnehmende Faktoren gesehen werden (vgl. Edmondson & House 2011: 209). Mögliche Effekte können im Bereich der mündlichen Sprachproduktion auftreten, da jedoch insgesamt „keine überzeugenden Hinweise“ vorliegen, dass der hier skizzierte Persönlichkeitsfaktor im Spracherwerb wesentlichen Einfluss hat, wird dieser Aspekt hiermit abgeschlossen (zur weiteren Lektüre siehe Edmondson & House 2011: 209–210).

Als einer der wichtigen individuellen biologischen Faktoren, der den Zweit- oder Fremdspracherwerb beeinflussen, gilt das Alter, wobei sein „kasualer Einfluss“ insofern als strittig betrachtet wird, als dass das Alter mit vielen anderen

„kovariierenden Einzelvariablen“ in Verbindung steht (Grotjahn 2016: 250). Der Begriff Alter bezieht sich einerseits auf „mit dem chronologischen Alter verbundene intrapersonale neurobiologische Reifungsprozesse“ und andererseits „auf altersabhängige Veränderungen in den kognitiv-affektiven und soziokulturellen Bedingungen des L2-Erwerbs“ (Grotjahn 2016: 250). Das Alter spielt im Interesse der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung eine Rolle, weil ein Einfluss des Alters auf Erwerbserfolge in praktischer Hinsicht zu Anpassungen und Verbesserungen im Sprachunterricht führen können, sowie zur Entwicklung sprachsensibler Vorgehensweisen beitragen können. In Bezug auf neuropsychologische und physiologische Aspekte des Alters wird im größten Sinne eine Unterscheidung in jüngere Kinder bis zum dritten bzw. vierten Lebensjahr¹⁸, Jugendliche (12 bis 16 Jahre) und Erwachsene vorgenommen, wobei bei Erwachsenen das 40. Lebensjahr einen Wendepunkt in Hör- und Sehvermögen sowie in Leistungen des Kurzzeitgedächtnisses markiert (vgl. Edmondson & House 2011: 178; Ahrenholz 2010: 5). In Unterrichtskontexten ist eine Tendenz dazu erkennbar, dass jugendliche Lerner*innen fremdsprachliche Syntax und Sprachsystematiken erfolgreicher und deutlich schneller erwerben als jüngere Kinder, welches an positiven Effekten durch größere Lernerfahrung und kognitive Speicherkapazitäten liegen kann (vgl. Grotjahn 2016: 252). Ein enger Bezug zu weiteren Faktoren wird hier also bereits deutlich. Bezüglich der kognitiv-affektiven und soziokulturellen Seite des Alters sticht besonders die Phase der Adoleszenz hervor, die in enger Verknüpfung mit einer Loslösung vom Elternhaus und einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität steht (siehe Kap. 2.7). Der Zweitspracherwerb in Verbindung mit einer Migration kann als besonders intensive Herausforderung angesehen werden, wobei als belegt gilt, dass „der letztendlich erreichte Stand in einer L2 [...] negativ mit dem Zeitpunkt des Erwerbsbeginns korreliert“, das heißt: „je später der intensive Spracherwerb beginnt, desto geringer die Chancen für muttersprachliche Kompetenzen“ (Grotjahn 2016: 251). Hypothesen, die nach Begründungen für solche Befunde suchen, verfolgen vor allem physiologische Aspekte wie eine Abnahme der Plastizität des Gehirns mit dem Alter oder kognitive Aspekte wie eine entwicklungsbedingte Abnahme der Fähigkeit zum impliziten Verarbeiten von Sprache, wie ihnen Kindern angeboren ist (vgl. Grotjahn 2016: 251).

Als weiterer biologischer Faktor mit Einfluss auf den Zweit- oder Fremdspracherwerb gilt das biologische Geschlecht des Individuums, wobei die Rolle

¹⁸ Edmondson & House (2011: 178) schlagen eine Gruppe von Kindern bis sechs Jahren vor. Sie erwägen außerdem, für diese Gruppe nicht vom L2-Erwerb zu sprechen, sondern von „bilingualer Erziehung“. Diese Differenzierung rührt daher, dass Edmondson & House (2011) vor allem das „L2-Lernen“ in den Blick nehmen, und somit gesteuerte Erwerbsszenarien bspw. durch Unterricht im DaF-Kontext fokussieren.

dieses Faktors als nicht eindeutig geklärt gilt. In älteren Publikationen wurde dem biologisch weiblichen Geschlecht noch eine zweifellose Überlegenheit in Bezug auf das Fremdsprachenlernen zugesprochen (vgl. Schmenk 2016: 254). Auch eine Unterscheidung des Geschlechts in biologische und kulturelle bzw. soziale Kategorien (also Geschlecht und Gender) findet erst in jüngeren Veröffentlichungen statt (vgl. Schmenk 2016: 254). Neuere Forschungen widersprechen dem eindeutigen Bild der weiblichen Überlegenheit beim Fremd- und Zweitspracherwerb und zeigen „inkonsistente Ergebnisse“, die darauf hinweisen, dass keines der Geschlechter als überlegen im Sprachlernkontext anzusehen ist (vgl. Schmenk 2016: 254). Ähnliches spielt sich im Zusammenhang mit den Gegenständen Geschlecht und Motivation ab. Die deutlich höheren Zahlen von weiblichen Studierenden in Sprachfächern oder weiblichen Schülerinnen in Sprachkursen lassen sich laut Schmenk (2016: 254) nicht monokausal durch ihr Geschlecht erklären. Vielmehr sind die Zusammenhänge zwischen Fächerpräferenzen, Spracherwerb und Geschlecht äußerst komplex und mit soziokulturellen Dynamiken verwoben. Norton (2000) beschreibt in ihren Erkenntnissen über die Zusammenhänge zwischen Sprache und Identität auch das Geschlecht (bzw. Gender) und seine Einflüsse auf das individuelle Selbst- und Fremdverständnis. Es wird also deutlich, dass das Geschlecht in dem Sinne eine Bedeutung für den Spracherwerb hat, wie es auch für die Identitätskonstruktion und das Selbstverständnis als soziale Kategorie von Bedeutung ist. Bei dieser Feststellung soll es im Rahmen dieser Untersuchung belassen werden.

Zu den außersprachlichen exogenen individuellen Faktoren zählen das Umfeld des Lernenden wie z. B. andere Lerner*innen, die Lehrkraft und die verwendeten Lehrmethoden und Unterrichtsmaterialien im Unterrichtskontext (Martinez 2016: 243) oder das soziale Umfeld, die soziale Einbettung und somit die Größe und Qualität des sprachlichen Inputs im tendenziell ungesteuerten Zweitspracherwerbkontext. Schließlich ist in diesem Zusammenhang der sozio-ökonomische Status als außersprachlicher Faktor hervorzuheben, da zahlreiche Untersuchungen nahelegen, dass es einen Zusammenhang zwischen den sozioökonomischen Ressourcen und den Sprachkompetenzen in der Erstsprache, aber auch in der Zweitsprache in der Migration gibt. Aus der Makroperspektive gesehen hat die schulische und sprachliche Bildung der Elterngeneration einen Einfluss auf die Generation der Kinder (vgl. Brizić 2007: 67). Ressourcen finanzieller und kultureller Art, die Herkunft der Eltern, das Prestige der Herkunftssprache(n) und der ethnischen Zuordnungen, die Erwartungen und Bildungsaspirationen der Eltern an ihre Kinder und die mit all diesen Facetten zusammenhängenden Zugänge zu gesellschaftlichen Ressourcen üben einen mächtigen Einfluss auf die Qualität des Spracherwerbs aus. Ausgehend von den Erkenntnissen Brizićs (2007) ist es bezüglich der Untersuchung von Spracherwerbserfolgen und Bildungsungleichheit von großer Wichtigkeit, die

regionalen und ethnischen Herkünfte der lernenden Individuen in Form einer Untersuchung der Makroperspektive einzubeziehen, ohne dabei Lernerfolge und Lernmisserfolge auf rein individueller Grundlage zu beschreiben. Trotz der Betrachtung der Einflüsse des jeweiligen sozioökonomischen Status mitsamt der Herkunft- und Wanderungsgeschichte der einzelnen Familien sind es eben nicht nur individuelle Faktoren, die Bildungserfolg bestimmen, sondern die Fähigkeiten und Anknüpfungspunkte der gesellschaftlichen Strukturen, der Regeln und Normen des Bildungssystems, die auf die Geschicke der Individuen einwirken (vgl. Brizić 2007, Brizić & Lo Hufnagl 2016 oder Gogolin & Kroon 2000 u. v. m.¹⁹).

Bei einer dichotomen Betrachtung des klassischen Fremdspracherwerbs (DaF) auf der einen Seite und des Zweitspracherwerbs (DaZ) auf der anderen Seite ergeben sich durch Merkmale wie \pm ²⁰ *gesteuert*, \pm *alltägliche Notwendigkeit* und \pm *Immersion* völlig unterschiedliche Erwerbskontexte und Erwerbsvoraussetzungen, die sich jedoch bei näherer Betrachtung als nicht ganz so trennscharf erweisen. So ist es nach einer Immigration nach Deutschland mittlerweile üblich, in allen Altersgruppen Sprach- und Integrationskurse anzubieten, die den ungesteuerten Immersionskontext von Beginn an durch gesteuerten Unterricht begleiten (BMI 2004)²¹. Andersherum ist es für viele Fremdsprachenlerner*innen sehr viel einfacher geworden durch Sprachreisen oder Tandempartnerschaften mit der Zielsprache in einen eher ungesteuerten und authentischen Kontakt zu kommen, sodass ihr Lernen nicht mehr nur in gesteuerten und künstlich strukturierten Unterrichtskontexten stattfindet. Der Faktorenkomplex „soziales Umfeld“ ist aus der soziolinguistischen Perspektive und der Lerner*innenorientierung in der Spracherwerbsforschung ein zentraler Bestandteil zur Beantwortung der Frage, welche Faktoren den Zweit- und Fremdspracherwerb positiv beeinflussen. Im Kontext von Migration sind die Sprachlerner*innen mit der Aufnahmegesellschaft konfrontiert, sodass es primär um politisch-strukturelle Handlungsräume und Vorgaben sowie um soziologische Konzepte wie Sprachideologie und -prestige geht, also um Themenkomplexe, die in diesem Buch an verschiedenen Stellen genauer betrachtet werden (siehe Kap. 2.2, Kap. 2.6.2, oder Kap. 2.8). Da die empirischen Daten in

¹⁹ Für einen thematischen Überblick zum Thema „Bildung und soziale Ungleichheit“ siehe auch Betz (2004).

²⁰ Das Zeichen \pm drückt das Vorhandensein bzw. das Nichtvorhandensein einer bestimmten Eigenschaft aus.

²¹ Laut dem Zuwanderungsgesetz des Bundesinnenministeriums hat ein „Ausländer einmalig das Recht, an einem Integrationskurs teilzunehmen, wenn er erstmals eine Aufenthaltserlaubnis erhält“. Das Zuwanderungsgesetz von 2004 befindet sich online auf der Homepage des Bundesministeriums: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (03.03.2020).

dieser vorliegenden Studie nach den Perspektiven auf Sprache und Mehrsprachigkeit der eingewanderten Jugendlichen fragen, ist die gesamte Untersuchung als ein Beitrag zum Forschungsfeld der soziolinguistischen Erforschung individueller und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu verstehen.

2.1.5 Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein

Im Zentrum der Sprachbewusstheit steht [...] die kognitive, reflexive und auf den Gebrauch einer metasprachlichen Begrifflichkeit basierende Beschäftigung mit Sprache/n, ihren Formen, Strukturen, Funktionen, ihrem Gebrauch und im Kontext von Sprachlernen auch mit ihrem Erwerb und ihrer Vermittlung [...]. (Rösch 2008: 169)

In gewisser Weise stellt das Konzept der Sprachbewusstheit eine Schnittstelle zwischen Sprache und Identität, zwischen Kognition und sozialem Handeln, Emotion, Biographie und Persönlichkeit dar. Die Fähigkeit, über Sprache zu reflektieren und sie als abstrakten Gegenstand zu betrachten, zählt zu einer typisch menschlichen und höchst individuellen Fähigkeit. Sie wird bereits beim Erstspracherwerb in der frühen Kindheit in der (zunächst nonverbalen) Interaktion mit anderen Menschen trainiert und aufgebaut, da die grundlegende Fähigkeit zum Spracherwerb im Sinne sozialer Interaktion darin besteht, einen gemeinsamen Aufmerksamkeitschwerpunkt zu teilen, die Intention des Kommunikationspartners zu verstehen und dessen Perspektive zu übernehmen (Tomasello 2008: 25). Die in den letzten Jahrzehnten entstandenen Termini, die das Konzept der Sprachbewusstheit beschreiben, sind im deutschen, vor allem aber im englischen Sprachraum zunächst „verwirrend“ (Fredsted & Kühl 2008: 51) aufgrund von „konzeptuellen und terminologischen Uneinheitlichkeiten“ (Hug 2003: 10), was vor allem auf eine Reihe ähnlicher und doch semantisch unterschiedlicher Komposita zurückzuführen ist; zum Beispiel die Termini Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Funke (2008: 10) schreibt dem Themenkomplex Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein zunächst verallgemeinernd die Annahme zu, dass „es einen einheitlichen, übergeordneten Prozess gibt, auf den verschiedene Formen sprachbewussten Verhaltens zurückgeführt werden können“. Zugleich stellt er die semantisch unterschiedlichen Lesarten heraus, indem er betont, „dass man einer Gruppe von Menschen dasselbe Sprachbewusstsein zuschreiben“ könne, jedoch „kaum dieselbe Sprachbewusstheit“ (Funke 2008: 10). Deshalb könne auch nicht in jeder Situation, in der „die Aufmerksamkeit auf Sprachliches gerichtet ist“ von Sprachbewusstheit gesprochen werden, „da es um eine spezifische kognitive Anforderung geht“ (Funke 2008: 13), in welcher man sich Sprachliches „zum Gegenstand des Nachdenkens“ macht, „sich ihren Gebrauch vergegenwärtigt und gleichzeitig den Routinen des Gebrauchs nicht folgt“ (Funke 2008: 13). Januschek (2018: 63) schreibt, dass Sprachbewusstheit „eine Art der

Reflexion“ sei: „Das Medium ihrer Erkenntnistätigkeit ist zugleich ihr Gegenstand.“ Hug (2003: 10) definiert Sprachbewusstheit zunächst als „konkrete metasprachliche Handlung“ und Sprachbewusstsein als „das sprachliche Wissen, das diesen Handlungen zugrunde liegt“. Diese kognitiven Anforderungen können in theoretischer Weise genauer bestimmt und als unterschiedliche Prozesse differenziert werden, ohne jedoch jemals einzeln in der Realität beobachtet und unterschieden werden zu können (vgl. Funke 2008: 16). Dies liegt an der Unsichtbarkeit kognitiver Prozesse, die sich im Gehirn abspielen. Die theoretischen Überlegungen zum ‚Denken über Sprache‘ von Bialystok gelten in der Zweitspracherwerbsforschung als zielführende Konzeption von Sprachbewusstheit (Bialystok 2001; Funke 2008; Hug 2003). Die Autorin nutzt den Terminus der „metalinguistic“ als Überbegriff für drei Fähigkeitsaspekte: „metalinguistic knowledge“, „metalinguistic ability“ und „metalinguistic awareness“ (Bialystok 2001: 123). Zum Überbegriff selbst ist zu erwähnen, dass das Präfix „meta-“ laut Bialystok ein seit den 1970er Jahren in verschiedenen Disziplinen inkonsistent verwendetes Morphem darstellt und an diverse Konzepte oder Aktivitäten angehängt werden kann, „that requires some extra knowledge or effort“ (Bialystok 2001: 121). ‚Metasprache‘ lässt sich als „kommunikative Ausrichtung des Sprachgebrauchs“ definieren, in der „Sprache genutzt wird um über Sprache zu sprechen“ (Krzyzek 2019: 186).

Metalinguistic knowledge im Sinne Bialystoks umfasst nicht nur linguistisches Wissen, wie etwa zu grammatischen Merkmalen einer bestimmten Sprache. Es ist mehr als das. Das metalinguistische Wissen über Sprache geht über explizites Wissen über eine Sprache in dem Sinne hinaus, als es sprachenunabhängige Wissensbestände umfasst, die in der Abstraktionsebene höher, im Allgemeinen, zu finden sind. Bialystok meint damit beispielsweise das Wissen über die „kanonische Wortreihenfolge“ oder „die Produktivität morphologischer Muster“ (Bialystok 2001: 124). Das metalinguistische Wissen umfasst somit die abstrakteren Wissensbestände über linguistische Strukturen, die sich aus dem Wissen über einzelne konkrete Sprachen speisen (vgl. Bialystok 2001: 124).

Metalinguistic ability beschreibt die Fähigkeit, Wissen über Sprache zu verwenden in Opposition zu der Fähigkeit Sprache zu verwenden (vgl. Bialystok 2001: 125). Eine Definition von metalinguistischer Fähigkeit ist, laut Bialystok, schwer von dem Terminus der linguistischen Fähigkeit abzugrenzen, da diese in einem engen Zusammenhang stehen. Eine Differenzierung der Termini wird dennoch empfohlen, da die *metalinguistische Fähigkeit* in ihrer Abstraktionsfähigkeit und ihren erforderlichen kognitiven Kapazitäten über die reine Verwendung einzelnsprachlicher Fähigkeiten hinausgehe (vgl. Bialystok 2001: 125–126).

Metalinguistic awareness umfasst die Kombination von Aufmerksamkeit (*attention*) und expliziten mentalen Repräsentationen, die gemeinsam einen Zustand der Bewusstheit (*awareness*) hervorrufen können (vgl. Bialystok 2001: 126). *Conscious-*

ness, also das Bewusstsein, ist ein Terminus, der sowohl Wissen als auch Bewusstheit umfasst und laut Bialystok (2001: 126) in seiner Bedeutung wohl nie völlig klar eingegrenzt werden kann. Es ist somit zu schlussfolgern, dass sowohl *linguistic ability* wie auch *metalinguistic ability* nie ohne Bewusstsein ablaufen können und dass der Terminus *consciousness* somit keinen Beitrag zur Unterscheidung von Sprachbewusstheit beisteuern kann (vgl. Bialystok 2001: 126). Somit liegt der Kern der Betrachtung im Zustand der Aufmerksamkeit, der *attention* (vgl. Bialystok 2001: 126). Der Terminus *metalinguistic awareness* impliziert daher, dass die Aufmerksamkeit auf die Domäne desjenigen sprachlichen Wissens gerichtet ist, welche die expliziten Beschaffenheiten von Sprache beschreibt (vgl. Bialystok 2001: 127). Da Aufmerksamkeit als generelle Funktion aller kognitiver Prozesse betrachtet werden kann, lässt sich metakognitive Bewusstheit als eine Form gewöhnlicher Kognition verstehen (vgl. Bialystok 2001: 127). Des Weiteren bestimmt Bialystok zwei Komponenten der Sprachverarbeitung (*processing components*) (Bialystok 2001: 131), die „Analyse sprachlichen Wissens“ sowie die „kognitive Kontrolle“ (Hug 2003: 20). Der Prozess der Analyse umfasst die wachsende Fähigkeit, explizite und abstrakte Strukturen zu erfassen, während der Prozess der Kontrolle die Fähigkeit meint, sich selektiv spezifischen Aspekten dieser Repräsentationen zuzuwenden, also die Aufmerksamkeit bewusst zu lenken (vgl. Bialystok 2001: 131). Gemeinsam definieren sie die wachsende Fähigkeit des Kindes von zunächst simpler Konversation zum Gebrauch intentionaler Sprache, wie sie beim Lesen und für metalinguistische Problemlösungen von Bedeutung ist (vgl. Bialystok 2001: 131).

Die Sprachbewusstheit (*linguistic awareness*) umfasst laut Funke (2008: 12) die Fähigkeit, „sprachlichen Erscheinungen Aufmerksamkeit zuzuwenden und auf sie zu achten“. Er beschreibt den Terminus als analytischen Begriff, welcher zur „Klärung empirischer Befunde“ verwendet werden kann. Der Begriff der Sprachbewusstheit beschreibt somit eine Fähigkeit, die einem Individuum „die Zugänglichkeit sprachlicher Strukturen“ ermöglicht, „die darauf beruht, dass Menschen sie als Strukturen ihres jeweils eigenen Sprechens zu identifizieren vermögen“ (Funke 2008: 11, Hervorh. i. O.). Das Konzept des Sprachbewusstseins (*language awareness*) hingegen definiert Funke (2008: 11, Hervorh. i. O.) als eine „Leitidee der didaktischen Praxis“, welche eine „Aufgeschlossenheit für Erscheinungsformen von sprachlichen Verhalten und Sprachen bei Menschen überhaupt“ umfasst. An dieses Konzept knüpft auch die Sprachlernbewusstheit an, die im Rahmen didaktischer Sprachvermittlung den Fokus auf die natürlichen Erwerbsprozesse, die Berücksichtigung der Progression und die Nützlichkeit und Produktivität von Fehlern lenkt (vgl. Rösch 2008: 173). Ein verwandter Begriff ist jener der Sprachaufmerksamkeit, mit dem Oomen-Welke et al. (1998: 152) operieren und den sie als „wachen Umgang mit der Sprache, nämlich die sich entwickelnde Fähigkeit, Sprache als Mittel der Kommunikation und als verfügbares System wahrzunehmen

und darüber erkennend, kritisch oder humorvoll zu reflektieren“ definieren. Diese Form der Sprachreflexion bezeichnen Oomen-Welke et al. (1998: 152) zudem als „vorwissenschaftlich“ und als Grundlage zur Entwicklung „subjektiver Theorien“ über Verwendung und Semantik von Sprachen. Diese Fähigkeit wird durch den Gebrauch mehrerer Sprachen dahingehend vertieft und erweitert, dass die Sprachlerner*innen sprachliche Systeme vergleichen (vgl. Oomen-Welke et al. 1998: 152). Das Konzept der Sprachaufmerksamkeit ist somit durch die Phänomene der Sprachbewusstheit und der Laienlinguistik (siehe Kap. 2.1.6) inspiriert und ist im didaktischen Zusammenhang mit der Förderung des Sprachbewusstseins die Grundlage für Oomen-Welkes Unterrichtskonzept, der *Kultur der Mehrsprachigkeit*, welches die vorhandene Mehrsprachigkeit in einer Klasse einbeziehen und fördern soll und ganz allgemein eine Akzeptanz von Multilingualismus ermöglichen soll (vgl. Oomen-Welke 1997; Oomen-Welke 2019).

Die Bewusstheit als eine Form der Kognition steht im Zentrum der theoretischen Betrachtung des Phänomens Sprachbewusstheit. Lang (2008: 41) definiert in Anlehnung an Wygotski die „eigentliche Bewusstwerdung“²² kindlicher Sprachbewusstheit als die Fähigkeit „gezielt und willentlich über Sprache [zu] reflektieren“ und bestimmt als Voraussetzung dafür wiederum die Disposition, „sich Sprache unabhängig von den situativen Gegebenheiten nach bestimmten Kriterien zum Gegenstand des Denkens [...] machen“ zu können. Auch Kinder sind also bereits in der Lage, Sprache sowohl als Gegenstand zu betrachten wie auch als Spiel zu verstehen und *mit* ihr zu spielen. Dies reflektiert auch Januschek (2018) eindrücklich anhand eigener Aufzeichnungen, in denen ein Kind mit Sprache spielt:

Die Sprache verselbständigt sich zu einem Werkzeug zur Erzeugung beliebiger Vorstellungen. Sprachliche Ausdrücke zaubern nicht nur dasjenige herbei, was erfahrungsgemäß üblicherweise mit ihnen verbunden ist – das war der von Wygotskij beschriebene Zauber – sondern sie erzeugen auch Unmögliches, Fantastisches. (Januschek 2018: 74)

Die Fähigkeit, „verallgemeinert und abstrakt über Sprache reflektieren zu können“ bezeichnet Lang (2008: 48) hingegen explizit als „dem fortgeschrittenen Kindes- und Jugendalter vorbehalten“.

Im Zusammenhang mit dem Zweitspracherwerb bzw. dem Erwerb von Sprachen über die Erstsprache hinaus, ist Sprachbewusstheit als bedeutsamer Aspekt anzusehen, da das Wissen (und die Aufmerksamkeit auf dieses Wissen) über sprachliche Prinzipien durch den Erwerb der Erstsprache bereits vorhanden ist und im Kontext des Zweitspracherwerbs auf unterschiedliche Weise involviert ist (vgl. dazu Kuyumcu 2014). Die Bewusstmachung des Wissens über die fundamenta-

22 Siehe dazu auch die Theorie der „eigentlichen Sprachbewusstheit“ von Andresen (1985).

len sprachlichen Prinzipien der Erstsprache können somit den Erwerbsprozess in der Zweitsprache erleichtern (vgl. Bialystok 2001: 127). Die individuelle Bewusstmachung als Kern des Phänomens der Sprachbewusstheit verweist auf Sprachverarbeitungsprozesse, die eine selektive Wahrnehmung verschiedener Informationen beinhalten (vgl. Bialystoks Konzept der Analyse in Bialystok 2001: 128). Aus dieser theoretischen Annahme geht hervor, dass, je nach sprachlicher Anforderung wie etwa Rezeption, Produktion oder der Lösung grammatischer Probleme, die Aufmerksamkeit kognitiv auf unterschiedliche Aspekte von Sprache gelenkt wird (vgl. Bialystok 2001: 128) (vgl. Bialystoks Konzept der Kontrolle, Bialystok 2001: 131). Somit bietet die Betrachtung der Sprachbewusstheit als kognitive Disposition im Sprachlernprozess Erklärungsansätze für unterschiedliche Lernerfolge und -schwierigkeiten, denn die Fähigkeit zur Sprachbewusstheit wird während des Erstspracherwerbs individuell unterschiedlich ausgebildet und steht somit auf je individuelle Weise für den Zweitspracherwerb zur Verfügung.

Die Frage, ob die Erziehung eines Kindes in zwei Sprachen, der parallele Erwerb von mehreren Sprachen oder der Erwerb vieler Sprachen in unterschiedlichen Zeiträumen zu einer Verwirrung führt, ob sich Spracherwerb gegenseitig hemmt oder fördert, wird seit vielen Jahrzehnten kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Bialystok 2001, Gogolin & Neumann 2009). Bialystok (2001: 59) vergleicht die Annahme, ein Kind könnte mit mehrsprachiger Erziehung überfordert sein mit der Vorstellung des Gehirns als Behälter, „a vessel of limited capacity that must be filled with care“. Dieses weitverbreitete metaphorische Konzept entspricht jedoch nach ihrer Wahrnehmung nicht den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Funktionsweise des Erinnerungs- und Verarbeitungsvermögens des Gehirns (vgl. Bialystok 2001: 59). Vielmehr erscheint es laut Bialystok plausibel, dass strukturelle Muster wahrnehmbarer sind und die Aufmerksamkeit des Kindes erregen, wenn dieses über zwei verschiedene Sprachsysteme verfügt (vgl. Bialystok 2001: 134). Die wissenschaftliche Metastudie Bialystoks ergab u. a., dass bilinguale Kinder in Aufgaben, die ein hohes Maß an Fähigkeiten in der Kontrolle (siehe oben) erforderten, besser abschnitten als monolinguale Kinder, während sie bei Aufgaben, die lediglich hohe analytische Fähigkeiten erforderten, ebenbürtig waren (vgl. Bialystok 2001: 149²³). Eine weitere Fähigkeit, die auf der Sprachbewusstheit beruht und die besonders L2- und Fremdsprachenlerner*innen nutzen, ist die des Kontrastierens, welches immer dann relevant wird, wenn mehrere Sprachen in Kontakt treten, sei es im Rahmen mehrsprachiger Schulklassen oder beim mehrsprachigen Spracherwerb zu Hause (vgl. Hug 2003: 25). Durch das Hin- und Herwechseln zwischen unterschiedlichen Sprachsystemen erlangen Kinder eine

23 Zur Lektüre von Bialystoks wissenschaftlichen Untersuchungen, siehe Bialystok (2001).

erhöhte Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit (vgl. Hug 2003: 26). Immer wieder wird darauf aufmerksam gemacht, dass Sprachbewusstheit im erheblichen Ausmaß ein soziales Phänomen ist, welches dadurch gefördert wird, dass Interaktionspartner auf Sprachliches aufmerksam machen und Bedeutungen gemeinsam ausgehandelt werden (vgl. Hug 2003: 26; Tomasello 2008: 25 ff.). Der spielerische, experimentelle Umgang mit Sprache und der Kontakt mit mehreren Sprachen ist laut Januschek (2018: 9) ein Teil von Sprache und „ist von ihr nicht abzutrennen“. Deshalb sind didaktische Konzepte zur Förderung der Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion zentrale Bestandteile zeitgenössischer wissenschaftlicher Bildungsforschung (vgl. Oomen-Welke 2010; Rösch 2008; Lipóczy 2009; Luchtenberg 2010 uvm.). Sprachbewusstheit ist im schulischen Kontext in einer Art „Brückenfunktion“ von Bedeutung, welche sich in der Sprach- und Fremdsprachendidaktik, der Übergangsphase zwischen Grundschule und weiterführender Schule sowie als Bestandteil des Konzeptes „language across the curriculum“ verorten lassen (Luchtenberg 2010: 108). Dies zeigt, dass Sprache als Gegenstand und Medium aller Fächer in der Schule auch mittels Methoden zur Förderung von Sprachbewusstheit vermittelt werden sollte. Als zentrale sprachliche Handlungen zur Förderung der Sprachbewusstheit in Unterrichtssituationen schlägt Neuland (vgl. 2002: 7) etwa lautes Denken, Kenntnis- und Wissenstests, Befragungen zu subjektiven Meinungen und Einstellungen zu sprachlichem Wissen, die Analyse spontaner oder induzierter sprachthematischer Äußerungen sowie die Analyse praktischer Sprachreflexionen in Kommunikationssituationen vor. Zusätzlich wäre an dieser Stelle auch die Arbeit mit Sprachbiographien, Lerntagebüchern, Sprachenportfolios und Sprachenportraits im Unterricht zu erwähnen, die zum einen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein fördern, und zum anderen alle Sprachen der Lernenden berücksichtigen und als Gegenstand des Spracherwerbs wertschätzen (Oomen-Welke 2006; Wildemann & Fornol 2013).

Die Erkenntnisse über Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein, Sprachlernbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit stehen in ihren unterschiedlichen Facetten in einem engen Zusammenhang mit dem Konzept des linguistischen Laien (siehe auch Kap. 3.1.1), da dieses das Individuum als Ergebnis und Prozess seiner Lern- und Lebensgeschichte, seiner Spracherwerbserfahrungen und Wissensbestände betrachtet. Dieses Konzept wird im nachfolgenden Kapitel erläutert.

2.1.6 Das Konzept der linguistischen Laien bzw. des linguistischen Laien

Das Forschungsfeld der „Laienlinguistik“ ist dadurch gekennzeichnet, dass „die Beschreibung und teilweise auch die Bewertung von Sprache(n) und sprachlichen

Praktiken durch „linguistische Laien“ vorgenommen wird (König 2014: 10 ff., Hervorh. i. O.).

Sprachbetrachtung, Sprachanalyse und Sprachbeschreibung werden nicht nur von Sprachwissenschaftlern betrieben. Vielmehr entwickelt jeder Sprachteilhaber nahezu zwangsläufig, um nicht zu sagen: naturwüchsig, im alltäglichen Umgang mit der Sprache eine gewisse Reflexionsroutine und eine entsprechende Reflexionskompetenz. (Paul 2003: 650)

König beschreibt, dass Begriffe wie der „linguistische Laie“ oder „Nicht-Linguist“ häufig von der Annahme ausgehen, dass die betreffenden Informant*innen „über wenig bis keine sprachwissenschaftlichen Kenntnisse verfügen“, sodass sie in markanter Weise auf „Negativ-Definitionen“ basieren (König 2014: 11). Doch fasst König (2014: 11) auch „implizite Positiv-Kriterien“ aus laienlinguistischen Studien zusammen: „Vorausgesetzt werden muss bei allen laienlinguistischen Studien eine grundlegende Kompetenz der Befragten, über ihren Sprachgebrauch reflektieren zu können [...]“. Damit stellt die Autorin in ihren Ausführungen über linguistische Laien einen zentralen Zusammenhang zwischen Sprachbewusstheit und laienlinguistischen Tätigkeiten her (König 2014: 11).

Das Wissen der bzw. des linguistischen Lai*in rührt aus dem Alltagswissen des Individuums im Gegensatz zum spezifischen Fachwissen von Expert*innen. Die Forschungsliteratur zum Begriff „Wissen“ bezeichnet Hundt (2017: 138) als insgesamt „uferlos“. Den Terminus des Alltagswissens beschreibt Hundt (2017: 138) ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis²⁴ des Begriffs mittels unterschiedlicher Merkmale, die hier in Kürze vorgestellt werden sollen, da sie grundlegend für das Verständnis des Konzeptes der Laienlinguistik sind. So wird Alltagswissen als „nicht fachspezifisch“ beschrieben; es „steht potentiell“ allen Sprachteilnehmer*innen „zur Verfügung“ (Hundt 2017: 139). Des Weiteren enthält Alltagswissen sowohl prozedurale als auch deklarative Bestandteile, die von Lai*innen „nur zum Teil explizierbar sind“, jedoch wichtige Funktionen in der Bewältigung des Alltags übernehmen können (Hundt 2017: 138). Gerade dieser letzte Aspekt, aus dem hervorgeht, dass das Alltagswissen linguistischer Laien wichtige Funktionen im Alltag übernehmen kann, steht in einem engen Zusammenhang mit der sprachlichen Wirklichkeit von lebensweltlich mehrsprachigen Menschen. Solche Sprecher*innen verwenden in ihrem Alltag verschiedene Sprachen, oft auch Zweit- oder Drittsprachen, bei deren Gebrauch sie immer auch auf ihr implizites

²⁴ Dieses Verständnis wird in Anlehnung an Berger und Luckmann (1977/1969) vom Autor Hundt (2017) wie folgt skizziert: „Sowohl das gesellschaftliche Wissen (und damit das allen zugängliche, gegenseitig vorausgesetzte Wissen) als auch die damit verbundene Wirklichkeit der Alltagswelt werden als Konstruktionen der handelnden Subjekte einer Gesellschaft verstanden“ (Hundt 2017: 138).

und prozedurales Wissen über Sprachen zurückgreifen. Bei lebensweltlich Mehrsprachigen kommt zu der Herausforderung, Sprache angemessen zu gebrauchen, zusätzlich noch die Herausforderung hinzu, *verschiedene Sprachen* in den jeweiligen Kontexten angemessen zu gebrauchen, selbst wenn diese Sprachen noch gelernt werden und/oder nur eingeschränkt zur Verfügung stehen. Laienlinguistisches Alltagswissen ist also häufig implizit und nicht begründbar (vgl. Hundt 2017: 138). Des Weiteren beschreibt Hundt (2017: 139) alltägliche, linguistische Wissensbestände als „orientierend und komplexitätsreduzierend“ sowie als „eine Mischung aus kognitiven, emotiven und konativen Bestandteilen“. Schließlich sind alltägliche Wissensbestände linguistischer Laien laut Hundt „nicht allein rational legitimiert“, sondern werden zudem durch die Faktoren „Autoritäten, Erfahrung und Gefühl“ als berechtigt und korrekt empfunden (vgl. Hundt 2017: 139). Im Forschungszweig der Wahrnehmungsdialektologie wird der Terminus des laienlinguistischen Alltagswissens genutzt, um sowohl individuelle als auch soziale sprachbezogene Wissensbestände „in Form von individuellem Laienwissen und kollektivem sozialen Wissen“ zu untersuchen (Anders 2013: 13). Die von Anders zusammengetragenen, „potentiellen Wissensbestände des laienlinguistischen Alltagswissens“ umfassen sechs Punkte, wovon jedoch einige spezifisch wahrnehmungsdialektologische Interessen ausdrücken, die an dieser Stelle unerwähnt bleiben. Aus der Perspektive der vorliegenden Studie mit dem Erkenntnisinteresse der individuellen Mehrsprachigkeit auf den Begriff der Laienlinguistik sind jedoch beispielsweise die Wissensbestände „Aussagen über Dialekträume“, „die Aktivierung von sozialem Stereotypisierungspotenzial“, „das Bewusstsein über unterschiedliche kommunikative und situative Reichweiten“, die „Vorlieben des eigenen Sprachgebrauchs“, sowie „die Bildung kausaler Zusammenhänge von Negativbewertungen und schlechter Artikulation“ von Bedeutung (Anders 2011: 11). Der letzte Aspekt, in welchem „schlechte Artikulation“ Erwähnung findet, ist in Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen von Einwander*innen deshalb relevant, da sich ein Akzent im Deutschen durchaus negativ auf die Wahrnehmung der Person und ihrer Deutschkompetenzen auswirken kann. So beschreibt beispielsweise Grjasnowa eindrücklich von Erfahrungen der Be- und Abwertung ihrer Person und ihrer Deutschkompetenzen durch Verweise auf ihren Akzent: „die Scham, fehlerhaftes Deutsch zu sprechen, hat sich tief in mich eingeschrieben“ (Grjasnowa 2021: 26). Auf Einwander*innen trifft heutzutage außerdem zu, dass ein großer Anteil von ihnen durch Sprach- oder Integrationskurse, durch Vorbereitungsklassen bzw. DaZ-Zentren²⁵ gezielt mit dem

²⁵ Das Angebot an Sprach- und Integrationskursen sowie an schulischen Modellen für die DaZ-Förderung ist bundesweit äußerst divers und befindet sich in stetigem Wandel. Auch die Wissensbestände, die durch diese Maßnahmen erworben werden können, sind somit äußerst vielfältig und können hier nicht im Einzelnen beschrieben werden.

Deutschen vertraut gemacht wird. Der damit einhergehende Erwerb expliziten linguistischen Fach- und Alltagswissens kann entsprechend zu dieser Gruppe von Laienlinguist*innen hinzugezählt werden.

In Bezug auf die vorliegende empirische Untersuchung mit jugendlichen Mehrsprachigen ist das Konzept der bzw. des Laienlinguist*in ein Bestandteil bzw. eine Sichtweise, um das Erkenntnisinteresse in Bezug auf das Nachdenken und Sprechen über Sprachen und Mehrsprachigkeit sowie das Einbringen von Wissen über ebene in den Fokus stellen zu können. Die Äußerungen über laienlinguistisches Wissen in Erhebungssituationen empirischer Untersuchungen machen jedoch lediglich „einen kleinen Ausschnitt des Alltagswissens der Informanten“ (Anders 2011: 13) aus – und stellen zugleich den einzigen Gegenstand dar, der zu Forschungszwecken beschrieben und analysiert werden kann. Wie im späteren Verlauf der methodischen Erläuterungen deutlich werden wird, wird der Terminus der Laienlinguistik als Oberbegriff für eine Hauptkategorie mit mehreren Unterkategorien genutzt (siehe Kap. 3.1). In der Analyse der für diese Untersuchung erhobenen Daten dient der Oberbegriff Laienlinguistik dazu, um möglichst breit die Fähigkeiten und Kompetenzen der sprachenreflektierenden, sprachenwissenden Jugendlichen zu erfassen. Unterkategorien wie „Sprachbewusstheit“ oder „mit Sprache spielen“ differenzieren dieses zentrale Themenfeld dann in der vorliegenden qualitativ-inhaltsanalytischen Datenuntersuchung (siehe dazu Kap. 5).

2.1.7 Zwischenfazit

Dieser Abschnitt des theoretischen Teils hat ergeben, dass der Begriff Mehrsprachigkeit vielerlei Facetten hat und für das jeweilige Erkenntnisinteresse eingegrenzt und spezifiziert werden muss. Für die vorliegende Untersuchung ist Mehrsprachigkeit als die Fähigkeit eines Individuums zu verstehen, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, wobei diese Fähigkeit für den Alltag des Individuums unverzichtbar ist. Dabei erhebt der Begriff in diesem Zusammenhang nicht den Anspruch, dass die an der Mehrsprachigkeit des Individuums beteiligten Sprachen ‚perfekt beherrscht‘ werden müssten; vielmehr ist von Bedeutung, dass jede*r Sprecher*in über ihr bzw. sein eigenes notwendiges Repertoire verfügt, Sprachkenntnisse erwirbt und ausbaut, um somit aktiv mehrsprachige Kompetenzen im Alltag verwenden zu können. Der Terminus des Sprachenrepertoires (Busch 2013: 12–31) zählt deshalb auch zu den zentralen Begriffen in Bezug auf die Erforschung verschiedener Aspekte der individuellen Mehrsprachigkeit. Für die hier vorliegende Untersuchung ist des Weiteren einzugrenzen, dass Mehrsprachigkeit in der Weise migrationsbedingt ist, dass die Sprecher*innen mindestens eine Migration selbst erlebt haben. Migrationsbedingte individuelle Mehrsprachigkeit beinhaltet somit, dass die Individuen einen erhebli-

chen Teil ihres Lebens in einem anderen Land als Deutschland verbracht haben. Dies schließt nicht aus, dass für die Beteiligten darüber hinaus weitere Formen von Mehrsprachigkeit, wie z. B. in Form von verschiedenen Familiensprachen oder durch die alltägliche Verwendung von Dialekten, hinzukommen und relevant sein können. Für die somit eingegrenzte migrationsbedingte, lebensweltliche und individuelle Mehrsprachigkeit ist des Weiteren hervorzuheben, dass gesellschaftliche Faktoren wie Sprachprestige und ideologische Gewichtungen von Herkunft und Kultur einen erheblichen Einfluss auf die Lebenserfahrungen und Lebensbedingungen in Deutschland haben können. Es zeigt sich, dass die Unterscheidung und Wertung von Sprachen konstruiert ist und somit den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen unterliegt.

Es wurde skizziert, dass Spracherwerb unterschiedlichen Faktorenkomplexen unterliegt, die nicht nur Einfluss auf den Spracherwerb nehmen, sondern darüber hinaus auf die Teilhabe- und Bildungschancen sowie den Status in der Gesellschaft. Die individuelle Ebene des Spracherwerbs und der Sprachbewusstheit sind als theoretische Grundlagen ebenso erläutert worden wie der Begriff der Laienlinguistik, durch welchen linguistisches Alltagswissen bei Sprachenlerner*innen dargestellt und differenziert wird. Für das mehrsprachige Individuum können in diesen Zusammenhängen individuelle Vorteile von Mehrsprachigkeit hervorgehoben werden. So hat Mehrsprachigkeit in Bezug auf Spracherwerb einen positiven Einfluss, da ein Mehr an sprachlichem Wissen auch die Fähigkeit fördern kann, weiteres sprachliches Wissen zu verarbeiten und zu speichern. Mehrsprachigkeit ist zudem als positiv für die geistige Entwicklung zu verstehen, wobei sie insgesamt als natürlicher Teil menschlicher Fähigkeiten anzusehen ist (siehe Kap. 2.1.5). Dass Mehrsprachigkeit auch gesellschaftliches Prestige hat, ist eine Tatsache – sie betrifft jedoch nicht alle Sprachkompetenzen gleichermaßen. Mehrsprachigkeit wird in der Schule, und zum Teil auch schon früher, aktiv gefördert und gilt somit auf schulischer und gesellschaftlicher Ebene als ein Faktor für gesellschaftliche Teilhabe. Zugleich führen Unterschiede im Sprachprestige vor allem bei Migrant*innensprachen auch zu Nachteilen in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe. Diese Problematik ist in den vorigen Kapiteln erwähnt worden und wird im Verlauf dieses Buches immer wieder aufgegriffen.

Spracherwerb hängt also insgesamt von einer Vielzahl von Faktoren ab, wobei für diese Studie vor allem die Variablen Alter und somit Jugend, der Erwerbskontext (Migration und durch Schule strukturierter Unterricht) sowie der Faktorenkomplex Motivation/Angst/Einstellungen hervorgehoben werden können (siehe Kap. 2.1.4).

Um die in Deutschland als Gesellschaft bestehenden Aufgaben, Herausforderungen und Bedingungen verstehen zu können, die mit der migrationsbedingten

Mehrsprachigkeit einhergehen, werden im nachfolgenden Kapitel historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungen skizziert.

2.2 Migration und Sprachpolitik

In diesem Kapitel wird zunächst allgemein der Terminus Migration erklärt und auf seine Bedeutung für die deutsche Gegenwart eingegangen. Dabei ist die theoretische Betrachtung des Phänomens Migration ebenso wichtig wie die Skizzierung historischer und aktueller Entwicklungen, die die hiesige Gesellschaft geformt haben und immer wieder verändern, wie z. B. zurückliegende große Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik Deutschland. Im Anschluss daran wird die Sprachpolitik und die einwanderungsbezogene Bildungspolitik der Bundesrepublik skizziert, da diese politischen Strukturen und Bedingungen einen zentralen Einfluss auf die Schul- und Lernbedingungen der jugendlichen Einwander*innen haben, die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt stehen. Auf das Schulsystem für DaZ-Schüler*innen in Schleswig-Holstein wird dann im Kap. 2.8.2 genauer eingegangen.

2.2.1 Das Phänomen Migration

Migration bedeutet Wanderung (vgl. Oswald 2007: 13). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) sowie die Bundeszentrale für politische Bildung sprechen dann von Migration, „[...] wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht“.²⁶ In der vorliegenden Studie ist die internationale Migration zentral, da durch diese jene Formen von *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* (und auch damit verbundener multipler kultureller Zugehörigkeiten) entstehen, die im Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung liegen. Oswald (2007: 13) betont, dass „die Erfahrung sozialer, politischer und/oder kultureller Grenzziehung“ mit der Migration „einhergeht“. Hummrich & Terstegen (2020: 1) beobachten, dass Migration, wie wir sie heute vorfinden, als eine Wanderung mit dem Ziel der Verbesserung der Lebensbedingungen beschrieben werden kann. Migration hat es schon immer gegeben und sie ist immer auch den gesellschaftlichen und politischen Umständen entsprechend in verschiedene Richtungen gegangen und aus verschiedenen Motiven angetrieben worden. Sie kann ohne Weiteres als ein Bestandteil des menschlichen

²⁶ Vgl.: <http://www.bpm.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/57302/definition-von-migration> (12.10.2023).

Verhaltens angesehen werden, denn sie ist so alt wie die Menschheit selbst. Immer wieder hat die Wanderung des Menschen neue Veränderungen mit sich geführt und ist auf veränderte Umstände gestoßen. Als eine wichtige Veränderung wäre hier die Bildung der Nationalstaaten in der Neuzeit zu nennen (vgl. Oswald 2007: 9), denn die Etablierung der nationalen Staatsgebilde führte im Rahmen von Grenzziehungen und erstarkender Staatsmacht zum Phänomen der Zugehörigkeit, was mit Rechten und Pflichten für die Einwohner*innen einherging. Nationalstaatlichkeit schließt per se diejenigen, die ‚drinnen‘ sind, ein und jene, die ‚draußen‘ sind, aus. Die Zugehörigkeit zu einer Nation führt somit zu Rechten und Pflichten für die Staatsbürger*innen sowie zu ausgrenzenden Mechanismen gegenüber Nicht-Staatsbürger*innen.²⁷

Oswald (2007: 13) untergliedert in einem ersten Ordnungsversuch für eine Typologisierung der Migration drei „(Forschungs-)Dimensionen“: den „Ortswechsel“, die „Veränderung des sozialen Beziehungsgeflechts“ sowie „Grenzerfahrungen“. Darüber hinaus unterscheidet sich ‚Migration‘ in ihren Entstehungsursachen und in ihrem Umfang (Oswald 2007: 13ff.). Der Begriff der Migration, wie Oswald ihn beschreibt, umfasst die zentralen Dimensionen des Phänomens in einer maximalen Offenheit, die es ermöglichen soll, die „empirische Vielfalt und den Prozesscharakter“ zu berücksichtigen. Migrationsursachen, Größe und Umfang von Migrationsbewegungen, ihre zeitlichen und sozialen Dimensionen reichen von wenigen betroffenen Migrant*innen über ganze wandernde Völker, von gezielten Wanderungen zum Zwecke beruflicher Selbstverwirklichung über erzwungene Umsiedlungen oder unfreiwillige Fluchtbewegungen aufgrund von Gewalt oder Katastrophen. Zudem kann Migration mehrere Generationen in zeitlicher Dimension betreffen. Auch Hummrich & Terstegen (2020) betonen die Prozesshaftigkeit und Komplexität von Migration. Die Autorinnen formulieren drei Ebenen, die auf unterschiedliche und miteinander verwobene Weise durch die Wanderung betroffen sind; zum einen das Individuum und dessen Biographie, zweitens die sozialen Beziehungen und drittens die sich verändernden Gesellschaften, die Migrant*innen aufnehmen bzw. abgeben (vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 3).

Da Oswald (2007: 15) Migration durch die „Versetzung des Lebensmittelpunkts“ definiert, ist eine Beschreibung der konstitutiven Elemente eines „Lebensmittelpunktes“ unerlässlich. Zu diesem zählt die Soziologin fünf Bereiche: die Wohnung, die Familie, die Arbeit/Einkommen, das soziale Netz sowie die kulturelle und politische Orientierung (vgl. Oswald 2007: 15). Jedes dieser einzelnen Elemente umfasst dabei die gesamte Bandbreite des Vorhandenseins bzw. des Nicht-Vorhandenseins, rechtliche Bestimmungen und Möglichkeiten, soziale, emotionale und psychologi-

²⁷ Zu diesem Thema siehe z. B. Yildirim-Krannig (2014).

sche Aspekte, die im Falle der Migration in geringere oder stärkere Veränderungen geraten. So beinhaltet beispielsweise das Vorhandensein einer Familie mit Kindern, die ein*e Migrant*in hat, viele weitere migrationsrelevante Aspekte, wie die Frage, ob die Kinder auch migriert sind oder zurückgelassen wurden, ob die Kinder entwicklungsgerechte Bedingungen vorfinden, wie der rechtliche Status der Familienmitglieder ist, wie die Zukunftsperspektive der Familie aussieht (z. B. die Bleibeperspektive, eine Familienzusammenführung oder die Remigration), usw. Diese vielfältigen Faktoren nehmen jeweils Einfluss auf die psychologische Konstitution der Betroffenen und führen somit auch auf dieser Ebene zu „Grenz-erfahrungen“ (Oswald 2007: 14). Aufgrund der vielfältigen Ursachen und Bedingungen für eine ‚Versetzung des Lebensmittelpunktes‘ sind ausführliche Typologien entwickelt worden, die in vier Aspekte unterteilt werden können: räumliche Aspekte, zeitliche Aspekte, Entscheidungen und Ursachen sowie der Umfang der Migration (Oswald 2007: 65). Hummrich & Terstegen (2020: 2) beschreiben zusätzlich die „mehrfache Migration“, die immer dann auftritt, wenn Migration kein „einmaliges Erlebnis“ ist, wie z. B. bei einer permanenten Überschreitung von Grenzen (wie es bei internationalen Wanderarbeiter*innen häufig der Fall ist) oder wenn der „Ort des Ankommens“ verlassen und somit zu einem „Ort des Aufbruchs wird“, um wieder an einem „neuen Ort“ anzukommen (Hummrich & Terstegen 2020: 3).

Aus der Perspektive der jeweiligen formal-rechtlichen Bestimmungen kann eine Einwanderung als „illegal, als Arbeits- oder Pendelmigration“ sowie als „begründete Flucht vor Verfolgung [...]“ betrachtet werden (Oswald 2007: 66). Aus der Sicht der Migrierten kann dies jedoch ganz anders gesehen werden, eine Unterscheidung zwischen „freiwillig“ und „unfreiwillig“ kann in vielen Fällen als unwillkürlich empfunden werden (vgl. Oswald 2007: 73–74). So umfasst beispielsweise das Recht auf Asyl der Genfer Flüchtlingskonvention lediglich die „begründete Flucht vor Verfolgung“ aufgrund der „Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung“ (Oswald 2007: 66) und betrifft ausdrücklich nicht jene Geflüchteten, die aus Armut oder Perspektivlosigkeit ihr Herkunftsland verlassen haben. Auch die Flucht vor nicht-politischen kriminellen Gruppierungen wie z. B. aufgrund einer Verfolgung durch die Mafia, durch Drogenbanden oder andere nichtstaatliche Gruppen, ist kein anerkannter Grund für Asyl. In Deutschland kann eine solche Bedrohung jedoch zumindest dazu führen, dass die bzw. der Antragsstellende nicht in ihr bzw. sein Herkunftsland abgeschoben werden darf. Wenn Geflüchtete über einen sogenannten „sicheren Drittstaat“ einreisen oder aus einem Land stammen, welches als „sicheres Herkunftsland“ gelistet ist, besteht i. d. R. kein Recht auf Asyl (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung 2015).

Auch der Begriff der Arbeitsmigration umfasst zahlreiche unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten und -beschränkungen, Rechte und Pflichten seitens der Mi-

grierten. Nach der Einstellung der Anwerbeabkommen für ‚Gastarbeiter*innen‘ in den 1970er Jahren liegt die Suche nach Arbeit im Zielland heute in privater Hand und erfolgt aus individueller Motivation bzw. durch die Bemühungen einzelner Betriebe. Die Migrationsbedingungen unterscheiden sich auf unterschiedlichen Ebenen, bei Oswald (2007: 76) zusammengefasst als: „Anlässe/Verursachungen“, „Verläufe“, sowie „Aufnahmesituation/Zielbestimmungen“. Diese Bedingungen werden von grundlegenden Voraussetzungen beeinflusst, wie z. B., ob die bzw. der Migrant*in aus einem anderen EU-Land oder einem Drittstaat stammt, ob bzw. welche Berufsausbildung die Person hat, welche Arbeitsbedingungen im Zielland geboten werden und welche Einwanderungspolitik das Zielland verfolgt (vgl. Oswald 2007: 76–81).

Eine weitere einwanderungsrelevante Gruppe ist die der ‚Illegalen‘ bzw. ‚Irregulären‘, welche jene Menschen umfasst, die im Zielland nicht registriert sind. Ihre Situation ist in vielerlei Hinsicht besonders kompliziert bzw. prekär, da ihre gesamte Existenz aus staatlicher Sicht unter dem Radar abläuft. Dies betrifft sowohl eine Rechtlosigkeit und Hilfslosigkeit auf dem Arbeitsmarkt, die erheblich erschwerte Zugänglichkeit zu medizinischer Versorgung, Bildung, Sprach- oder Integrationskursen, staatlichen Hilfen oder dem Wohnungsmarkt sowie der über allem schwebenden Bedrohung, entdeckt und abgeschoben zu werden. Oswald (2007: 77) beschreibt diese Gruppe als wachsend.

Aufgrund der Komplexität und Vielfalt der Wanderungen schlägt Oswald für die erste Einordnung die Verwendung zweier Kontinua vor, zum einen den „Etablierungsgrad einer Migrationsbewegung“ und zum anderen den „Grad der staatlichen Kontrolle“ (Oswald 2007: 68). Ersteres fragt nach den Bedingungen, die die Gewanderten im jeweiligen Zielland vorfinden, es geht um die „Zahl und Art der Niederlassungen“, die „Existenz einer ethnischen Gemeinde“ und um „die Infrastruktur und Institutionen“, die zur Unterstützung der Eingewanderten bereitstehen. Das zweite Kontinuum fragt nach der Art und Weise des Wanderungsvorgangs in Bezug auf die Kontrolle und die Zielrichtung eines Migrationsgeschehens. Oswald unterscheidet hier die gezielte Einreise von Arbeitsmigrant*innen aufgrund von bilateralen Abkommen als maximal kontrolliertes Migrationsszenario und auf der anderen Seite die Vertreibung und Flucht von Menschengruppen, die mit einem maximalen Verlust von staatlichem Schutz und staatlicher Kontrolle einhergehen, bis sich ein Staat zur Aufnahme der Betroffenen im Rahmen eines Asylverfahrens bereit erklärt (vgl. Oswald 2007: 68–69). Und so ergeben sich als primäre Gründe zur „Beendigung der Sesshaftigkeit“ (Oswald 2007: 69): die Vertreibung bzw. Flucht aufgrund verschiedener Bedrohungen oder – bzw. *und* – die Suche nach einem besseren Leben.

Die Frage nach den Motiven für eine Wanderung führte bereits vor über einem Jahrhundert zur Formulierung der „Migrationsgesetze“ Ravensteins (vgl. Oswald 2007: 66–67), aus denen sich zahlreiche Modelle zur Motivforschung entwi-

kelten, wie etwa die sogenannten Push- und Pull- Modelle, welche aus wirtschaftlicher Kosten- und Nutzen-Perspektive gedacht sind und in vielfacher Hinsicht als eine Grundlage für das Verständnis von Migrationsursachen dienen können (Oswald 2007: 71). Push- und Pull-Modelle versuchen die Wanderungsbewegungen mittels der Prämisse zu erklären, dass „Migrationswillige ihre Situation verbessern wollen und die Entscheidung rational und insbesondere unter ökonomischen Erwägungen treffen“ (Oswald 2007: 71). Die sogenannten Push-Faktoren stellen jene Bedingungen dar, die die Migrierenden „wegdrücken“, wie z. B. hohe Arbeitslosigkeit, Ressourcenknappheit, politische Unfreiheit oder kriegerische Auseinandersetzungen im Herkunftsland (Hummrich & Terstegen 2020: 2). Pull-Faktoren umfassen im Gegenzug jene Bedingungen im Zielland, die als lebensverbessernd wahrgenommen werden, wie etwa ein gesunder Arbeitsmarkt, politische Freiheiten und Sicherheit. Dabei ist dieser Ansatz jedoch nicht frei von Kritik, vor allem, weil Beweggründe zur Migration aus dem Zusammenhang gerissen betrachtet werden und weil es Erkenntnisse darüber gibt, dass Migrationsentscheidungen „oft nicht so rational“ (Oswald 2007: 72) sind, wie durch das Modell suggeriert wird. Zudem kann die Wahrnehmung der Migration in diesem Modell als „Einbahnstraße“ kritisiert werden, die sich vor allem um Arbeitsmigration dreht (Hummrich und Terstegen 2020: 2).

2.2.2 Zur Migrationsgeschichte Deutschlands

Es ist mittlerweile Konsens des deutschen Gesellschaftsverständnisses, dass die Bundesrepublik sich als Einwanderungsland versteht und über diverse Formen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verfügt (siehe u. a. OECD 2014²⁸ oder in einer Rede von Bundespräsident Joachim Gauck im Jahre 2017, in der er Deutschland ein „junges Einwanderungsland“ nennt²⁹). Deutschland galt bereits im Jahr 2013 als das drittgrößte Einwanderungsland der Welt, nach den USA und Russland³⁰ sowie als zweitgrößtes Einwanderungsland der 33 OECD-Staaten³¹. Jede Wanderung hat gesellschaftliche Veränderungen zur Folge (Hummrich & Terstegen 2020: 4). Diese Ebene der Migration lässt sich anhand der deutschen Geschichte

28 <http://www.oecd.org/berlin/Is-migration-really-increasing.pdf> (12.10.2023).

29 Rede zum Ende der Amtszeit zu der Frage „Wie soll es aussehen, unser Land?“ <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joachim-Gauck/Reden/2017/01/170118-Amtszeitende-Rede.html> (29.03. 2017).

30 Siehe <https://www.bpb.de/fsd/3D-GLOBUS/migration.html> (12.10.2023).

31 Siehe <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2013.html?nn=1362956> (21.02.2020).

beispielsweise daran aufzeigen, dass die Bundesrepublik bis in die 1970er Jahre als ein Auswanderungsland galt, aus dem mehr Menschen aus- als eingewandert sind. Durch die Umkehr in ein Einwanderungsland ist dann die deutsche Gesellschaft, beispielsweise in den Bereichen Bildung und Administration, zu Veränderungen gefordert worden (Hummrich & Terstegen 2020: 4).

In der deutschen Geschichte nach dem Zweiten Weltkrieg lassen sich – je nach Quelle – vier bzw. fünf große Einwanderungsbewegungen ausmachen, die sich ins kollektive Gedächtnis eingebrannt haben. Die Aktuellste ist die in den Jahren 2015 und 2016 stattgefundene Einwanderungsphase³² von überwiegend internationalen Geflüchteten, vor allem aus dem nahen und mittleren Osten (Syrien, Irak und Afghanistan). Diese hatte nicht nur große Veränderungen in der Asyl- und Migrationspolitik Deutschlands und Europas zur Folge, sondern veränderte die politische Landschaft sowie die sprachlichen Verhaltensnormen, besonders im rechtsgerichteten und nationalistischen Gesinnungsfeld³³. Spätestens seit dieser globalisierten Einwanderungserfahrung ist das Selbstverständnis der deutschen Nation als einer Einwanderungsnation im Bewusstsein des Landes angekommen. Als dritte, bzw. vorletzte Einwanderungsbewegung gilt die Immigration der Bürger*innen aus den ehemaligen sowjetischen Republiken mit deutschen Vorfahren, bekannt als Spätaussiedler*innen, die nach dem Zusammenbruch der UdSSR in den 1990er Jahren stattfand. Davor und zum Teil zeitgleich gab es in den 1980er und 90er Jahren eine größere Fluchtbewegung aus dem zerfallenen und von Bürgerkriegen zerrütteten Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens. Als die erste und früheste große Zuwanderungsbewegung wird bei Geisen (2009: 29 in der Fußnote) der Zuzug der Gastarbeiter*innen seit den 1950er bis in die 1970er Jahre gesehen, als vor allem südeuropäische und türkische Arbeiter*innen in die BRD sowie aus kommunistischen Staaten stammende Arbeiter*innen in die DDR kamen, um durch ihre Arbeitskraft zum deutschen Wirtschaftswunder beizutragen. In anderen Quellen gilt jedoch die Wanderung von Millionen von „Vertriebenen, Flüchtlingen und Aussiedlern aus den ehemaligen deutschen Ostgebieten“ zwischen den Jahren 1944 und 1950 als die erste große Migrationsbewegung mit

32 Im öffentlichen Diskurs der Begebenheiten von 2015 und 2016 herrschten schnell Negativbeschreibungen wie „Flüchtlingskrise“ oder „Asyltourismus“ und Vergleiche mit Naturkatastrophen wie „Flüchtlingswelle“ oder „-strom“, etc. vor, deren negative Konnotationen hier entschieden abgelehnt werden sollen.

33 Es ist gemeinhin beobachtet worden, dass sich durch rechtsgerichtete Medien- und Öffentlichkeitsarbeit sowie durch den Aufstieg und die Etablierung der rechtsnationalen Partei AfD in der gesamten Bundesrepublik sprachliche Grenzüberschreitungen ‚normalisiert‘ haben, die lange als tabu bzw. zugehörig dem rechtsextremen Rand gegolten haben (siehe dazu z. B. Kailitz 2019; Rivuzumwami 2017).

nationaler Wirkung (Oswald 2007: 81) Besonders im Zusammenhang mit der jüngsten großen Fluchtbewegung der Jahre 2015 und 2016 ist festzuhalten, dass die kollektive Bewusstmachung der gesellschaftlichen Veränderungen durch den Zuzug von Menschen mit ihren Sprachen und Kulturen, also einer umfassenden Internationalisierung, nicht nur die Bundesrepublik Deutschland betrifft, die aufgrund der großen Anzahl von Geflüchteten und dem kurzzeitig außer Kraft gesetzten Dublin-III-Abkommen zahlenmäßig den größten Anteil der Geflüchteten aufgenommen hat. Im Prinzip betrafen und betreffen die Wanderungen die gesamte europäische Union und im Besonderen jene südeuropäischen Staaten, die aufgrund ihrer geographischen Lage mit den südlichen EU-Außengrenzen besonders viele Geflüchtete aufgenommen haben.³⁴

Es lässt sich konstatieren, dass die im internationalen Vergleich politisch und wirtschaftlich gute Situation Deutschlands die Zuwanderungsbewegungen seit Jahren steigen lässt (vgl. Oswald 2007: 84). Seit dem Ende des zweiten Weltkrieges trägt eine stabile, demokratische politische Entwicklung, eine gesellschaftlich relativ offene, freiheitliche und rechtsstaatliche Lage sowie eine starke Wirtschaft mit niedriger Arbeitslosenquote zu einer wachsenden Zuwanderung bei (siehe Abbildung 1). Wie alle Nationalstaaten will die Bundesrepublik Deutschland durch migrationspolitische Maßnahmen wie Grenzüberwachung und Zuwanderungsrestriktionen möglichst genau steuern, welche Migrant*innen das Land betreten können und stellt den nationalen Nutzen von Migration in den Vordergrund. Das zeigt auf sprachlicher Ebene auch die Definition von „Integration“ des BAMF³⁵, welche von den Migrant*innen deutlich die Auseinandersetzung mit und Akzeptanz des deutschen Gesetzes fordert (siehe Fußnote 39). Einzige Ausnahmen sind das Asylgesetz sowie die Möglichkeit des Familiennachzugs, da die Gesetzeslage in diesen Fällen auf humanitären Beweggründen basiert.³⁶ Die schwerwiegenden Versäumnisse europäischer Asylpolitik, die sich vor allem an den Bedingungen für Geflüchtete in griechischen und italienischen Massenunterbringungslagern sowie an den unhaltbaren Zuständen der Seenotrettung in Bezug auf Migrant*innen im Mittel-

34 Die europapolitischen Verteilungsmechanismen sind gemeinhin unter dem Begriff der „Dublin-III-Verordnung“ bekannt und können nachgelesen werden: <https://www.asyl.net/recht/gesetztexte/asylrecht/dublin-iii-verordnung/> (11.02.2020). Schließlich soll an dieser Stelle betont werden, dass, trotz aller medialer Präsenz, es vor allem die Nachbarländer der jeweiligen Krisengebiete sind, die den größten Anteil an Geflüchteten aufgenommen haben, bzw. aufnehmen, vgl.: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen/> (06.08.2020).

35 BAMF ist die Abkürzung für ‚Bundesamt für Migration und Flüchtlinge‘.

36 Mehr zu dieser Thematik, vgl. z. B. BAMF, <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingschutz/AblaufAsylverfahrens/ablaufasylverfahrens-node.html> (12.10.2023); sowie <https://www.bamf.de/DE/Themen/MigrationAufenthalt/ZuwandererDrittstaaten/Familie/NachzugZuDrittstaatlern/nachzug-zu-drittstaatlern-node.html> (11.02.2020).

meer erkennen lassen, zeigen, wie fragil ein Asylsystem ist, das auf Freiwilligkeit basiert, und wie stark politische Einflussnahmen und nationale Interessen die Flüchtlingskonventionen und Seenot-Regelungen untergraben (Aktuelles zum Thema siehe z. B.: Eule et al.; Glorius & Doomernik 2020; Klepp 2011).

Migration nach den häufigsten Herkunfts- und Zielländern im Jahr 2018

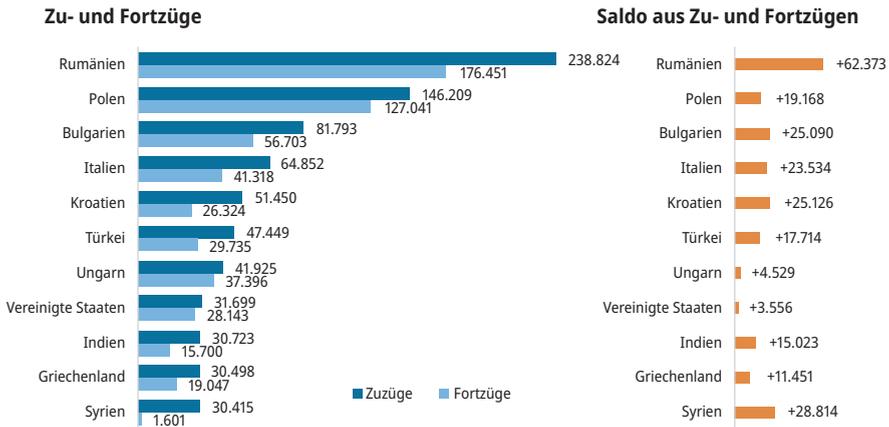


Abbildung 1: Migration in die Bundesrepublik Deutschland 2018.

Abbildung 1 (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: 3) zeigt, dass die Anzahl an zugewanderten Menschen die der abgewanderten übersteigt – und deshalb gilt Deutschland als Einwanderungsland. Zudem zeigt sich deutlich, dass die mit Abstand größte Gruppe der Zuwander*innen aus europäischen Ländern stammt. Das bedeutet, dass die EU-Regelungen der Reisefreiheit und Arbeitsfreiheit (Freizügigkeit) für alle Mitgliedsstaaten in besonderem Maße die Internationalisierung der deutschen Gesellschaft vorantreiben. Entsprechende Statistiken der letzten Jahre (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: 5) verdeutlichen, dass die EU-Binnenmigration mit knapp 800.000 Menschen die mit Abstand größte Gruppe an Zuwander*innen beisteuerte, während es lediglich ein knappes Fünftel dieser Zahl war (nämlich knapp 162.000), die einen Asylersantrag stellten (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018: 5).

Die Entwicklungen in Europa und Deutschland der letzten Jahrzehnte zeigen, wie sehr eine weltweite Migration, die Globalisierung von Waren, Menschen und Ideen, die Vergrößerung Europas (die sog. ‚Osterweiterung‘), Konflikte, Zusammenbrüche und Wandel in anderen Weltregionen Gesellschaften verändern. Es ist die

Gesamtentwicklung, die Deutschland zu einem Einwanderungsland macht, in dem eine Vielfalt an Sprachen, Herkünften und Kulturen zum Alltag geworden ist.

Die oben genannten konstitutiven Ebenen der Migration im Zusammenhang mit den historischen und politischen Begebenheiten in der Bundesrepublik, in Europa und in den Herkunftsländern der Migrant*innen führen zu jeweils höchst individuelle Erfahrungen, die die Menschen zur Entscheidung eines Ortswechsels veranlassen, die sozialen Umstände und gesellschaftlichen Bedingungen nach der Migration und das persönliche Erleben dieser. Die Migration ist „der Faktor, der die Migrantenfamilien unterschiedlichster Herkunft mit einander verbindet“ (Brizić 2007: 40). Diese Feststellung von Brizić verdeutlicht, wie heterogen die Gruppe eingewanderter Menschen insgesamt ist.

Nachfolgend wird die Sprachpolitik in der Bundesrepublik Deutschland in Bezug auf migrationsrelevante Mehrsprachigkeit genauer betrachtet.

2.2.3 Sprachenpolitik und Spracherhalt im Einwanderungsland Deutschland

In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Einblick in die Geschichte der deutschen Sprachen- und Bildungspolitik gewährt, welche in einem engen Zusammenhang mit der Geschichte des Nationalstaats Deutschland steht. Es wird außerdem skizziert, welche Formen von Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem bedeutsam sind, wobei die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, die im Interesse der vorliegenden Untersuchung steht, genauer betrachtet wird. Eine besondere Rolle erhalten in diesem Zusammenhang auch die eingewanderten Sprachen, ihr gesellschaftlicher Status und ihre Bedeutung als Heritage-Sprachen für die mehrsprachigen Familien.

Die Bundesrepublik Deutschland hat einen Nationenbildungsprozess durchlaufen, der sie von vielen europäischen Staaten unterscheidet,³⁷ in welchem die Bildung des Nationalstaats als vereinheitlichendes Konstrukt den zersplitterten, sprachlich und kulturell heterogenen Regionen (Herzogtümern und Fürstentü-

³⁷ Während die Entwicklung des Nationalstaates in Form von Republiken in vielen Gesellschaften Europas in ähnlicher Weise z. B. mittels konstitutioneller Regelungen und sprachpolitischer Handlungen voranschritt, gibt es in Bezug auf die Ausgangslage durchaus Unterschiede. Länder wie Spanien, Dänemark oder Großbritannien verfügten durch ihre Monarchien bereits über ein ausgeprägtes Nationalbewusstsein, Frankreich hatte durch die Entwicklungen der Französischen Revolution bereits nationalen Charakter. ‚Deutschland‘ gab es nicht. Die Region war lange ein kultureller, sprachlicher und politischer Flickenteppich, der erst durch die erstarkenden nationalen Entwicklungsbestrebungen staatlich vereint wurde (zur Lektüre siehe z. B. Seibring 2018; Angster 2018).

mern) ein neues Gesicht und neues Gewicht geben sollte. Die Bildungen der Nationalstaaten im Verlauf des 18. und 19. Jahrhunderts fielen zudem in eine Epoche starker gesellschaftlicher Umbrüche, von der landwirtschaftlichen zur industriellen, von der ständischen zur republikanischen und der ländlichen zur urbanen Gesellschaftsstruktur. Hinzu kamen die systematische Eroberung bzw. Aufrechterhaltung weltweiter Kolonien durch europäische Staaten und die damit einhergehende Entwicklung des Kapitalismus, der Rassenlehre und dem Mythos der ‚wilden‘ und der ‚zivilisierten‘ Gesellschaften.³⁸ Auch die Globalisierung wurde in diesen Zeiten angeschoben. Die in dieser Epoche erschaffenen Dichotomien von ethnischer/rassischer Einheit und Differenz, Über- und Unterlegenheit, von ‚primitiven‘ und ‚überlegenen‘ Kulturen, von erster und dritter Welt, sind in ihrer systemischen Beschaffenheit als Bestandteile gesellschaftlicher Werte, Ideologien, Regeln und Ordnungen nach wie vor von großer Bedeutung und prägen durch ihre unsichtbare Gegenwart das Verhalten und die Einstellungen der Gesellschaftsmitglieder und der gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Geisen & Riegel 2009b: 10–12; Mecheril et al. 2020; siehe auch Kap. 2.5.1).

Die Etablierung des Nationalstaats als das Konstrukt, welches im Rahmen einer nationalen Identität zu einer Einheit und Einigkeit der Bevölkerung führen sollte, erschuf zudem durch die Auswahl und Förderung einer Standardvarietät die Nationalsprache, die gleichermaßen zum identitätsstiftenden Idiom der Nation werden sollte (vgl. Krüger-Potratz 2011: 51–54). Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurde Deutsch „Zentralfach und durchgängige Bildungssprache“, und auch die zur gesellschaftlichen Bildung erstellten Unterrichtsmaterialien dienten der Erschaffung einer gemeinsamen ‚deutschen Kultur‘ und einem loyalen Zugehörigkeitsgefühl (vgl. Krüger-Potratz 2011: 54). Da diese Entwicklungen sich im Verlauf der Nationalstaatenbildung in vielen Staaten Europas parallel abspielten, entstand in den Ländern eine ideologisch geprägte Hierarchie unter den verwendeten Sprachen, in welcher die jeweilige Standardsprache als Nationalsymbol an der Spitze stand, die also „höherwertig und bildungsrelevant“ (Krüger-Potratz 2011: 54) war. Die Sprache galt und gilt als eines der zentralen Symbole der nationalen Identität – obwohl sich diese vermeintliche Einheit als diskursives Kon-

³⁸ Ich möchte an dieser Stelle nicht unterschlagen, dass die Konstruktion von ethnischen Unterschieden und eine Herabsetzung von Menschen mit dunkler Hautfarbe und weiteren, vom mitteleuropäischen Phänotypus abweichenden Merkmalen nicht erst durch die Kolonialherrschaft entstanden sind. Bereits lange vorher, als durch den transatlantischen Sklavenhandel (vom 16. bis zum Beginn des 19. Jh.) Millionen von Afrikaner*innen verschleppt wurden, um den Wohlstand und die Entwicklung der Landwirtschaft auf dem amerikanischen Nord- und Südkontinent sowie den Kolonialhandel in Europa zu ermöglichen, sind diese Mythen zum Zwecke der Macht- ausübung erschaffen worden (siehe z. B. Speitkamp 2010).

strukt erweist (Eickelpasch & Rademacher 2004: 68 ff.). Sprache entwickelt sich fortwährend weiter, lässt sich in unzählige Varietäten und Register aufteilen und ist ständigen Einflüssen ‚von außen‘ ausgesetzt. Diese hier nur kurz skizzierten und nichtsdestotrotz bedeutsamen gesellschaftlichen Ursprünge prägen demnach die heute gewachsene nationalstaatliche Struktur, ihre Ziele und Gesetzgebungsverfahren wie z. B. Bildungs- und Migrationspolitik sowie die Normen und Erwartungen der vorherrschenden Kultur.

Auch die Sprachenpolitik Deutschlands ist durch die Werte und Normen der staatlichen und gesellschaftlichen Struktur geprägt. „Sprachenpolitik bezeichnet [...] jeglichen politischen Umgang mit gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit“ (Brzić 2007: 40). Die Sprachenpolitik befindet sich in einem Spannungsverhältnis: Einerseits ist ihre Aufgabe die Förderung europäischer Mehrsprachigkeit und der Schutz und die Pflege anerkannter ethnischer Minderheiten. Andererseits ist sie der Aufrechterhaltung des Deutschen als Staats- und Gesellschaftssprache verpflichtet. Hinzu kommen die sprachlichen Einflüsse durch internationale Migration und Globalisierung, über deren Umgang seit einiger Zeit verhandelt und gestritten wird. Krüger-Potratz (2011: 57) verweist auf vier „Konfliktfelder“ im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schule, die zugleich die Formen von Mehrsprachigkeit, welche die Schule betreffen, aufgreifen: „Der Streit über die Rolle des Dialekts in der Schule“, „Zeitpunkt und Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts“, „die Existenzberechtigung nichtdeutscher Minderheitensprachen in der nationalen Schule“ sowie „die Reaktion auf die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“. Aus der Perspektive der in der vorliegenden Studie leitenden Erkenntnisinteressen könnten diese „Konfliktfelder“ ebenso gut als ‚Potentiale der Mehrsprachigkeit in der Schule‘ bezeichnet werden, da sie ebenjene Formen sprachlicher Vielfalt zusammenbringen, die die gegenwärtige deutsche Gesellschaft auszeichnen.

Eine Gesellschaft, die sich als Einwanderungsland versteht, muss auch zu den miteingewanderten Sprachen Stellung beziehen. Mehrsprachigkeit ist nicht mehr *nur* ein durch Fremdsprachenunterricht in der Schule entstehendes Bildungsgut oder eine an den Staatsaußengrenzen entstehende *bilinguale Region*, sondern umfasst sehr viele verschiedene Facetten und Dimensionen. Die Einwanderungssprachen beschränken sich auch nicht nur auf europäische Sprachen oder große Weltsprachen. Einwanderer*innen bringen oft zahlreiche kleinere Sprachen mit, gehören nicht selten schon in ihren Herkunftsländern zu Minderheiten (wie beispielsweise Volksgruppen der Kurden, Sinti und Roma oder viele Einwanderer*innen aus afrikanischen und asiatischen Ländern) und sind bereits im Besitz mehrerer Sprachen, wenn sie einwandern. So trifft auf Deutschland zu, was für die ganze Welt gilt: Mehrsprachigkeit ist die Regel und nicht die Ausnahme (vgl. Videsott 2006: 52). All diese Aspekte verändern das gesellschaftliche Bild von Sprache. Dabei ist klar, dass eine gemeinsame Sprache für eine gute Kommunikation als unverzichtbar angese-

hen wird, dass also das Erlernen des Deutschen als Verwaltungs-, Bildungs- und Verkehrssprache für eine Integration³⁹ in die Aufnahmegesellschaft als notwendig anzusehen ist. Die deutsche Sprache hat, über alle Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen hinweg, ihre Rolle als „Schlüssel zur Integration“ beibehalten. Und doch lässt sich angesichts der Komplexität der Strukturen, Prozesse und Veränderungen ebenso gut fragen: Ist nicht *die Integration der Schlüssel zur Sprache*?⁴⁰ Roth, Schramm & Spitzmüller (2018: 7) definieren in diesem Zusammenhang die deutsche Sprache als „offizielle Verständigungssprache“, der „alle funktionalzweckorientierten Anforderungen an Sprache zugeschrieben werden“ – während den migrationsbedingt erworbenen Herkunftssprachen die „affektiven und identitätsbezogenen Aspekte vorbehalten“ blieben.

Die deutsche Bildungs- und Sprachenpolitik hat sich im Zusammenhang mit den Veränderungen, die die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte mit sich gebracht haben, immer wieder gewandelt und nach Lösungen für aktuelle Probleme gesucht. Zu Beginn der Einwanderungsphase der 1950er bis -70er Jahre, als mittels bilateraler Abkommen Arbeitsmigrant*innen für die deutsche Industrie angeworben wurden, befand sich das deutsche Schulsystem in einem vollständig auf Deutsch konzentrierten monolingualen Zustand (vgl. Krüger-Potratz 2011: 52). Die Veränderungen der Schüler*innen-Zusammensetzung, die nach und nach durch die Einschulung der Kinder der Arbeitsmigrant*innen eintraten, trafen das deutsche Schul- und Bildungssystem unvorbereitet. Dies lag vor allem daran, dass die Arbeitsmigrant*innen lediglich für begrenzte Aufenthalte hergeholt wurden, die nicht zum Zwecke einer dauerhaften Niederlassung gedacht waren – der Staat arbeitete im Prinzip mit einer Rückkehrpolitik und nicht mit einer Einwanderungspolitik (auch bekannt als „Rotationsprinzip“, vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 8).

39 Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) definiert den Begriff wie folgt: „Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen.“ https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504494 (11.2.2017).

40 Diese Umkehrung der Aussage ist während eines Diskussionsbeitrages im Workshop „Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“ 2019 in Hildesheim von Prof. Dr. Stefan Jeuk (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) vorgetragen worden. Sie kann die Einsicht eröffnen, dass häufig gestellte und wiederholte Forderungen und Feststellungen die eine Perspektive verfestigen und zur Norm machen. In diesem Falle beinhaltet die Phrase „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“ implizit eine Erwartung an die Migrant*innen, die Sprache zu lernen. Die umgekehrte Phrase „Integration ist der Schlüssel zur Sprache“ impliziert hingegen eher die Forderung, dass die Gesellschaft durch Integrationsbemühungen in der Verantwortung steht.

Diese Handhabung der Einwanderungspolitik zeigt sich eindrücklich an den für die Migrant*innen in der BRD und der DDR verwendeten Zuschreibungen: Im Westen nannte man sie die ‚Gastarbeiter‘ und im Osten hießen sie ‚Vertragsarbeiter‘ (vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 7). In der Mitte der 1960er Jahre wurde die allgemeine Schulpflicht auch für ausländische Kinder eingeführt, sodass sich die Bildungspolitik (die Kultusministerien), die Bildungswissenschaften und die Schulen „erstmalig mit der Frage auseinandersetzen mussten, wie sie mit der ‚eingewanderten‘ Mehrsprachigkeit umgehen sollten“ (Krüger-Potratz 2011: 64). Es folgte eine Phase der Etablierung von „Eingliederungshilfen“ wie z. B. den Vorbereitungsklassen und unterschiedlichen Formen von Deutsch-Förderunterricht, deren Bestimmung jedoch jeweils vor allem war, das monolinguale Schulsystem Deutschlands in ihren „Strukturen und Inhalten“ unangetastet zu lassen (Krüger-Potratz 2011: 64). Erst seit Ende der 1990er Jahre erfolgte durch bildungspolitische Weichenstellungen eine ansatzweise Neuordnung des Bildungssystems in Ausrichtung auf Mehrsprachigkeit und Heterogenität, konstatiert Krüger-Potratz (2011: 64). Diese Neuausrichtung auf die tatsächlichen gesellschaftlichen Zustände ist für den gesamten Bildungssektor zentral, einerseits, weil sich eine moderne demokratische Gesellschaft auch an ihren realen Teilhabechancen messen lassen muss (vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 5) und andererseits, weil die Art des Umgangs mit Migration in der Schule darauf verweist, „welche Zugehörigkeitskonstruktionen gesamtgesellschaftlich wirksam werden“ (Hummrich & Terstegen 2020: 5). Teilhabe bzw. Partizipation meint laut Hummrich & Terstegen (2020: 5) „die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge.“

Heute ist die Bundesrepublik Deutschland wohl nicht nur als Einwanderungsland zu bezeichnen, sondern viel umfassender als ein Land der Vielfalt zu betrachten. Die deutsche Gesellschaft setzt sich aus den historischen Begebenheiten der deutschen Staatsbildung, dem Konstrukt der europäischen Union, den alteingesessenen anerkannten Minderheiten und den großen Einwandergruppen (wie z. B. den ehemaligen Arbeitsmigrant*innen aus der Türkei, Italien oder Portugal) sowie den neuen Einwander*innen aus vielen Teilen der Welt zusammen. Deutsche Großstädte wie Berlin, Frankfurt am Main oder Hamburg können unter diesem Blickwinkel durchaus als Schmelztiegel gelten, in denen eine *super-diversity* zu verzeichnen ist (im deutschen Sprachraum siehe z. B. Redder et al. 2013). Dieser Begriff umfasst Zustände von Vielfalt in einer Gesellschaft, „a level and a kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced“ (Vertovec 2007, im *abstract*).

Sprache ist eines der mitgebrachten Elemente, welche sich in der Migration „in mehr oder weniger umfassendem Ausmaß beugen müssen“ (Brizic 2007: 40). Vor allem die in Deutschland geborenen Kinder eingewanderter Eltern oder in sehr

jungem Alter eingewanderte Kinder erfahren ein „Konkurrenzverhältnis zur Sprache des Einwanderungslandes“ (Brizić 2007: 40), da ein erfolgreicher Erwerb des Deutschen aus der gesellschaftlichen Perspektive die oberste Priorität hat. Zugleich erhält die Sprache der Herkunft einen besonderen Stellenwert als Symbol für die eigene Identität und Einzigartigkeit. Sprachkompetenzen und Sprachgebrauch, auch von sehr kleinen Minderheitensprachen oder -varietäten, stellen einen Teil der Persönlichkeit dar und sind ein Faktor, der sowohl zur Gruppenzugehörigkeit wie auch zu Konstitution der personalen Identität beitragen kann – Sprache stellt somit zum einen ein individuelles symbolisches Kapital dar (vgl. Little 2017; Fürstenauf 2004; Blackledge & Pavlenko 2001, siehe auch Kap. 2.5), ist unter bestimmten Bedingungen ein identitätsförderndes Zugehörigkeitssymbol und bildet des Weiteren aber auch ein Merkmal von Zuschreibungen, das zu Diskriminierung und Ausgrenzung führen kann. Über Sprache kann man sich von der Mehrheit abgrenzen und gleichzeitig einer anderen Gruppe zugehörig zeigen. Schon deshalb ist der Erhalt der Sprache für viele Einwander*innengruppen gleichbedeutend mit dem Erhalt ihrer Kultur und (Teilen) ihrer Identität. Auch wenn es durchaus vorkommt, dass Sprecher*innen ihre ursprünglichen Sprachen vollständig aufgeben und durch meist strategisch und gesellschaftlich wichtigere Sprachen ersetzen (siehe z. B. Brizić 2007: 57 oder Oppenrieder & Thurmair 2003), so kann dies doch kein Ziel einer modernen Sprachenpolitik sein. Besonders im Bildungssektor werden Kinder mit Minderheitensprachen besonderen Schwierigkeiten ausgesetzt, wenn ihre vorhandenen Sprachkompetenzen teilweise vollständig ungesehen und unberücksichtigt bleiben (Brizić 2007: 56–57). Diese Umstände stehen dann auch in engen Zusammenhängen mit dem Gelingen der Etablierung einer mehrsprachigen (und mehrkulturellen) Identität der betroffenen Kinder, was u. a. von Brizić (2007) und Krumm (2001; 2009) untersucht wird.

Sprache muss nicht konstitutiv für den Aufbau einer Identität sein, aber sie ist es sehr häufig. Insbesondere bei politisch-sozialen Großgruppen wie Nationen wird typischerweise offiziell eine einzige Sprache als identitätsstiftend angesehen (mit entsprechenden Manövern wie der Separierung des Serbokroatischen in zwei unterschiedliche Nationalsprachen, der Konstruktion des Kurdischen als ‚Bergtürkisch‘ oder schon der Kreierung des Österreichischen). (Oppenrieder & Thurmair 2003: 42)

Seit nunmehr einigen Jahrzehnten herrscht in Deutschland die Debatte um den Herkunftssprachenunterricht und die große Frage, wie eine plurilinguale Gesellschaft ihren Sprachenschatz bewahren und ihr sprachliches Potenzial fördern kann. Unterricht in der Herkunftssprache erhält besonders bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der zweiten und dritten Generation eine Schlüsselposition, wodurch ihnen ein Zugang zu ihren Familiensprachen ermöglicht werden kann (siehe z. B. Reich 2010; Siebert-Ott 2010). Zu den Begrifflichkeiten

Familiensprache, Heritagesprache und Herkunftssprache siehe Kap. 2.1.3; zum familiären Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien siehe auch Kap. 2.7.3.

Die Frage des Spracherhalts nach der Migration betrifft eine beachtliche Anzahl an Bürger*innen, nimmt man aktuelle Statistiken zum Herkunftshintergrund als Grundlage:

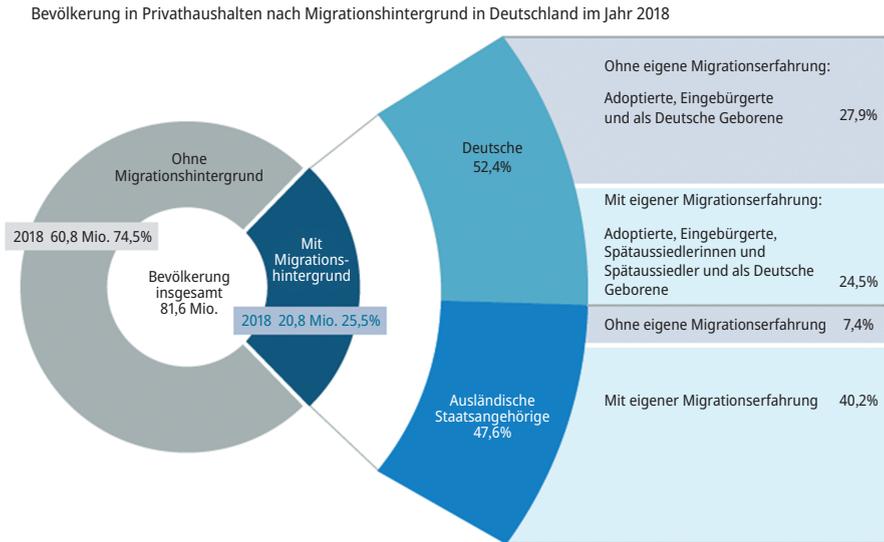


Abbildung 2: Facetten des Terminus Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018, S. 11).

Aus der Abbildung 2 geht hervor, dass im Jahre 2018 über 20 Millionen Bürger*innen mit einer Form von ‚Migrationshintergrund‘ in deutschen Statistiken geführt wurden. Dabei werden zunächst zwei große Gruppen unterschieden, die Menschen mit deutscher Staatsbürgerschaft (52,4 %), und die Menschen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft (47,6 %). Die Statistik zeigt deutlich, dass eine große Gruppe der in Deutschland geborenen Menschen mit Migrationshintergrund bereits über eine deutsche Staatsbürgerschaft verfügt (27,9 %), und somit als Nachfahren von Einwander*innen gesehen werden können, die großenteils bereits selbst die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben. Dies zeigt, dass sich die deutsche Gesellschaft bezüglich ihrer Heterogenität schon seit mehreren Generationen im Wandel befindet. 40,2 % der Menschen mit Migrationshintergrund verfügten im Jahre 2018 über eigene Migrationserfahrungen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass diese Gruppe als mehrsprachig zu bezeichnen ist. Für beide Groß-

gruppen hat der Erhalt und die Weitergabe der Herkunftssprachen an die nachfolgenden Generationen jeweils spezifische Bedeutungen und birgt unterschiedliche Herausforderungen. Aus der Perspektive der Gesellschaft ist die Wertschätzung der Herkunftssprachen und die Bereitstellung von Möglichkeiten der Pflege und des Erhalts dieser ein Zeichen für die Akzeptanz und Förderung der hiesigen Vielfalt.

Seit den 1990er Jahren sind für Schule und Sprachdidaktik viele verschiedene Ansätze entstanden, die Versuchen, Mehrsprachigkeit als Kompetenz, Potenzial und zu förderndes, bewahrendes Gut zu behandeln (siehe dazu auch Ricart Brede 2022: 336–344). Aus wissenschaftlicher Perspektive gibt es u. a. die großen Felder der interkulturellen Pädagogik (z. B. Gogolin et al. 2018), der Linguistik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (z. B. Ahrenholz et al. 2020; Ahrenholz & Oomen-Welke 2008; Hövelbrinks et al. 2018; Maak & Ricart Brede 2019 und viele weitere) und der Migrationssoziologie (z. B. Oswald 2007), die sich den Phänomenen Migration und Mehrsprachigkeit widmen. Die Europäische Union unternimmt viele Bemühungen durch Projekte zur Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit, zur Entwicklung von Lehrkonzepten und eines europäischen Selbstverständnisses (z. B. auf den Internetseiten des GeR oder des Goethe-Instituts oder siehe Candelier et al. 2012). Es wurden und werden zahlreiche Konzepte und Materialien, die Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitskompetenz⁴¹ in der Schule fördern sollen entwickelt, wie z. B. das Konzept der „Kultur der Mehrsprachigkeit“ (Oomen-Welke 1997; 2019) oder der Ansatz des ‚Translanguaging‘ (García 2009).⁴² Es herrscht heute überwiegend Konsens darüber, dass Mehrsprachigkeit erstrebenswert und im Hinblick auf den beruflichen Werdegang und die Internationalisierung der Gesellschaft erwünscht ist. Allerdings betrifft diese progressive sprachpolitische Entwicklung nach wie vor meist einige wenige große Prestige-Sprachen und Anrainer- bzw. anerkannte Minderheitensprachen (vgl. auch Busch 2013: 96–108). Viele und besonders kleine Sprachen aus Afrika sowie Sprachen aus dem islamischen Kulturkreis sind vom Privileg der gesellschaftlichen Akzeptanz ausgeschlossen (vgl. z. B. Brizić 2007: 33–34). Diese schätzungsweise vielen hundert Sprachen in Deutschland

41 Der Terminus Mehrsprachigkeitskompetenz wird in der vorliegenden Arbeit, ausgehend von der Definition des Europarats wie folgt gesehen: „this competence is not ‘a collection of distinct and separate competences’ but ‘a plurilingual and pluricultural competence encompassing the full range of the languages available to him/her““, und nachfolgend genauer erläutert als: „Managing the repertoire [which corresponds to plurilingual competence] means that the varieties of which it is composed are not dealt with in isolation; instead, although distinct from each other, they are treated as a single competence available to the social agent concerned“ (Candelier et al. 2012: 8).

42 Weitere Ansätze gibt es beispielsweise von Behr (2006) oder Wildemann & Fornol (2013).

werden dennoch in Familien gesprochen, durch Feste und Besuche im Herkunftsland gepflegt, als Erstsprachen mit den Kindern verwendet und dienen ohne Zweifel der Identitätsbildung ihrer Sprecher*innen. Nicht selten stellen sie zudem das einzige Kommunikationsmittel innerhalb der erweiterten Familien sowie mit Freunden und Verwandten im Herkunftsland dar. In diesen Sprachen steckt zudem ein hierzulande noch weitgehend ungehobener Schatz an kulturellem, sprachlichem und konzeptuellem Wissen. In der Zweitspracherwerbsforschung hat sich der Stellenwert der Herkunftssprache stetig gewandelt, von der Annahme, dass die Erstsprache keinen Nutzen für den Erwerb der Zweitsprache habe – oder sogar ein Hindernis sei – und deshalb auch nicht gelernt oder gepflegt werden müsse, bis zu der Erkenntnis (beruhend auf neueren Untersuchungsergebnissen), dass eine erfolgreich erworbene Erstsprache auch in Hinblick auf den Erfolg im Zweitspracherwerb sowie den sozialen Status in der Aufnahmegesellschaft förderlich ist (vgl. z. B. Jeuk 2010; Brizić & Lo Hufnagl 2016 oder Brizić 2009).

2.2.4 Mehrsprachigkeit und Ungleichheit

Dieses Kapitel hat zum Ziel, einige unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand der individuellen migrationsbedingten Mehrsprachigkeit zu werfen, und dabei Facetten der Formen mehrsprachigen Handelns, der sprachbedingten Identitätsbildung und der gesellschaftlich deutlich werdenden Ungleichheiten in Bezug auf Mehrsprachigkeit zu skizzieren. Die Facetten werden in den weiteren nachfolgenden Kapiteln wieder aufgegriffen und vertieft, erhalten hier jedoch eine erste Einführung. Bei migrationsbedingter, lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, die also primär das Individuum betrifft, ist zudem festzustellen, dass die betroffenen Migrant*innensprachen einer „gesellschaftlich-politischen Unterlegenheit“ ausgesetzt sind, da der „Bilingualismus der Kinder kein gesellschaftlicher, sondern ein individueller ist“ (Brizić 2007: 43). Unter den gesellschaftlichen Bedingungen des Einwanderungslandes ist es für die Eltern besonders schwer, die Familiensprache zu erhalten und, wie Brizić (2007: 43) konstatiert, „führt nur unter günstigsten Bedingungen tatsächlich zu ausgeglichener Zweisprachigkeit“. Wie bereits angemerkt wurde, betrifft die individuelle Mehrsprachigkeit nicht nur die sprachlichen Kompetenzen einer Person, sondern auch deren gesamte soziale und individuelle Identitätskonstitution. Die Tatsache, dass ein Individuum sich in mehreren Sprachen ausdrücken kann, ist ein zentraler Bestandteil seiner Selbst- und Fremdwahrnehmung. Durch die Wahl einer bestimmten Sprache können Gruppen ein- oder ausgeschlossen werden und so kann durch eine Sprachwahl konkret soziale Beziehung ausgehandelt werden (vgl. z. B. Auer & Di Luzio 1986; Auer 2009). Wenn in einer Gesellschaft eine große Gruppe von Sprecher*innen derselben Minderheitenspra-

che lebt, so lernt diese Gruppe meist je nach Bedarf zwischen der Mehrheitsprache der Gesamtgesellschaft und der Minderheitensprache der eigenen Gruppe hin und her zu wechseln. Sprachwechsel und auch daraus resultierende Sprachmischungen werden weitläufig Code-Mixing respektive Codeswitching genannt. Sie sind im Rahmen der Sprachkontaktforschung seit einigen Jahrzehnten ein weltweiter Forschungsgegenstand: Codeswitching wird seit den 1950er Jahren (Weinreich 1953) untersucht, vertiefende und differenzierende Erkenntnisse gibt es aus den 1980er und 90er Jahren (vgl. u. a. Sankoff & Poplack 1981; Appel & Muysken 1987; Myers-Scotton 2002). Mittlerweile ist ein beachtlicher Forschungszweig entstanden (für eine Übersicht zu den entwickelten Theorien und Modellen zur Codeswitching-Forschung siehe Haust 1993 oder Westergaard 2008: 78–81). Weitere zu beobachtende weltweite Sprachkontaktphänomene⁴³ sind Jugendsprachen und Ethnolekte sowie Pidgin- und Kreolsprachen. Besonders für Pidgin- und Kreolsprachen gilt, dass sie unter einem niedrigen Sprachprestige leiden, als Sprachen der Unterschichten und der Ungebildeten gelten. Diese Varianten von Sprachen sind meist von begrenzter Lebenszeit und befinden sich in stetigem Wandel (vgl. Crystal 1993: 334–336). Besonders bei Jugendsprachen und bei Pidgin-Varietäten ist eine starke Abhängigkeit zur Zeit und zur Sprecher*innengruppe zu verzeichnen, sodass die Varietäten wieder verschwinden, wenn sie in der Gruppe nicht mehr gebraucht werden. Zum Teil hinterlassen sie jedoch Spuren in den verwendeten Alltagssprachen der Mehrheit.

Die Mehrsprachigkeit in all ihren Facetten ist aber nicht nur ein Bezugspunkt für das Individuum und dessen Rollen und Stellungen in der Gesellschaft. Die Heimat-, Eltern-, Familien-, Heritage- oder Herkunftssprache kann zudem eine Verbindung zu den Wurzeln der familiären Kultur und Herkunftsgeschichte sein, deren Verlust weitreichende Folgen für ein Individuum haben kann. Das Stärken und Fördern der individuellen Mehrsprachigkeit dient also dem Erhalt der Mehrsprachigkeit als gesellschaftlichem und individuellem Reichtum, der Unterstützung einer gesunden kognitiven und sprachlichen Entwicklung von vielfältig begabten Individuen sowie der Identitätsbildung in einer pluralistischen Gesellschaft (siehe z. B. Wildemann & Hoodgarzadeh 2013; Oomen-Welke 2006 oder Krumm & Jenkins 2001).

Mit Blick auf die individuelle Perspektive auf Mehrsprachigkeit und Spracherwerb ist in den letzten Jahren eines besonders deutlich geworden: die Vorstellung eines linearen Spracherwerbs mit einem Erwerbsablauf nach dem Prinzip des Erst-

⁴³ Sprachen stehen dann miteinander in Kontakt, „wenn sie von demselben Individuum abwechselnd gebraucht werden, wobei der Ort, an dem dieser Kontakt stattfindet, das Individuum ist.“ (Haust 1993: 94).

spracherwerbs (L1), wie er bei einsprachig Aufwachsenden mit Deutsch als Erstsprache erfolgt, und den dann folgenden Schulfremdsprachen Englisch (L2), Französisch oder Latein (L3), welcher landläufig als für die Mehrheit geltend angenommen wird, ist nach der heutigen gesellschaftlichen Zusammensetzung – mit der Perspektive auf die migrationsbedingt mehrsprachigen Menschen Deutschlands – nicht haltbar (vgl. z. B. Brizić 2007: 42–43 oder auch Busch 2013: 46–51). Es ist wohl eher von einer „indexikalisch ‚geordneten‘“ Betrachtung auszugehen, bei welcher verschiedene sprachliche Formen verschiedenen „Sprach- und Kontextwerten“ zugeordnet werden (Roth et al. 2018: 7). Krumm (2009: 237) kritisiert, dass in der Einschätzung sprachlicher Standards im Bildungssystem nach wie vor der Monolingualismus mit Deutsch als Erstsprache als Norm betrachtet wird, nennt die Vorgehensweise ein „starres Zollstockmodell“ und betont, dass „die Erhebung der einen, der Umgebungssprache, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund negiert und daher keine Rückschlüsse auf die ‚sprachlichen Fähigkeiten‘ von mehrsprachigen Kindern zulässt“. Auch die Erkenntnisse Gogolins (2008) zeigen, wie hartnäckig sich der Mythos der bzw. des monolingualen Bürger*in in einer monolingualen Gesellschaft trotz aller Veränderungen hält. Diese unrealistischen Normerwartungen und unflexiblen Strukturen resultieren in zahlreichen Problemen wie beispielsweise Bildungsungleichheit in Schulen und Bildungseinrichtungen, Diskriminierungen in zahlreichen Lebensbereichen und ein erschwerter Aufbau plurilingualler und plurikultureller Gesellschaftsstrukturen. Noch heute werden Schüler*innen allzu schnell aufgrund ihrer Herkunft mit bestimmten Eigenschaften oder Defiziten in Verbindung gebracht und auf diese Weise mit Problemen konfrontiert, die größer sind als das Individuum selbst. In ihren Untersuchungen deckt beispielsweise Brizić (2009: 136–140) auf, dass das schlechte Abschneiden von Migrant*innen in Bildungsleistungen fälschlicherweise mit Ethnizität oder kultureller Herkunft begründet wird. Die Unkenntnis über die (sprach-)politischen Bedingungen der Herkunftsländer sowie über die eigentliche ethnische und sprachliche Zugehörigkeit der betroffenen Kinder, erschweren zusätzlich eine objektive Einschätzung von Bildungsleistungen und ihren Zusammenhängen. Die Autorin beschreibt eingehend, dass viele Einwanderer*innen irrtümlicherweise aufgrund ihrer Nationalität als Sprecher*innen der jeweils größten Sprache des Landes eingeordnet werden (vgl. Brizić 2007: 56–57), obwohl ihre Erstsprache die einer Minderheit ist. Aus der Perspektive der nach Deutschland eingewanderten Menschen ist dann von einer Minderheit in der Minderheit zu sprechen. Beispielhaft nennt Brizić hier die Gruppe der Kurd*innen (aus der Türkei) sowie marokkanische Einwanderer*innen, die in ihren Familien innermarokkanische Sprachen (Berbersprachen) sprechen und nicht, wie von offizieller Seite angenommen, Arabisch. Auch in Eckardt (2020) zeigt sich, dass die sprachliche Herkunft einer aus Thailand stammenden

den Schülerin seitens ihrer deutschen Schule fälschlicherweise der Mehrheitsethnie Thai zugewiesen wurde, obwohl die Jugendliche die Minderheitensprache Lampung als Erstsprache spricht. Es ist aufgrund der Sprachenvielfalt in vielen der typischen Herkunftsorten wie der Türkei, den baltischen Staaten oder dem afrikanischen Kontinent anzunehmen, dass eine beträchtliche Anzahl der Einwander*innen in der Bundesrepublik Deutschland mit falschen Erstsprachen erfasst wird, weil sie einfach jeweils der offiziellen Landessprache des Herkunftslandes zugeordnet werden.

Obwohl internationale und nationale Bildungsstudien immer wieder darauf hinweisen, dass es in Deutschland zu einer systematischen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt, wird im intergenerationalen Vergleich ersichtlich, dass die Bildungsabschlüsse, die die Jugendlichen mit Migrationshintergrund erreichen, häufiger über denen ihrer Eltern liegen als bei Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Im Prinzip erreichen sie also einen Bildungsaufstieg (vgl. King & Koller 2015: 107). Dies widerlegt den problematischen Mythos der ungebildeten, perspektivlosen Einwandererkinder und zeigt, dass diese Gruppe, ausgehend von der Position ihrer Großeltern und Eltern, sehr wohl einen Aufstieg erarbeitet – und das trotz widriger gesellschaftlicher Umstände. Der Spracherwerb und der Bildungsweg der Einwandererkinder zeichnet also ein viel komplexeres und weniger vorgegebenes Bild, das möglicherweise nach einer neuen Form der Beschreibung oder nach der Entwicklung neuer Kategorien verlangt. Auch die weiter oben beschriebene Fokussierung auf die Kompetenzen in der deutschen Sprache ist ein Ausdruck von der fortwährenden monolingualen Ausrichtung innerhalb deutscher Bildungsinstitutionen und müsste mit Hinblick auf die sprachliche Vielfalt des Einwanderungslandes Deutschland neu gedacht und diskutiert werden (vgl. Karakaşoğlu, Mecheril & Goddar 2019).

Es zeigt sich zudem ein vielleicht unlösbares Dilemma im Umgang mit Vielfalt, welches sich im gesellschaftlichen Diskurs begründet. Auf der einen Seite steht der Anspruch, die Heterogenität in Deutschland als ‚Normalzustand‘ zu betrachten, in welchem beispielsweise Begriffe wie ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ keine angemessene Zuschreibung mehr darstellen. Zu Recht wird an solchen Begriffen kritisiert, dass sie immer Zuschreibungen *von außen* darstellen, und dadurch Bürger*innen dieser Gesellschaft viele Generationen lang als *nicht (ganz) zugehörig* brandmarken (vgl. Hummrich und Terstegen 2020: 10): *Ihnen* wird so das *Problem* ihrer Fremdheit zugeschoben. Auf der anderen Seite birgt jedoch auch das Nicht-Bezeichnen, das Nicht-Differenzieren, eine Gefahr. Denn ohne Wörter für Facetten der Vielfalt, ohne Differenzierungen und Kategorisierungen, droht Ungleichheit oder Ungleichbehandlung (z. B. in Form von institutioneller Diskriminierung) gänzlich unter dem Radar abzulaufen. So war es beispielsweise im Zusammenhang mit Schulleistungsmessungen (der „Pisa-Schock“) ab dem Jahr 2000 wichtig, über die

eingeführte Kategorie von ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ aufdecken zu können, dass es offensichtlich zu systematischer Ungleichbehandlung im deutschen Schulsystem gekommen ist (siehe Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2017: 140; Geisen & Riegel 2009: 16; Barz o.J.).

2.2.5 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel beschriebenen Themen, Konflikte und Entwicklungen beleuchteten die individuellen und die gesellschaftlichen Ebenen von Migration und Mehrsprachigkeit. Es ist im Vorfeld bereits deutlich geworden, dass der Begriff Mehrsprachigkeit selbst so weit und ungenau ist, dass dieser für die vorliegende Studie eingegrenzt werden musste. Letztlich ist durch diese theoretische Auseinandersetzung der Begriff der migrationsbedingten individuellen Mehrsprachigkeit konstruiert worden. Es ist außerdem deutlich geworden, dass sich im Zusammenhang mit dem Phänomen Sprache sowohl das Individuum, die Gruppe und die Gesellschaft in diesem Begriff widerspiegeln, sodass diese Ebenen in Untersuchungen zur individuellen Mehrsprachigkeit mit einbezogen werden müssen. Ebenso verhält es sich mit dem Terminus der Migration, welcher auf den in diesem Buch behandelten Gegenstand eingegrenzt worden ist. Das Phänomen der Migration ist hier in einem ersten Aufriss erläutert worden, wird jedoch in weiteren Kapiteln nochmals aufgegriffen werden, bspw. um Herausforderungen für Jugendliche in der Migration zu behandeln (siehe Kap. 2.7.1 und 2.8.1).

Dieses Kapitel hat die vergangenen und gegenwärtigen migrationsrelevanten Entwicklungen in Deutschland zusammengefasst, um festzustellen, dass sich die Gesellschaft in einem sichtbaren Wandel befindet. Nach und nach wird der monolinguale Habitus in deutschen Bildungsinstitutionen hinterfragt und es werden Strukturen impliziter Diskriminierungen aufgedeckt und bearbeitet. Auch wenn die deutsche Gesellschaft noch weit entfernt von einer plurilingualen und plurikulturellen Gesellschaftsstruktur erscheint, so zeigen sich doch deutliche Neuerungen auf den unterschiedlichen Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens. Mehrsprachige Angebote an Schulen, sichtbarer und hörbarer mehrsprachiger Sprachgebrauch besonders in den Städten, wie auch gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse über Vielfalt und Teilhabe zeugen von langsamen aber grundlegenden Veränderungen.

In diesem Kapitel sind des Weiteren verschiedene Termini erläutert worden, die mit Migration und Sprache zusammenhängen, wie z. B. das Code-Switching, das vereinfacht als der Gebrauch von mehr als einer Sprache innerhalb einer Äußerung oder einem Gespräch definiert werden kann. Die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit, Migration, Gesellschaft und Individuum sind schrittweise be-

nannt und ansatzweise eingegrenzt worden und sollen in den nachfolgenden theoretischen Kapiteln durch eine intensivere Auseinandersetzung für die vorliegende Untersuchung nutzbar gemacht werden.

In die Überlegungen zu den gesamtgesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen einer sich verändernden und vervielfältigenden Gesellschaft reiht sich die Frage, wie kulturelle Zugehörigkeit, hybride Identität und multipler Spracherwerb kategorisch erfasst werden können. Was beschreiben Kategorien wie Mutter- oder Erstsprache? Nach welchen Kriterien lassen sich die Sprachen eines mehrsprachigen Menschen überhaupt einordnen – und wie ihr alltäglicher Sprachgebrauch? Wie konstruieren Menschen in Deutschland Zugehörigkeit und welche Rolle spielt dabei das individuelle Sprachrepertoire? In Bezug auf diese Fragestellungen spielen Faktoren wie die Formen von Mehrsprachigkeit und die jeweilige Sprachkompetenz, der Erwerbsverlauf, domänenspezifischer Sprachgebrauch, Affektivität und Spracheinstellungen wechselnd wichtige Rollen, die auch in den Gesprächsdaten der vorliegenden Studie immer wieder thematisiert werden (siehe Kap. 5 oder auch bei Brizić 2007: 42). Auf der Ebene der sozialen Gefüge aus denen unsere Gesellschaft zusammengesetzt ist, und auf der Ebene des Individuums, welches den Grundbaustein unserer sozialen Welt darstellt, betreffen der Prozess der Migration sowie das Phänomen der Mehrsprachigkeit in vielerlei Hinsicht die ‚Identität‘. Identität ist einer der facettenreichsten Begriffe in der humanistischen Forschung der letzten hundert Jahre. Es ist in der Auseinandersetzung mit den individuellen Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher zentral, sich mit dem Begriff der Identität zu beschäftigen, um die Entwicklung des sprachlichen Selbstverständnisses im großen Gefüge gesellschaftlicher Werte, Normen, Rollen und Zuschreibungen besser verstehen zu können. Im nachfolgenden Kapitel soll diesem Begriff auf theoretischer Ebene nachgespürt werden, um ihn, trotz seiner Abstraktheit, für die vorliegenden Fragestellungen nutzbar machen zu können.

2.3 Identität

Die folgenden Kapitel befassen sich mit dem Begriff der Identität – ein Wort, das als sehr komplex, als „inflationär“ (Badawia 2002: 60) und als unscharf bezeichnet werden kann. Das Kapitel ist in drei Teile gegliedert: im ersten Teil wird der Begriff Identität in seiner Komplexität skizziert, er wird zeitlich eingeordnet und in Bezug auf seine unterschiedlichen Dimensionen, Lesarten und Problematiken betrachtet. So wird zunächst grundsätzlich über das Phänomen und das Konzept nachgedacht, es werden erste zentrale Unterscheidungen vorgenommen, wie z. B. im Hinblick auf die *personale* und die *soziale Identität*. Der Teil schließt mit einer ersten Spezifizierung mit Blick auf den Begriff in der Zweitspracherwerbsforschung. Im zweiten

Teil folgt eine überwiegend chronologisch geordnete Präsentation zentraler Identitätstheorien und ihrer Erschaffer, angefangen mit Erikson, fortgesetzt mit dem epochalen Wandel der „linguistischen Wende“ und den damit in Verbindung stehenden sozialpsychologischen Ansätzen der Theoretiker Mead, Goffman, Krappmann und Keupp, die in größerem und bedeutenderem Umfang immer auch das Phänomen Sprache mitberücksichtigen. Es will betont sein, dass es sich hier um eine Auswahl von einigen einschlägigen Theorien und Autoren handelt und dass kein Anspruch auf eine Vollständigkeit besteht. Das Feld sozialpsychologischer Ansätze über Identität ist sehr groß und weitverzweigt. Die Auswahl an vorgestellten Theoretikern richtet sich vor allem nach den im Zusammenhang mit soziolinguistischen Arbeiten zu Sprache und Identität immer wieder aufgegriffenen Theorien; hier zu nennen sind beispielsweise die Studien von Badawia 2002, Kresić (2006), Spreckels (2006) oder Schultze (2018). Im dritten Teil dieser theoretischen Abhandlung geht es dann spezifischer um den soziolinguistisch betrachteten Zusammenhang von Sprache und Identität. Die Begriffe der ‚ethnischen‘ Identität und der hybriden Identität werden beschrieben und diskutiert. Dann folgt die Auseinandersetzung mit vier unterschiedlichen Modellierungen bzw. Perspektivierungen zu Sprache(n) und Identität, wovon sich eine mit dem konstruktivistischen Ansatz der multiplen Sprachidentität befasst (Kresić 2006, siehe Kap. 2.6.1) und eine weitere eine soziolinguistisch und an Bourdieus Arbeiten ausgerichtete Theorie einer Sprachlerner*innen-Identität Darvin & Norton (2015) darstellt (siehe Kap. 2.6.2). Ein weiterer wichtiger Aspekt folgt im daran anschließenden Kapitel über Einstellungen und Spracheinstellungen, welche als Dispositionen betrachtet werden, die im engen Zusammenhang mit der Identitätskonstitution stehen (siehe Kap. 2.6.3). Auch zu diesem Abschnitt wird ein Modell präsentiert, welches sich auf der soziolinguistischen Betrachtungsebene einordnen lässt. An dieser Stelle wird zudem deutlich, inwiefern die Begriffe Identität und Einstellungen konzeptuell miteinander in Verbindung stehen, und es wird herausgearbeitet, inwiefern im Rahmen eines konstruktivistischen Verständnisses von Identität und Einstellungen jeweils der Kontext von Bedeutung ist (siehe Kap. 2.6.3 und 2.6.4).

2.3.1 Definitionen und Perspektiven

Identität besteht vordergründig aus der Formel „Sich erkennen, Erkennt- und Anerkanntwerden“ (Greverus 1995: 219). Sie wird auch als „Sich-Selbst-Gleichheit«

durch die Zeit“ (Sökefeld 2007: 34, Hervorh. i. O.)⁴⁴ definiert. Der Begriff der Identität hat immer eine sowohl psychologische als auch soziologische Komponente. Im Sinne der vorliegenden Untersuchung wird der Terminus vor allem in den Zusammenhängen mit Sprache und Mehrsprachigkeit, mit Migration und Herkunft, sowie mit der Lebensphase der Jugend betrachtet. Sprachen sind im Zusammenhang mit Identität einerseits Mittel zur Kommunikation und andererseits Mittel zur Identifizierung, Integration und Abgrenzung. Den Verbindungen zwischen Sprache und Identität wird weiter unten ein eigenes Kapitel gewidmet (siehe Kap. 2.5). Die Herkunft eines Individuums hat durch ihre biographische Relevanz Einfluss auf die Identitätskonstitution, und dies noch einmal im besonderen Ausmaß im Zusammenhang mit Migration. Die Erfahrung von Migration lässt sich als ein „Leben in der Fremde und der damit verbundenen kulturellen Vielfalt und Diversität“ beschreiben, in der „die Identitätsfrage in einem ungewöhnlichen Ausmaß – im Vergleich zu Einheimischen – in den Mittelpunkt rückt“ (Badawia 2002: 64). Die dritte Größe in Bezug auf Identität, wie sie in diesem Buch von Bedeutung ist, betrifft die Phase der Jugend bzw. Adoleszenz⁴⁵ (siehe Kap. 2.7).

Der Terminus Identität findet in unzähligen Kontexten, Forschungs- und Fachrichtungen Verwendung. Badawia (2002) nennt Identität einen „Megabegriff“. König (2014) schreibt von einem „Modewort“ und auch Schulze (2018: 53) betont die „Flüchtigkeit und inflationäre Verwendung“ des Ausdrucks. Durch das Vorstellen und Diskutieren einiger Definitionen und Betrachtungsweisen von Identität kann dies deutlich gemacht werden und zudem, dass sich im Laufe der Jahrzehnte und Jahrhunderte die Bedeutung(en) verändert und differenziert haben. Der Terminus ist sehr vielseitig verwendbar, was auch durch die zahlreichen Komposita wie z. B. „Identitätsarbeit“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 7), „Identitätskonstruktionen“ und „Identitätsaspekte“ (Rosen 2014: 331 & 333), „Identitätskrise“ (Erikson 1998) oder „Identitätsfrage“ (vgl. Hagedorn 2014: 21) ersichtlich wird. Der Begriff

unterliegt [darüber hinaus] jeweiligen zeithistorischen Bedingungen [...] nicht ohne mit einem ungeheuren Problem ringen zu müssen: nämlich dort mit dem Begriff der Identität Selbigekeit, Kohärenz und Kontinuität zu unterstellen, wo sie immer schon als Utopie, als Überforderung oder als Zumutung daherkam [...]. (Hagedorn 2014: 21)

Schultze fasst in ihrer Studie über „professionelle Identität“ zusammen, dass die Problematik des Begriffs sehr viel diskutiert wurde und wird und skizziert dabei

⁴⁴ Sökefeld zitiert hier einen Begriff von Erikson (1966).

⁴⁵ Wie auch bei King & Koller (2015: 105) werden die Begriffe Jugend und Adoleszenz hier synonym verwendet.

Autor*innen, die den Begriff an sich infrage stellen oder abschaffen möchten, aber auch Autor*innen, die die Schwierigkeiten mit dem Begriff als Herausforderung werten und auf die Wichtigkeit des Terminus eben wegen seiner Vagheit hindeuten (Schultze 2018: 54).⁴⁶ Auch Sökefeld beschreibt einen Konflikt über den *Gebrauch* des Begriffs Identität, welcher in einer emischen und einer etischen Perspektive Verwendung finde (vgl. Sökefeld 2007: 36–37).⁴⁷ Dies führe letztlich zu der Erkenntnis, dass der Begriff (ebenso wie „andere, weite, generelle Konzepte“ wie z. B. Ethnie oder Kultur) „stets vom gesellschaftlichen Kontext des politischen und gesellschaftlichen Gebrauchs dieser Begriffe“ eingeordnet werden müsse (Sökefeld 2007: 32). Eine Alltagsdefinition des Begriffs gilt als „weniger streng“ (Oppenrieder & Thurmair 2003) und umfasst den „psychologischen‘ Gebrauch in Bezug auf Personen“, in welchem es darum geht „hinter den verschiedenen Aspekten, unter denen sich eine Person zeigt, so etwas wie eine zugrunde liegende Größe zu erfassen“ (Oppenrieder & Thurmair 2003: 39). Erikson nennt diese alltagsbezogene Auslegung des Identitätsbegriffs „ritualisiert“ (Erikson 1968: 12). Badawia und unzählige weitere Autor*innen (u. a. auch p’Bitek 1998: 74 oder Schmidt-Denter 2011: 13) beschreiben Identität mit der „essentiellen Frage ‚wer bin ich?‘“ (Badawia 2002: 19, 61) oder auch „was bin ich?“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 15).

Wie oben bereits angedeutet, hat sich das Verständnis und der Blick auf das Individuum im Laufe der Zeit mehrfach gewandelt. Für die vorliegende Untersuchung wird, angesichts der Komplexität der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlicher und individueller Entwicklung, vor allem eine Epoche ausgewählt und skizziert, deren gesellschaftlicher bzw. sozialer Aufbau, Glaubenssätze und Lebensumstände die Sicht auf das Selbst veränderten – die der Postmoderne oder auch Spätmoderne.⁴⁸ In dieser Epoche entstand ein Prozess der „Enttraditionalisierung und Pluralisierung identitätsverbürgender Lebensformen“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 6). Es gab und gibt, vor allem seit den 1960er Jahren, einen Wandel von den „klassischen Identitätstheorien“, in denen von einem „selbstbestimmten, einheitlichen, kohärenten Subjekt“ ausgegangen wurde, hin zu der Erkenntnis, dass wohl eher von einer „Pluralität“, einer „Bastelexistenz“ (Hitzler & Honer 1994, zit. nach Eickelpasch & Rademacher 2004: 21–25) oder „Patchwork-Identität“ (Keupp et al. 2002) auszugehen ist. Neben der umfassenden gesellschaftlichen Neugestaltung durch die Postmoderne, die eben auch durch die „Erosion

⁴⁶ Zu diesem Standpunkt siehe auch Krappmann (2005).

⁴⁷ Sökefeld (2007: 37) beschreibt den Terminus ‚emisch‘ als „an einen kulturellen Kontext gebunden“ und ‚etisch‘ als „unabhängig von solchen Kontexten“.

⁴⁸ Für einen Überblick zur Identitätskonzeption im Wandel der Postmoderne, siehe Eickelpasch & Rademacher (2004).

stabiler sozialer Zusammenhänge“ gekennzeichnet ist, war und ist der Prozess der Globalisierung an der Wandlung des Identitätsbegriffs in besonderem Maße beteiligt (Eickelpasch & Rademacher 2004: 6–7). Mit Globalisierung ist die „Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen“ (Giddens 1995, zit. nach Eickelpasch & Rademacher 2004: 8) gemeint und sie bezieht sich als solche auf den weltweiten Austausch von allem Dinglichen und Gedanklichen, über Waren und Güter bis hin zu Menschen, Wissen und politischen Ordnungen.

Diese einschneidenden Veränderungen in Bezug auf das Verständnis des Identitätsbegriffs während der Postmoderne bergen Chancen aber auch Risiken, da die Freiheiten, die mit der eigenen Konstruktion des Selbst, der Auswahl an Lebensentwürfen und Selbstverwirklichungen einhergehen auch zu Unsicherheit, „Wurzellosgkeit, Zerrissenheit und Angst“ führen können (Eickelpasch & Rademacher 2004: 12). Zu den großen Entwicklungen eines postmodernen Identitätsverständnisses haben u. a. die „postkolonialistischen und postfeministischen Debatten“ beigetragen. Eickelpasch & Rademacher (2004: 12) benennen die „großen kollektiven Zugehörigkeiten – Nation, Kultur, Ethnie, Geschlecht“ und begreifen diese als durch die postmodernen Debatten unterminiert und zersplittert.

In Verbindung mit *Migration* ist Identität somit nicht loszulösen von weiteren großen, vieldeutigen und abstrakten Begriffen:

Dreht sich die Auseinandersetzung [...] um Migrantinnen und Migranten, bilden die Begriffe Identität, Sprache und Kultur eine nahezu unauflösliche Triade [...]. (Wildemann 2013: 15)

Dieser Wahrnehmung von Identität als Produkt von Herkunft, Prägung und gesellschaftlichem Diskurs sind viele Menschen, besonders Minderheiten und Menschen in der Migration, ausgesetzt. Im Falle von persönlicher Migration können identitätsbedrohende Erfahrungen hinzukommen, die Menschen in ihrer Fremdheit isolieren und letztlich zu einer Rückbesinnung auf alte, bekannte Traditionen führen. Migration kann aber auch „den Blick schärfen“ und zu „kreativer Selbstfindung“ führen und somit Wege in hybride Identitätskonstruktionen ebnen, in denen Menschen „aus ihrer Unzugehörigkeit Inspiration und Kraft schöpfen“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 9, siehe auch Kap. 2.5.2).⁴⁹ Mit der Globalisierung

⁴⁹ Dies formulierte auch Sigmund Freud, als er 1926 gegenüber einem Verein in Wien sein Verhältnis zum Judentum beschrieb: „[...] weil ich Jude war, fand ich mich frei von vielen Vorurteilen, die andere im Gebrauch ihres Intellekts beschränkten, als Jude war ich dafür vorbereitet, in die Opposition zu gehen und auf das Einvernehmen mit der »kompakten Majorität« zu verzichten“ (zur Lektüre des gesamten Zitats, siehe Erikson 1968: 17). Freud konstruiert an dieser Stelle seine Identität mit Blick auf seine ethnisch-religiöse Herkunft, obwohl er nicht religiös war, und beschreibt seine Erfahrungen als „Bewusstheit der inneren Identität“ (Erikson 1968: 17), was ich aus heutiger Sicht als zumindest teilweise ethnisch konstruierte Identität bezeichnen würde.

des Menschen geht eine kollektive Erfahrung des Fremdseins einher, die aber auch Vielfalt und kulturellen Reichtum beinhaltet. Die Globalisierung hat somit Auswirkungen auf das Individuum und auf die Gesellschaften. In den obigen Ausführungen ist mehrmals der Begriff ‚Kultur‘ genannt worden, welcher – ähnlich wie Identität – als unscharf einzuschätzen ist. Auch wenn der Terminus keine zentrale Rolle im Rahmen dieses Buches einnehmen wird, so soll nachfolgend eine kurze Einschätzung des Kulturbegriffs im Zusammenhang mit dem Identitätsbegriff erfolgen.

2.3.1.1 Kultur und Identität

Der Hinweis auf „Kultur“ im oben genannten Zitat von Wildemann (2013) lässt die Frage nach einer Definition des Begriffs und dem Zusammenhang von Kultur und Identität, vor allem in der Migration, aufkommen. Der Begriff Kultur ist wohl mindestens ebenso vieldeutig, inflationär und modisch wie ‚Identität‘ (vgl. Lüddemann 2019: 1). Der Terminus lässt sich sehr allgemein als „gemeinsam geteilte Wissenswelt einer Gesellschaft“ und als „ein Gefüge aus Bedeutungskomplexen“ beschreiben, das „Sinnangebote bereitstellt“ (Lüddemann 2019: 5). Kultur besteht zudem aus „miteinander verschalteten Ebenen von Inhalten, Darstellungsweisen und ebenso praktischen wie reflexiven Performanzen [...] und koppelt so symbolische Produktion mit sozialer Praxis“ (Lüddemann 2019: 5). Kultur ist somit ein Produkt sozialer Gruppen und als solches auch eng verbunden mit der Identitätskonstitution.

Kultur steht dann neben anderen Begriffen wie ‚Lebenswelt‘ (Husserl) oder ‚Lebensform‘ (Wittgenstein) stellvertretend für einen nicht mehr vollständig hinterfragbaren Horizont der sprachlichen-symbolischen Weltvermittlung, in den die Theoriebildung selbst eingelassen ist. (Moebius & Quadflieg 2006: 11)

Diese Perspektive auf die Kultur als „Weltvermittlung“ verdeutlicht, dass die Theoriebildung selbst als eingebettet in die kulturellen und lebensweltlichen Praktiken und Diskurse der jeweiligen Epoche und Gesellschaft zu sehen ist, und dass Kultur somit – ebenso wie Identität – als konstruiert angesehen werden kann.

In Betrachtung der europäischen Geschichte ist zu erkennen, dass der Begriff der Kultur im Zusammenhang mit der Kolonisierung genutzt wurde, um eine Überlegenheit gegenüber „primitiven“ Völkern“ (Lüddemann 2019: 51) herzustellen. Dieses „koloniale Syndrom“ ist auch bekannt unter dem „binären code ‚the West and the Rest‘“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 84–85, Hervorh. i. O.). Als Argumentation für ihre Einfachheit und Rückständigkeit diene beispielsweise die Naturverbundenheit vieler Völker und Religionen oder ihre mündliche Überlieferungskultur von Bräuchen und Traditionen im Gegensatz zur europäischen Schriftkultur (vgl. Lüddemann 2019: 52). Kulturelle Differenzen wurden zudem im Sinne der politischen *Maxime divide et impera* – teile und herrsche – genutzt, um „Individuen einzutei-

len, zuzuordnen und zu zählen, ihnen eine Ordnung aufzuzwingen, Mehrheiten und Minderheiten [zu] schaffen [...] – das zentrale Element“ der kolonialen Herrschaft (Sökefeld 2007: 42). Im Verlauf der Postmoderne und der Entwicklung der Ethnologie reifte dann laut Lüddemann (2019: 53) die Erkenntnis, dass alle Kulturen „komplex strukturiert“ seien und dass die Unterschiede der Kulturen in erster Linie die Vielfalt der Konstruktionen und „Weltsichten“ aufzeigen würden – und nicht eine sicher geglaubte Überlegenheit Europas. Lüddemann (2019: 52) beschreibt, dass die Lernprozesse durch Kulturvergleiche und Globalisierung eine Veränderung der Wahrnehmung zur Folge hätten und die europäische Weltsicht nicht mehr als höher entwickelt gelte, da „die Pluralität zum Normalfall geworden“ sei. Aus Erachten der Verfasserin bleibt jedoch das in der europäischen Kolonialgeschichte entwickelte kulturelle Selbstverständnis der Überlegenheit implizit als Ideologie wirksam. Auch Eickelpasch & Rademacher betonen, dass diese lang gepflegten Ideologien und Deutungsmuster für die aktuellen Rassismen „gewissermaßen als Archiv“ (2004: 85) dienen. Dies zeigt sich besonders im Umgang mit eingewanderten Gruppen aus den afrikanischen und arabischen Kulturkreisen. Auch an den Außengrenzen Europas wird eine ideologische Abgrenzung von Menschen dieser Herkunft deutlich: Solange weiterhin massenhaft afrikanischen und asiatischen Bootsflüchtlingen bei der Überfahrt nach Europa Seenotrettung verwehrt wird und sie im Mittelmeer ertrinken, solange Flüchtlinge in unmenschlichen Lagern eingesperrt bleiben, weil Europa lieber auf Abschreckung als auf Humanität setzt, werden die alten Ideologien der Überlegenheit und der Vormacht sowie die Konstruktion von Nicht-Zugehörigkeit und Fremdheit weiterhin durch politische Entscheidungen und Diskurse reproduziert.

Der Begriff ‚Kultur‘ verfügt schließlich über eine weitere Konnotation, die in diesem Kapitel kurz Erwähnung finden soll. Die Betonung kultureller Unterschiede und die Unterscheidung physischer Merkmale lässt im Diskurs der deutschen Gesellschaft einen Vergleich zur Verwendung des US-amerikanischen Begriffs *race* zu. Der Begriff *race* wird in der deutschen Sprache als *Rasse* durch die Verwendung und den Missbrauch während des Nationalsozialismus geächtet: *Rasse* gibt es nicht. Das Wort ist im deutschen Sprachraum geradezu „ein Tabu“ (Sökefeld 2007: 35), während es im angelsächsischen Raum auch heute noch üblich ist (vgl. Sökefeld 2007: 36).⁵⁰ Was in diesem Zusammenhang abgeschafft wurde, ist damit lediglich der *Begriff* – nicht das Konzept. So machen u. a. Eickelpasch & Rademacher (2004) sowie Sökefeld (2007) deutlich, dass Begriffe wie *Kultur*, *Rasse*, *Volk* oder *Ethnie*

⁵⁰ Es soll betont sein, dass der Begriff auch im angelsächsischen Sprachraum nicht überall in gleicher Weise anerkannt und gebraucht wird; so verfügt der Begriff ‚race‘ beispielsweise im südafrikanischen Kontext über eine durch die Apartheid geprägte, negative Konnotation.

letztlich Kategorien darstellen, die zur aktiven Unterscheidung von Menschengruppen gebraucht werden (vgl. Sökefeld 2007: 32). Der Begriff *Rasse* ist im deutschen und deutschsprachigen Diskurs somit lediglich durch den Gebrauch ähnlich undeutlicher Begriffe ersetzt worden, um weiterhin auf Herkunft, Religion oder Physis basierende Unterschiede hervorheben und nutzen zu können (siehe dazu auch Kap. 2.5.1).

2.3.2 Die personale und die soziale Identität

In der Psychologie wird zwischen der *personalen* Identität („wer bin ich?“) und der *sozialen* Identität („wozu gehöre ich?“) unterschieden (vgl. Schmidt-Denter 2011: 13). Die Identität, die in der Sprachforschung, der Spracherwerbsforschung und der Soziolinguistik vornehmlich betrachtet wird, ist als die „soziale Identität“ oder auch die „kollektive Identität“⁵¹ zu bezeichnen und umfasst somit jenen Aspekt der Persönlichkeit, der „immer an Gruppen gebunden ist und da wir alle in mehreren, meistens sogar in vielen Gruppen agieren, ist auch klar, dass wir uns und unsere soziale Identität über mehrere Gruppenzugehörigkeiten definieren (müssen und wollen) [...]“ (Fix 2003: 107). Das Konzept der sozialen Identität lässt sich somit wie folgt definieren:

Die soziale Identität ist also Teil des Selbstkonzepts eines Individuums, welcher sich aus seinem Wissen um seine Mitgliedschaft in sozialen Gruppen und aus der emotionalen Bedeutung ableitet, mit der diese Mitgliedschaft besetzt ist. (Spreckels 2006: 23)

Die hier genannte Definition verweist darauf, dass das Konzept der sozialen Identität als mehrfach bzw. multipel zu denken ist, dass Identität in der Wahrnehmung bzw. im Bewusstsein des Individuums konstruiert wird, dass das Individuum zu vielen unterschiedlichen Gruppen zugehörig ist und sich durch diese emotional identifiziert. Da sich Gruppenzugehörigkeiten und Emotionen im Laufe des Lebens eines Individuums wandeln, verändert sich auch die Identitätskonstruktion(en) (vgl. dazu auch Kresićs Modell der multiplen Sprachidentität in Kap. 2.6.1). Das Konzept der sozialen Identität wird in vielen Kontexten als „multipel“ beschrieben (z. B. bei Kresić 2006 und bei Darwin & Norton 2015). Zugleich ist laut Auer & Di Luzio (1986: 327–328) zu betonen, dass „die Möglichkeiten, des Identität konstituierenden Individuums [...] nicht unbegrenzt“ sind. „Es ist weitgehend an den vermit-

⁵¹ Der Begriff der Kollektiven Identität wird von Schröder & Jürgens (2018: 15) abgelehnt, da „vage bleibt, was unter der Identität eines Kollektivs zu verstehen ist“. Deshalb wird auch in dieser Arbeit nicht weiter auf diesen Terminus Bezug genommen.

telten Kategorienvorrat gebunden, trifft allerdings in einem Wechselspiel zwischen Fremdzuweisungen und Eigenübernahme bestimmter Typisierungen auch selbstständig Entscheidungen“ (Auer & Di Luzio 1986: 328). Der hier angesprochene „Kategorienvorrat“ betrifft eine „Vielzahl von Typisierungen“ oder „membership categories“⁵² (Auer & Di Luzio 1986: 328), die durch gesellschaftliche Erwartungen bereits vorhanden sind und im Prinzip mit den Konzepten des symbolischen Kapitals (vgl. Bourdieu 2012) und der Ideologien von Norton (2015: 42–43) in Verbindung stehen (siehe dazu auch Kap. 2.6.2). Norton (2006; 2008; 2013 und weitere) untersucht in ihrem Werk die Beziehungen zwischen Spracherwerb und Identität. In Norton (2008) fasst die Autorin den Forschungsstand der 1970er und -80er Jahre zusammen. Demnach wurden anfangs die Konzepte der *sozialen Identität* und der *kulturellen Identität* getrennt betrachtet, worauf dann in jüngeren Jahren insofern ein Umdenken erfolgte, als die Grenzen zwischen sozialer und kultureller Identität fließender angesehen werden, sodass „the intersections between social and cultural identities are considered more significant than their differences“ (Norton 2008: 2). Den Terminus *soziale Identität* beschreibt Norton als die Beziehung zwischen dem einzelnen Sprachlernenden und der größeren sozialen Welt, repräsentiert durch Institutionen wie Familien, Schulen, Arbeitsplätze, Sozialeinrichtungen und Gerichte (vgl. Norton 2008: 2⁵³). Den Terminus *kulturelle Identität* definiert sie als Beziehung zwischen dem Individuum und den Mitgliedern einer bestimmten ethnischen Gruppierung, die eine gemeinsame Geschichte, Sprache und Weltanschauung teilen (Norton 2008: 2). Wie oben bereits erwähnt, scheint eine getrennte Betrachtung sozialer und kultureller Identität im Zusammenhang mit soziolinguistischen Fragen keinen analytischen Mehrwert zu erbringen, sodass im Verlauf dieses Buches mit einem Begriffsverständnis von sozialer Identität gearbeitet wird, der die kulturelle Identität⁵⁴ mit einschließt. Den Terminus *Identität* definieren Darwin und Norton (2015: 36) als:

[...] how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future.

Wildemann (2013: 15) konstatiert analog zu den veränderten Bedingungen und Anschauungen der Postmoderne, dass sich die heutige Identitätsforschung mit

52 Der Begriff *membership categories* wurde von Harvey Sacks (1972) geprägt.

53 Norton bezieht sich hier u. a. auf Erkenntnisse von Gumperz (1982).

54 Es soll an dieser Stelle noch einmal kurz darauf hingewiesen werden, dass aus Sicht der Verfasserin Begriffe wie *kulturelle* oder *ethnische Identität* immer im konstruktivistischen Verständnis betrachtet werden. Sie unterliegen somit gesellschaftlichen, lokalen und ideologischen Lesarten und müssen stets in ihrem jeweiligen Kontext betrachtet werden.

Identitätskonstruktionen beschäftigt, die „transdifferent gedacht“ sind und meint damit, dass „Identitäten zum einen multidimensional konstruiert und in der Folge zum anderen in höchstem Maße individuell“ sind. Auch Schmidt-Denter (2011: 30) fasst zusammen, dass die Identitätsforschung „seit Jahrzehnten von der Prämisse gekennzeichnet“ ist, dass „Identität als Oberbegriff [...] zwangsläufig verschiedene inhaltliche Bereiche des Selbstbildes und verschiedene Instanzen [umfasst], die die Beziehungen zwischen den Bereichen und die Beziehungen des Individuums zu seiner Umwelt regulieren“. Dieses Verständnis von Identität steht also auch in direktem Zusammenhang mit den sich in Richtung Plurikulturalität, Vielfalt und Mehrsprachigkeit ausrichtenden Gesellschaftsformen der heutigen Zeit.

In contexts where many individuals are no longer monocultural monolinguals, but belong to a number of different, often newly created, groups, this flexible view allows us to investigate various identities as linked to particular contexts and practices, rather than to predetermined overarching categories. (Blackledge und Pavlenko 2001: 251)

Das Konzept der *personalen Identität* betrachtet das Individuum aus der Perspektive der Einzigartigkeit, die persönliche Biographie hat hier ihren besonderen Stellenwert. Das Individuum in seiner Einzigartigkeit zeichnet sich vor allem durch Besonderheiten und jene Aspekte aus, die unterscheidbar sind, und die Person somit auch über Raum und Zeit hinweg unverwechselbar machen (vgl. Spreckels 2006: 24). Erikson (1966: 24) beschreibt die Ich-Identität als die „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit und die damit verbundene Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“. Auf diesem Verständnis basiert das Konzept der „gelungenen Identität“ (Badawia 2002: 65–66). Diese bringt zum Ausdruck, dass „prozessurale Aspekte der Kohärenz-, Anerkennungs-, und autonomen Lebensgestaltungsleistungen“ ein Gelingen der Identitätskonstruktion messen, und „nicht normative Kriterien“ (Badawia 2002: 65–66). Die von Keupp beschriebene Herausforderung einer „ergebnisoffenen, beweglichen und authentischen Identitätskonstruktion“ und seinem „Modell der alltäglichen Identitätsarbeit“ (zit. nach Badawia 2002: 65) lässt sich auch mit den Worten David J. de Levitas ausdrücken: „[...] jedes Individuum ist gleichzeitig wie alle anderen Menschen, wie manche anderen Menschen und wie kein anderer Mensch.“ (de Levita 1965, zit. nach Abels 2010: 192). Schmidt-Denter (2011: 13) beschreibt Identität knapp als „eine Selbstdefinition, ein Bild des eigenen Selbst“ und konstatiert weiter, dass über Identitätsfragen „letztlich nur das Individuum selbst Auskunft geben kann“, weshalb „die Identitätsforschung in der Regel methodisch durch Befragungen“ vorgehe.

In vielen der oben genannten Darstellungen von und Perspektiven auf Identität wird deutlich, dass der Mensch, das Individuum, innerhalb von verschiedenen

Gruppen, Zusammenhängen und Zeiten durch die Zuteilung und Annahme von Rollen und Zuschreibungen seine Identität formt:

The central question ‘Who am I?’ cannot be answered in a meaningful way unless the relationship in question is known. Because ‘I’ is not only one relationship, but numerous relationships: ‘I’ has a clan, and a shrine, a country, a job. (p’Bitek 1998: 74).

Wenn nun aber ein Mensch seinen Lebensmittelpunkt verlegt, in eine bisher kulturell und sprachlich fremde Lebenswelt einwandert und somit (zunächst) durch die fremde Umgebung in der Selbst-Konstitution eingeschränkt ist, so ist auch dies laut p’Bitek (1998: 74) nicht von Dauer: „[...] But the outcast, the refugee, the exile, soon joins another society and becomes a subscribed member of the group“. Identität ist also ein sich veränderndes Konstrukt, welches durch das Selbst und durch die anderen, im Austausch mit Gesprächspartnern, Gruppen und Gesellschaft(en) entsteht, aber durch einen Wechsel des Ortes und der sozialen Gefüge wieder neu erlebt und ausgehandelt werden muss – wie Badawia (2002: 65) konstatiert: „Alles hängt miteinander zusammen“. Nach Wildemann (2013: 16) vergrößert sich durch die „Spannbreite der identitätsstiftenden Elemente“ auch die Möglichkeit, mit anderen Menschen Gemeinsames zu entdecken und so in einen Austausch miteinander zu treten. Die multikulturelle und mehrsprachige Gesellschaft ist somit nicht nur eine Herausforderung für ihre Mitglieder, sondern in besonderem Maße auch eine Chance.

Schultze (2018: 60) stellt schließlich neben der Differenzierung von personaler und sozialer Identität fest, dass sich die Begriffe Identität und *Identity* in den „(fremdsprachen-)didaktischen und soziolinguistischen Diskursen“ ihrer jeweiligen Sprachen unterscheiden. Sie bezeichnet die Verwendung des Identitätsbegriffs im deutschsprachigen Diskurs als „eher eng und (individual-)psychologisch, den im „angloamerikanischen (SLA-/TESOL-)Diskurs“⁵⁵ als stärker soziologisch bzw. „soziokulturell oder poststrukturalistisch“ geprägt (Schultze 2018: 61). Im Rahmen der deutschsprachigen Fremdsprachen- und Bildungsforschung beobachtet sie eine insgesamt unbestimmtere Verwendung oder eine Tendenz „zu individualpsychologischen Vorstellungen“ (Schultze 2018: 61). Des Weiteren beobachtet Schultze, dass die angloamerikanische Identitätsforschung im weitesten Sinne durch den Soziologen George Herbert Mead geprägt wurde, während „sich in Europa stärker das Denken des Psychologen Erik H. Erikson durchgesetzt hat“ (Schultze 2018: 61). Schließlich stellt die Autorin eine „gravierende Verschiebung der Diskurse“ im deutschsprachigen Raum hin zum Bildungsdiskurs fest „sowie zu angrenzenden so-

55 SLA/TESOL ist eine Abkürzung für Second Language Acquisition und Teaching English to Speakers of Other Languages.

zial- und gesellschaftswissenschaftlichen Diskursen“ (Schultze 2018: 61). Bildung umfasst in diesem Zusammenhang „sowohl die Welt- als auch die Selbstverhältnisse eines sich entfaltenden Individuums“ (Schultze 2018: 61). Sie plädiert daher dafür, die „auf die genannten Nachbardiskurse ausgelagerten Theoreme wieder in den Identitätsbegriff hinein zu holen“ (Schultze 2018: 62). Auf Arbeiten mit dem Identitätsbegriff im Kontext von Migration und Spracherwerb aus der angloamerikanischen Soziolinguistik wird weiter unten im Kap. 2.6 im Rahmen einschlägiger Modellierungen eingegangen.

2.3.3 Zwischenfazit

Es ist festzustellen, dass die *Postmoderne* und die *Globalisierung* das gesellschaftliche Leben in allen Bereichen verändert haben und dass diese Einflüsse nach wie vor wirken und sich weiterentwickeln. Besonders die Veränderungen des Konzeptes der Identität erscheinen als fließend und wandelbar. Eher traditionelle Annahmen, nach denen Herkunft, sozialer Status, Geschlecht und ähnliche Merkmale die Identitätskonstitution maßgeblich beeinflussen, sind noch lange nicht überwunden. Sie spielen nach wie vor eine große Rolle im Verständnis des eigenen Selbst, aber auch der Identität der Anderen und in der sozialen Interaktion – wie es scheint, in besonderem Ausmaße bei Individuen und Gruppen, die eben nicht einer Mehrheitsgesellschaft angehören oder die durch ihre vermeintlich fehlende Zugehörigkeit einem Urteil der Zugehörigen unterworfen sind. Vor allem in Gesellschaften, in denen Kapitalismus, Demokratie und Technisierung besonders schnell vorangeschritten sind, wie z. B. in Europas urbanen Räumen, ist die Individualisierung menschlicher Existenzformen wahrzunehmen und führt zu immer weiteren gesellschaftlichen Debatten und Entwicklungen. In Bezug auf das Verständnis von Identität schreiben Eickelpasch & Rademacher (2004: 8, Hervorh. i. O.) passend:

Traditionen und Lebensformen verlieren aber in der vernetzten Welt ihren Schein des Selbstverständlichen und ‚Natürlichen‘. Im Horizont von Alternativen wird ihr Konstruktionscharakter und damit ihre Veränderlichkeit unwiderruflich sichtbar.

In die Zeit postmoderner Entwicklung fallen zahlreiche neue Ansätze von Identitäts- und Gesellschaftstheorien, die bis heute wegweisend sind und im Verlauf der folgenden Kapitel Erwähnung finden werden.

Es ist bisher ersichtlich geworden, dass das Verständnis von Identität im Prinzip als *sich mit sich selbst befassen* oder *sich selbst begreifen* zu verstehen ist. Im Laufe der Zeit unterliegt der Begriff jedoch großen Veränderungen, beruhend auf dem jeweiligen Zeitgeist, seinen Diskursen, Werten und Normen. Die Definition des Begriffs ist zudem kulturell, ethnisch und sozial geprägt. In ein modernes Verständ-

nis von Identität fließen viele verschiedene Faktoren ein. Als die wichtigsten sind hier zu nennen, dass Identität als nicht-statisch und fix zu betrachten ist. Oft gilt Identität heute in vielerlei Hinsicht als persönliches Projekt der Selbstoptimierung und -darstellung. Gleichzeitig werden die Zuschreibungen von außen, mit denen sich jede individuelle Identitätskonstitution auseinandersetzen muss, vielfältiger und komplexer, weil auch die Identitätsentwürfe komplexer werden. Auch Zuschreibungen wie *Ethnie* oder *Kultur* bleiben derweil noch in großen Teilen wirksam. Die gesellschaftlichen Veränderungen seit der Postmoderne im Zusammenhang mit der Globalisierung, die Entwicklung von Freiheiten, Persönlichkeitsrechten und Demokratie führte insgesamt zu einer Individualisierung von Identitätsentwürfen. Zudem ist es heutzutage überwiegend Konsens, dass sich die Identität eines Individuums sein ganzes Leben lang entwickelt und nach dem Ende der Jugend nicht als abgeschlossen und *fertig* gelten kann. In Bezug auf Migrationsbiographien ist zusammenfassend zu erwähnen, dass weitere große Konzepte wie Kultur und (nationale) Herkunft den Identitätsbegriff in der Aufnahmegesellschaft entscheidend mitprägen. Im Kontext der Migration bestehen für das Individuum Grenzerfahrungen, die sich auch in der Identitätskonzeption niederschlagen können. Diese können zu einer Rückbesinnung auf eine vor-migrantische Identität führen, aber ebenso zu hybriden Identitätsentwürfen beitragen.

Schließlich wurde sich mit der Unterscheidung von der personalen und der sozialen Identität befasst, um dadurch die Betrachtung des Begriffs Identität in einem gesellschaftlichen und gruppenbezogenen Kontext sowie in einem individuellen, persönlichen Zusammenhang zu ermöglichen. Die ‚soziale Identität‘ betrachtet die sozialen Strukturen, gesellschaftlichen Diskurse und gruppenspezifischen Merkmale (wie z. B. auch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache) und Zusammenhänge, die ein bestimmtes Individuum umgeben, beeinflussen und diesem gewissermaßen einen Platz im sozialen Gefüge der Gesellschaft zuweisen. Die personale Identität richtet den Blick auf die individuellen Erfahrungen, Prozesse, und Konflikte eines Menschen und fokussiert somit das Individuum selbst. Schließlich ist zu betonen, dass *soziale Identität* und *personale Identität* als zwei Seiten einer Medaille zu betrachten sind, deren Unterscheidung vor allem aus analytischer Perspektive sinnvoll erscheinen. Daher lässt sich letztlich mit dem oben bereits erwähnten Zitat Badawias (2002: 65) schließen: „Alles hängt miteinander zusammen.“

Nachfolgend wird eine Auswahl von Arbeiten verschiedener Theoretiker⁵⁶ skizziert, deren Einfluss auf die Entwicklung des Identitätsbegriffs maßgeblich war.

⁵⁶ Es handelt sich hier in der Tat um männliche Wissenschaftler, die in dieser hier vorliegenden Auswahl Identitätstheorien entwickelt haben, die auch den Aspekt der Sprache mit aufgreifen.

2.4 Meilensteine in der Identitätsforschung mit Bezug zu Sprache

In den nachfolgenden Kapiteln sollen die beiden Entitäten Identität bzw. Identitätskonstruktion sowie Sprache und Interaktion einander nähergebracht werden. Zunächst werden einschlägige sozialpsychologische Denker skizziert, wobei festzustellen ist, dass am Beginn mit Erikson ein Entwicklungspsychologe vorgestellt wird, der sich in seinem Werk kaum mit den Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität befasste. Dennoch sind seine Erkenntnisse über die Entwicklung der Identität so bedeutsam für die nachfolgenden Theoretiker gewesen, dass ein Verweis auf ihn nicht fehlen darf. Mit George Herbert Mead wird im Anschluss ein Sozialpsychologe vorgestellt, dessen Werk als Meilenstein der Forschung im Bereich Identität und Sprache zu betrachten ist. Es folgen weitere wichtige Arbeiten und Erkenntnisse, die sich vor allem mit der Entwicklung der Identität unter der Prämisse des Menschen als soziales Wesen befassen. Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen eines Menschen werden meist mit der Gruppenidentität bzw. mit der sozialen Identität verknüpft, da die Gruppe sich über „gemeinsame Merkmale als zusammengehörig“ fühlt. [...] „Ein solches Merkmal kann eben auch die Sprache sein“ (Löffler 2010: 19). Manche der Identitäten eines Menschen, „nicht alle“, schreibt Löffler (2010: 19), „sind sprachlich markiert.“

2.4.1 Die Entwicklung der ‚Ich-Identität‘ nach Erik H. Erikson

Dem deutsch-amerikanischen Psychoanalytiker und Kinderpsychologen Erik H. Erikson (1902–1994) wird die Einführung des Identitätsbegriffs in den wissenschaftlichen Diskurs zugeschrieben (Schultze 2018: 83). Erikson entwickelte eine Theorie, nach welcher die Identität des Menschen in einem Lebenszyklus, bestehend aus acht psychosozialen Entwicklungsstufen, gebildet wird (Erikson 1984: 241). Grundgedanke von Eriksons Theorie ist, dass jedes Lebensalter bzw. jede körperliche und geistige Entwicklungsphase in der Kindheit und Jugend mit bestimmten spezifischen Krisen einhergehe, aus denen wiederum bestimmte Fähigkeiten und Stärken hervorgehen würden (vgl. Schultze 2018: 83). Die erfolgreiche Identitätsentwicklung mündet in einer „Ich-Identität“ bzw. der „*persönlichen Identität*“, die sich laut Erikson (1966: 18, Hervorh. i. O.) als eine „unmittelbare Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, daß auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen“, beschreiben lässt. In Eriksons Denken wird eine Weiterentwicklung von Freuds „innerpsychischem Strukturmodell“ deutlich (Kresić 2006: 69). Das von Erikson entwickelte *Ich* in der „Ich-Identität“ ermöglicht dem Individuum ein „kontinuierliches Selbstwertgefühl“ bzw.

„das innere Gefühl des kontinuierlichen Sich-Selbst-Gleichseins“ (Kresić 2006: 69). Die Instanz des *Ich* ist zudem der „Vermittler zwischen seinen drei Herren ‚Es‘, ‚Über-Ich‘ und ‚Außenwelt‘“ (Kresić 2006: 69, Hervorh. i. O.). Erikson erkennt aber auch, dass Identität nicht nur aus Elementen der Kontinuität und Beständigkeit besteht, sondern sich eben auch durch „Offenheit und Veränderlichkeit sowie die soziale Dimension“ auszeichnet (Schultze 2018: 84). So beschreibt er Identität als einen „psychosozialen Prozess, der im Individuum wie in der Gesellschaft gewisse wesentliche Züge aufrechterhält und bewahrt“ (Erikson 1966: 87). Erikson (1968: 18, Hervorh. i. O.) erfasst die zwei Dimensionen von Identität also als Prozess, „der im *Kern des Individuums* »lokalisiert« ist und doch auch im *Kern seiner gemeinschaftlichen Kultur*“. Die Ich-Identität und die Gruppen-Identität sind miteinander in der Weise verbunden, dass eine gelungene „Ich-Synthese“, also „Innenperspektive“, mit der „Außenperspektive als Anerkennung der eigenen Identität durch andere sowie deren Integration in eine bestimmte Gruppenidentität“ zusammenhängen (Kresić 2006: 70). Aus Eriksons Theorien wird ersichtlich, dass Identität als eine Einheit, als relativ stabil und konsistent zu betrachten ist. Er formuliert nicht, wie es spätere Sozialpsychologen konzeptualisieren, eine Betrachtung des Identitätskonzeptes als konstruiert und multipel (vgl. die nachfolgenden Kapitel über z. B. Krappmann und Keupp). Doch welche Rolle nimmt die Sprache in Eriksons Theorie ein? Dieser Frage ist Kresić (2006: 73) nachgegangen und konstatiert, dass Sprache und Sprachentwicklung kaum eine Rolle spielen, dass er aber einige Anmerkungen in Bezug auf die kindliche Sprachentwicklung mache. So beschreibt Erikson, dass mit der Entwicklung der Sprache des Kindes auch ein Wachsen an Handlungsspielräumen und der Vorstellungswelt einhergehe (Kresić 2006: 73). Das sprachliche Bewusstsein des Kindes und dessen Bedeutung für die gesunde Ich-Entwicklung beschreibt Erikson als „geradezu strategisch“, da das Erlernen von und die Erfahrungen der „sozialen Verpflichtungen“, die mit dem „gesprochenen Wort“ einhergehen, aber auch die „auto-erotische Lust am Sprechen“ zentrale Bestandteile der Kindesentwicklung darstellten (Erikson 1966: 143). Erikson (1966: 143) beobachtet auch die Möglichkeiten der Identitätsentwicklung und der Ausbildung individueller Merkmale durch den Spracherwerb, die als der bei jedem Kind „eigentümlichen Kombination von Singen und Jammern, von Sagen und Streiten“ beschrieben werden. Kresić (2006: 75) stellt in ihrer Analyse von Eriksons Schaffen in Bezug auf die Zusammenhänge von Sprache und Identität aus der Sicht des Konstruktivismus fest, dass in seiner Theorie der Identitätsentwicklung zumindest „eine gewisse Multiplizität angelegt“ ist, die sein Konzept „doch in die grobe Richtung postmoderner Identitätskonzepte“ rückt, auch wenn seine Theorien bisweilen als „anachronistisch traditionalistisch“ angesehen werden können.

2.4.2 Die linguistische Wende

Mit den Begriffen ‚linguistische Wende‘ oder ‚Wende zur Sprache‘⁵⁷ wird jener „geistesgeschichtliche Paradigmenwechsel“ (Schultz 2018: 87) bezeichnet, dessen Grundidee aus der Einsicht besteht, „dass Wirklichkeit keine außerhalb der Sprache existierende und von dieser lediglich wiedergespiegelte Realität ist, sondern eine in und durch Sprache hervorgebrachte Konstruktion“ (Schultz 2018: 87). Die Erkenntnis, dass Sprache den „Rahmen für jegliches Denken“ darstellt und somit sowohl „wirklichkeitstragend“ wie auch „wirklichkeitsproduzierend zugleich“ ist, hat sich zwar bereits im symbolischen Interaktionismus herausgestellt, ist aber durch die Vertiefung und Auffächerung der wissenschaftlichen Arbeiten zu einer neuen Prämisse geworden, die zu weiteren Paradigmenwechseln z. B. dem „*cultural turn*, *sociocultural turn*, *semiotic turn*, *discursive turn* oder [dem] *autobiographical/narrative turn*“ (Schultz 2018: 87, Hervorh. i. O.) geführt hat. Es handelt sich somit um eine Wende im Denken bzw. in der Sicht auf Beziehungen und Verhältnisse in verschiedenen Disziplinen, die eine Betonung „von Komplexität, Kontextabhängigkeit und Dynamik sozialer Praktiken“ (Schultz 2018: 87) mit sich führt und die mit einem starken Bezug zur Sprache einhergeht. Diese Entwicklungen gingen mit der konstruktivistischen Wende einher, sodass die Analyse von Identitäten heute zumeist im Paradigma des Konstruktivismus vonstattengeht (vgl. Sökefeld 2007: 33).

2.4.3 George Herbert Mead: die Konstruktion des Selbst mittels Sprache

George Herbert Mead (1863–1931) war ein amerikanischer Philosoph, Soziologe und Sozialpsychologe. Der zentrale Untersuchungsgegenstand in Meads Arbeit, welcher für diese vorliegende Studie von Bedeutung ist, ist das Zusammenwirken von Geist bzw. Bewusstsein, Identität, sozialem Handeln und Gesellschaft. Mead (1973: 177) konstatierte, „dass der Sprachprozeß für die Entwicklung der Identität maßgebend ist“. Eine seiner Annahmen bestand darin, dass Menschen ihr Handeln nach signifikanten Symbolen ausrichten. Daraus entwickelte er eine Theorie des sozialen Handelns, die bis heute unter dem Terminus des „Symbolischen Interaktionismus“ bekannt ist, wenngleich nicht er, sondern sein Schüler Herbert Blumer diesen

⁵⁷ Schultz nennt weitere für diese Entwicklung genutzten Begriffe wie ‚sprachkritische Wende‘, ‚linguistic turn‘ oder ‚kommunikative Wende‘ und verweist auf einige Ideengeber wie Wittgenstein und Austin, Rorty und Habermas, die in ihren jeweiligen Fachdisziplinen, der Soziologie, Philosophie und Literaturwissenschaft, auf unterschiedliche Weise mit den Theorien befasst waren, wodurch sich auch Unterschiede herausbildeten (vgl. Schultz 2018: 87).

prägte (Popp 2014: 111). Erzielt wurde die Entwicklung eines „Paradigmas soziologischen/sozialpsychologischen Denkens“ unter der Behauptung, „dass Menschen mittels Kommunikation Gesellschaft zu konstruieren im Stande sind: ohne Kommunikation und Interaktion wäre Gesellschaft nicht möglich und es gäbe keine Identität ohne Gesellschaft“ (Mead 1973: 187), das heißt, „im Kommunikationsprozess zwischen Subjekten werden Identitäten erzeugt und Normen verhandelt“ (Popp 2014: 111). Abels (2010: 20) beschreibt Meads Konzept als Identität *durch* Sprache: „Denken kann nur durch signifikante Symbole⁵⁸ stattfinden. Es ist ‚einfach ein nach Innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst mit Hilfe solcher Gesten“ (Mead 1934, zit. nach Abels 2010: 21). Sprache ist also nicht nur die höchstentwickelte Form der Kommunikation, sondern auch ein Speicher der „kollektiven Erfahrungen einer Gesellschaft. Sie ist Trägerin intersubjektiv geteilten Wissens und versorgt uns mit den Erklärungen für Situationen, wie wir sie normalerweise erleben“ (Abels 2010: 21). Die konstitutive Bedeutung der Sprache für die Identitätsbildung in Betracht gezogen, verweist Mead darauf, dass Zweitspracherwerb meist auch mit einer Übernahme und einer Anpassung an die Lebensweisen der zielsprachlichen Gesellschaft einhergeht (vgl. Kresić 2006: 81). Es ist allerdings zu vermuten, dass dieser von Kresić erwähnte Prozess der über Spracherwerb fungierenden Identitätsarbeit ein lebenslanger und vielleicht sogar über Generationen ablaufender ist, ebenso wie Spracherwerb selbst ein langer und intensiver Prozess ist. Mead entwickelte ein dreigeteiltes Verständnis von Identität, dessen Bestandteile er unter den Begriffen *I*, *me* und *self* ordnete. *I* und *me* werden in der deutschen Sprache durch „Ich“ und „ICH“ dargestellt (Mead 1973: 216). Das *I* bezeichnet demnach das handelnde Ich, den spontanen, unkontrollierten und auf die Zukunft gerichteten Teil der Persönlichkeit (vgl. Schultze 2018: 80). Es ist zudem die personale Komponente der Identität (Spreckels 2006: 24). Das *me* (im Deutschen zum Teil auch mit „Mich“ oder „Mir“ übersetzt, vgl. Spreckels 2006: 24) verfügt hingegen über eine „selbstreflexive und retrospektive“ Fähigkeit und umfasst somit den Teil der Persönlichkeit, der sich seiner „sozialen Position“ bewusst geworden ist (Schultze 2018: 80). Es umfasst somit den Aspekt der sozialen Identität. „Das ‚Ich‘ [gemeint ist das *I*, Anm. ICE] bisweilen auch Verhaltensweisen zeigen kann, die den im ‚Me‘ angelegten sozialen Anforderungen entgegengesetzt sind, liegt auf der Hand“ (Kresić 2006: 80). Mead (1973: 240) schreibt: „das ‚Ich‘ ist die Reaktion des Einzelnen auf die Haltung der Gemeinschaft, so wie diese in seiner Erfahrung aufscheint.“ Im „ICH“ [also im *me*, Anm. ICE] hingegen „ist jene Gruppe von Haltun-

58 „Von einem signifikanten Symbol kann man sprechen, wenn ein Zeichen oder eine symbolische Geste beim anderen Individuum die gleiche Vorstellung über die dahinter liegende Bedeutung hervorruft wie im Erzeuger und somit die gleiche Reaktion auslöst.“ (Abels 2010: 20).

gen repräsentiert, die für die anderen Mitglieder der Gemeinschaft stehen [...]“ (Mead 1973: 238). Unter *self* lässt sich schließlich jener Prozess verstehen, unter dem beide Wahrnehmungsperspektiven, also „die Gesamtheit der in Form von *I* und *me* ablaufenden Prozesse“, die nach außen und die nach innen gerichteten, zusammengefasst sind (Schultze 2018: 80). Aus der Identitätstheorie Meads wird die Erkenntnis deutlich, dass Sprache und Denken jene Phänomene sind, die Kommunikation – auch mit sich selbst – möglich machen und die für das Konstruieren von Identität und Gemeinschaft verantwortlich sind. Durch seine Konzeptualisierung der Identität wird dem Menschen die Fähigkeit zugesprochen, sich in andere und seine soziale Umwelt hineinzusetzen und im Sinne seines menschlichen Wesens, die erwarteten und notwendigen Rollen für die gesellschaftlich-sozialen Prozesse einzunehmen. Mead differenzierte dafür zwei Prozesse, die des *role-making* und des *role-taking* (vgl. z. B. Popp 2014: 111). Diese beschreiben die Darstellung und Akzeptanz des eigenen Selbst wie auch die Wahrnehmung und Akzeptanz des bzw. der Anderen und umfassen somit Grundprinzipien sozialer Interaktion. Die Kommunikation ist somit jener Mechanismus, der sowohl die Gesellschaft selbst als auch jedes einzelne Mitglied in dieser konstituiert. Die nachfolgend skizzierten Ansätze lassen sich zu jeweils unterschiedlich großen Anteilen als Weiterentwicklung von Meads Theorien verstehen.

2.4.4 Erving Goffman: die Präsentation des Selbst

Der amerikanische Soziologe Erving Goffman (1922–1982) ist wie Anselm Strauss und G. H. Mead ein Vertreter der Chicagoer Schule und gilt als bekanntester Nachfolger Meads und Blumers, obwohl er sich selbst nicht als Vertreter des Symbolischen Interaktionismus sah (vgl. Kresić 2006: 83). Zentraler Bestandteil seiner Arbeit ist „die soziale Interaktion und die Idee des Rollenspiels“ (Kresić 2006: 83). Seine wichtigste Erkenntnis ist die Verwendung von Inszenierungsstrategien zur Darstellung des Selbst in der alltäglichen Kommunikation. Das Theater, die Bühne, dient dem Soziologen als Metapher, mit deren Hilfe er Formen und Funktionen der ‚Selbstdarstellung im Alltag‘ erklärt (dies verrät auch der Titel des englischen Originals von 1959: „The Presentation of Self in Everyday Life“). In einer Interaktion sieht Goffman (1997, Einleitung) zwei Hauptbedürfnisse der sozialen Akteure als tragend, einerseits „das Einholen von Informationen über andere und andererseits das Kontrollieren von Informationen [...] über das eigene Selbst“ (Kresić 2006: 84). Auf der wirklich als Metapher gemeinten Bühne des sozialen Alltags nehmen die Interaktionsteilnehmer*innen bestimmte soziale Rollen ein, die sehr spezifisch in Bezug auf die sozialen Akteure und deren Status, die Situation und das Setting bestimmten „Rechten und Pflichten“ (Goffman 1997: 18) unterworfen sind. Die Art

und Weise, wie ein Akteur bzw. eine Akteurin ihre bzw. seine Rolle ausübt, beschreibt Goffman mit den Figuren des „aufrichtigen“ und des „zynischen Darstellers“ (Kresić 2006: 85). In dem Falle, dass das Handeln in der Rolle als absolut aufrichtig empfunden wird, betrachtet die bzw. der Akteur*in sein Handeln als real und somit ohne Rollendistanz (vgl. Goffman 1997: 19). In dem Fall, wenn die ausgeübte Rolle als eine inszenierte wahrgenommen wird, die einem bestimmten Zweck dient und im Extremfall eine bewusste Täuschung sein kann, handelt es sich um eine zynische Darstellung, in welcher eine Distanz zur gespielten Rolle wahrgenommen wird (Goffman 1997: 19). In Betrachtung der Bühne stellt Goffman fest, dass die Darstellung des Selbst durch das Individuum schließlich durch die anderen Interaktionsteilnehmer*innen erzeugt wird, also dass das Selbst „nicht seinem Besitzer [entspringt], sondern der Gesamtszene seiner Handlungen“ – Goffman nennt dies „Selbst-als-Rolle“ (Goffman 1997: 230–231). Er betrachtet aber auch „das Individuum als Darsteller dieser Rolle“ (Goffman 1997: 232) und schreibt ihm individuelle Charakterzüge und Gefühlslagen zu, die „ihrem Wesen nach psychologisch [sind], und scheinen doch aus einer engen Interaktion mit den Bedingungen einer Inszenierung zu entstehen“ (Goffman 1997: 232). Goffman erkennt zudem, dass die Rollenspiele der Akteurinnen und Akteure mit unterschiedlichen Störungen konfrontiert werden können, die das angestrebte Selbstbild bzw. die soziale Rolle beschädigen oder zerstören können und entsprechend repariert werden müssen. Des Weiteren findet das Spiel des Alltags nicht nur auf einer Bühne statt, sondern in unterschiedlichen Szenen und auf verschiedenen Ebenen, die Goffman passend zur Theatermetapher als Vorderbühne und als Hinterbühne bezeichnet (vgl. Goffman 1997: 19). Mit ersterer spricht er auf den Ort des Geschehens an, an welchem die Akteurinnen und Akteure bewusste, konstruierte und meist kontrollierte Rollen einnehmen. Mit der Hinterbühne bezeichnet er hingegen jene sozialen Räume, in denen die Kommunikation und Selbstdarstellung nicht den stark kontrollierten und normierten Ansprüchen der Vorderbühne gerecht werden muss und wo sich deshalb auf allen Ebenen der Darstellung (Gestik und Mimik, Sprachgebrauch, Wahl der Kleidung usw.) Verhaltensweisen zeigen, die weniger durch Normen und Regeln gekennzeichnet sind (vgl. Kresić 2006: 85). Um eine Gruppe von Individuen zu untersuchen, die „gemeinsam eine Rolle aufbauen“, sei es im Arbeitsumfeld, in der Familie oder im Sportverein, verwendet Goffman (1997: 75) den Terminus „Ensemble“. Dieser Begriff ermöglicht es, sowohl „Einzeldarstellungen“ als auch Gruppendarstellungen zu betrachten und berücksichtigt den Umstand, dass „Individuen, die Mitglieder des gleichen Ensembles sind, aufgrund dieser Tatsache in einer wichtigen Beziehung zu einander stehen“ (Goffman 1997: 76–77).

Goffman selbst verortet seine Theorien in einem System aus den „Untersuchungsbereichen“ der „individuellen Persönlichkeit, der sozialen Interaktion und der Gesellschaft“ (Goffman 1997: 221). Dies weist darauf hin, dass die Theorien des

Soziologen für die sich später entwickelnden soziolinguistischen Denkansätze nutzbar gemacht werden können. Zusammenfassend wird aus den Erkenntnissen Goffmans deutlich, dass er Identität einen Konstruktionscharakter zuschreibt, der durch die Betrachtung der Person als Rolle und als Selbst entsteht. Er macht deutlich, dass es die Interaktion ist, die zur Konstruktion der eigenen Rollen in verschiedenen sozialen Räumen führt, und dass das Selbst einer Person einerseits von den Zuschauer*innen bzw. Interaktant*innen zugeschrieben und andererseits durch psychologische Eigenschaften der bzw. des einzelnen konstruiert wird. Somit betont er, dass Identität „etwas gemeinsam Hergestelltes“ ist (Goffman 1997: 231).

Goffmans Theorien zum dargestellten Selbst und der Rolle der Interaktion basieren auf etwas früheren Theorien, die sich ganz spezifisch mit verschiedenen Rollenbildern befassen und sich intensiv den Fremd- und Selbstzuschreibungen in der sozialen Interaktion widmen. Hier zu erwähnen sind in erster Linie Goffmans Modellierungen des „Image-Selbst“ (Goffman 1971) und des „Stigma-Selbst“ (Goffman 1975). Das Image-Selbst wird als „der positive soziale Wert“ definiert, „den man für sich durch die Verhaltenslage erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion“ (Goffman 1971: 10). Image ist ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild – ein Bild, „das die anderen übernehmen können“ (Goffman 1971: 10). Weiter noch ist es unter sozialen Interaktionsteilnehmer*innen in der Regel üblich, „das Image des Gegenübers zu schonen und zu wahren“ (Kresić 2006: 87). Es wird ersichtlich, dass Goffmans Konstrukt des „Image-Selbst“ und seine Modellierung des Individuums als Spieler auf einer Bühne eng miteinander verknüpft sind. Kresić fasst die Arbeit Goffmans zum Image-Selbst in ihrer Arbeit in Bezug auf die Rolle der Sprache zusammen und konstatiert, dass das Image-Selbst in einem engen Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation steht, da die Imagepflege auch über Sprache abläuft und durch sprachliche Interaktion, besonders auch durch die darunterliegenden Regeln und Ordnungen – Goffman nennt es „Takt, savoir-faire, Diplomatie oder soziale Geschicklichkeit“ (Goffman 1971: 19) – determiniert wird (Kresić 2006: 87–88). Das bedeutet, dass die Konventionen, nach denen Imagepflege und -reparaturen in sozialer Interaktion ablaufen, in besonderem Maße auch zeit- und (sub-)kulturspezifisch sind.

Das Stigma definiert Goffman (1975: 10–11) als Attribut oder Eigenschaft, welches eine „zutiefst diskreditierende“ Wirkung auf seine*n Besitzer*in ausübt. Dabei betont er, dass es sich vielmehr um Relationen handelt und „nicht um Eigenschaften nach Bedarf“ (Goffman 1975: 10–11). Ein Stigma benennt also ein Merkmal, das „in unerwünschter Weise anders“ ist (Goffman 1975: 13). Was folgt, ist eine Sicht der „Normalen“ auf Personen mit einem Stigma als fehle ihnen etwas Menschliches, es wird also „eine Vielzahl von Diskriminationen“ ausgeübt

„durch die wir ihre Lebenschancen wirksam, wenn auch oft gedankenlos, reduzieren“ (Goffman 1975: 13). Wieder wird deutlich, dass die Selbst-Konstruktion eng mit der Außenwelt verwoben ist und dass sie, wie in Goffmans Theorien üblich, mit sozialer Interaktion und Kommunikation zusammenhängt, aber eben auch gesellschaftsspezifisch ist und somit durch ideologische und normative Kriterien gesteuert ist. Diese zentralen Zusammenhänge zwischen Individuum, sozialem Handeln und Gesellschaft werden weiter unten auch in soziolinguistischen Modellen von Norton & Darwin (siehe Kap. 2.6.2), sowie von Tophinke & Ziegler (siehe Kap. 2.6.4) noch einmal deutlich.

2.4.5 Lothar Krappmann: Identität durch Kommunikation und sprachliche Variation

Die Identitätstheorie des deutschen Soziologen Lothar Krappmann (geb. 1936) gilt als eine Weiterentwicklung der Theorien von G.H. Mead und Erving Goffman, da er sowohl Ansätze wie auch Prinzipien dieser Wissenschaftler nutzt und vertieft. Er begreift sich somit als Fortdenker der „Interaktionisten“ (Krappmann 2005: 134). So greift Krappmann das Zusammenspiel von sozialer und persönlicher Identität auf, wie sie durch Goffmans Theorem des Image-Selbst beschrieben werden,⁵⁹ und betrachtet die Bedingungen einer „balancierenden Ich-Identität“ (Kresić 2006: 94). Kernbestand seiner Erkenntnisse ist die Rolle der Sprache im gesamten Aushandlungsprozess von (sozialer) Identität. Krappmann betont, dass Identität immer in der sozialen Interaktion konstituiert wird und dass sie sich deshalb in einem Spannungsfeld zwischen sozialer Anpassung und Darstellung der Individualität befindet. Er erkennt somit, dass „der Versuch, den anderen individuelle Besonderheiten verständlich zu machen, daher auf den Erwartungen der anderen aufbauen [muss]“ (Krappmann 2005: 8). Die Sprache muss also der jeweiligen Interaktionssituation gerecht werden, damit die Erwartungen an diese erfüllt werden können. Insgesamt muss Sprache „als Instrument der Problemlösung verwendbar“ sein (Krappmann 2005: 12). Und schließlich muss die Sprache „Überschussinformationen“ (Krappmann 2005: 12) weitergeben können, sodass durch die Mittel der Kommunikation (auch außersprachlicher Natur) die „besondere Einstellung“ des Individuums „zum Inhalt“ der Äußerung erkennbar wird (Krappmann 2005: 13). Eine spezifische Rolle kommt hier wiederum der Umgangssprache zu,

⁵⁹ Kresić bezieht sich an dieser Stelle auf Goffmans Theorie der verschiedenen sozialen Rollen, die Menschen auf der Bühne des Lebens einnehmen, wodurch der Soziologe Goffman bei der Betrachtung des Image-Selbst immer die personale und die soziale Identität im Blick hatte (vgl. Goffman 1975: 81–82).

die dem Zwecke alltäglicher sozialer Kommunikation dient, und in dieser Funktion „in jeder Interaktionssituation noch einmal neu [entsteht], indem die kommunizierenden Partner eine den Besonderheiten der Situation möglichst adäquate Ausprägung der Umgangssprache entwickeln, in die sie sich im Verlauf ihrer Interaktion einüben“ (Krappmann 2005: 14).⁶⁰ Dies gilt selbstverständlich auch in mehrsprachigen Gesprächskontexten etwa mit Sprecher*innen, die nach der Migration im Begriff sind, die Sprache der Umgebung neu zu erwerben. In der Entwicklung von Krappmanns Identitätstheorie ist dieses Wissen um die Bedeutung der Interaktion meist ein unterliegender, implizit einfließender Faktor – der primäre von Krappmann herausgearbeitete Gegenstand ist hingegen eine „Untersuchung gegenseitiger Rollenerwartungen [...] und die Frage [...], welche strukturellen Bedingungen für die Behauptung von Identität bestehen und welche Interaktionsstrategien diesen Bedingungen entsprechen“ (Krappmann 2005: 15).

Krappmanns Identitätsbegriff befasst sich mit den Widersprüchlichkeiten von Kommunikation, der Arbeit der Beteiligten, sozialen Erwartungen gerecht zu werden und sich dabei in der eigenen Identität zu profilieren oder zumindest zu bestätigen, „aber in dem Bewußtsein, in Wahrheit die Erwartungen doch nicht erfüllen zu können“ (Krappmann 2005: 72). Deshalb ist der Balanceakt, „Identität zu gewinnen und zu präsentieren in jeder Situation [...] ein kreativer Akt“ (Krappmann 2005: 11). Krappmann bezieht sich intensiv auf die Konstruktionen Goffmans zum Stigma-Selbst, indem er betont, dass „letztlich nicht der ‚Normale‘ ‚normal‘ ist, sondern der Stigmatisierte, und daß nicht die Identitätsprobleme des Stigmatisierten ‚pathologisch‘ sind, sondern die gegen Ambivalenz abgeschirmte Identität des ‚Normalen‘. Kaum jemand erfüllt z. B. die Norm von einem ‚wirklichen‘ Mann [...]“ (Krappmann 2005: 72, Hervorh. i. O.).⁶¹ Die „Bedingung für Ich-Identität“ skizziert Krappmann als einen Balanceakt, dessen Leistung darin besteht, „die zwei Dimensionen der Handlungsorientierung zu berücksichtigen“. Darunter versteht er zum einen die „horizontale Dimension der ‚social identity‘ und ‚phantom normalcy““ [dt. *Schein-Normalität*, Anm. ICE], sowie die „vertikale Zeitdimension von ‚personal identity‘ und ‚phantom uniqueness““ [dt. *Schein-Einzigartigkeit*, Anm. ICE].⁶² Kern seines Identitätskonzepts sind die von Krappmann zusammengestellten „Identitätsfördernden Fähigkeiten“ (Krappmann 2005: 132): Die „Rollendistanz“ (Krappmann

⁶⁰ Krappmann bezieht sich in seiner Abhandlung über den Zusammenhang von Identität und Interaktion immer wieder auf Habermas. Zur vertiefenden Lektüre siehe Krappmann (2005: 14) und auch Kresić (2006: 92).

⁶¹ Zur ausführlichen Lektüre siehe Krappmann (2005: 72).

⁶² Diese Begrifflichkeiten beschreiben die gleichzeitige Wahrnehmung von Individuen als sowohl ‚normal‘ und den Erwartungen entsprechend als auch einzigartig und besonders. Zur vertiefenden Lektüre siehe Krappmann (2005: 70) sowie Goffman (1975).

2005: 133), das „role-taking‘ bzw. Empathie“ (Krappmann 2005: 142, Hervorh. i. O.), die „Ambiguitätstoleranz bzw. Abwehrmechanismen“ (Krappmann 2005: 150), sowie die „Identitätsdarstellung“ (168).⁶³

Abschließend zu den Erkenntnissen der interaktionistischen Theorie folgt die Erwähnung des Konzeptes der „interpersonalen Grammatik“, welche ein jeweils spezifisches Regelsystem meint, „die die Kommunikation von Interaktionspartnern beherrscht“ (Krappmann 2005: 199). Aus diesem Konzept geht der individuelle Sprachgebrauch von Interaktionspartner*innen hervor, welcher sich in der Verwendung von Kommunikationsstrategien zeigt, „mit deren Hilfe individuelle Besonderheit übersetzt werden kann“ (Krappmann 2005: 199). Es zeigt sich somit – besonders in den Erkenntnissen und Theorien der Interaktionisten – der tiefe Zusammenhang zwischen der Konstruktion, bzw. dem Aushandeln von Identität(en) in der Interaktion und dem Sprachgebrauch, der wiederum individuell und situationsbedingt variiert. In Bezug auf die Mehrsprachigkeitsforschung liefern diese Erkenntnisse Schlaglichter auf Faktoren, die Spracherwerb beeinflussen, auf individuellen Sprachgebrauch wie zum Beispiel Sprachmischverhalten (Code-Switching und Code-Mixing), Lern- und Kommunikationsstrategien, aber auch auf Spracheinstellungsäußerungen und die individuelle Formulierung von Sprachbiographien im Gespräch – und somit auf verschiedene Dimensionen konstruierter Sprachidentität.

2.4.6 Die Patchwork-Identität nach Heiner Keupp

Der Sozialpsychologe Heiner Keupp (geb. 1943) entwickelte gemeinsam mit anderen Psycholog*innen ein Konzept von Identität, das, wie auch die Metapher der „Patchwork-Identität“ deutlich macht, auf Vielfältigkeit und Wandelbarkeit beruht:

In ihren Identitätsmustern fertigen Menschen aus den Erfahrungsmaterialien ihres Alltags patchworkartige Gebilde, und diese sind Resultat der schöpferischen Möglichkeiten der Subjekte. (Keupp et al. 2002: 94)

Keupp et al. (2002) konzeptualisierten jedoch nicht nur das Ich-Empfinden des Individuums in einer Patchwork-Metapher, sondern sie betrachteten vor allem auch, wie sich die Identitätsarbeit im Alltag vollzieht und welche Faktoren auf die Identitätskonstruktionen Einfluss nehmen. Dabei spielt die Gesellschaft als

⁶³ Eine Vertiefung dieser Konzepte würde im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsinteresse den Rahmen dieser Arbeit sprengen, sodass hier zur vertiefenden Lektüre Krappmann (2005, vor allem ab S. 132), empfohlen wird.

Raum für das Individuum eine große Rolle, relevant sind aber auch Phänomene wie „Kohärenz“ und die „Anerkennungsdimension“ (Keupp et al. 2002: 294–95). Als besonders wichtig für die „alltägliche Identitätsarbeit“ bezeichnen die Autoren „die Fragen nach Zugehörigkeit, Anerkennung und nach Bedingungen gesicherten Vertrauens in die Tragfähigkeit eigener Beziehungen“ (Keupp et al. 2002: 295). Die Sprache, die Kommunikation, die Narration, das Aushandeln und der Diskurs nehmen in den Theorien von Keupp et al. zentrale Rollen ein, ohne die wohl eine Vorstellung vom Menschen als ein Wesen mit einem (bzw. mit mehreren) Selbstkonzept(en) nicht möglich wäre. Ausgehend von der These, dass die Identitätsarbeit des Subjekts „als ständiger Umbauprozess“ betrachtet werden kann, erhält das Konzept der narrativen Identität aufgrund seiner „Offenheit und Unabgeschlossenheit des Sich-Erzählens“ eine wichtige Rolle (Keupp et al. 2002: 102). Aber auch der Aushandlungsprozess mit der Besonderheit der „Alterität“ und somit die Qualität der Verbundenheit mit der sozialen Umwelt gilt als konstituierend (vgl. Keupp et al. 2002: 103). Keupp entwickelte ein Identitätsmodell, welches grob aus drei Ebenen besteht, die aufeinander Einfluss nehmen. Die unterste Ebene besteht aus „situativen Selbstthematizierungen“ bzw. vielen einzelnen Erlebnissen und sozialen Erfahrungen. Die mittlere Ebene stellt eine Menge an „Teilidentitäten“ dar, die sich verändern können, vermehren und verringern und die durch die selbstbezogenen situationalen Erfahrungen entstehen (vgl. Keupp et al. 2002: 217–218). Die oberste Ebene ist die der „Metaidentität“, zu welcher unter anderem das „Identitätsgefühl“ gezählt wird, welches als „Set relativ andauernder und integrierter fundamentaler Überzeugungen, Prinzipien und Entscheidungen“ oder als „inneres Regulationsprinzip“ verstanden werden kann (Keupp et al. 2002: 225). Auch die „biographischen Kernnarrationen“ sowie „dominierende Teilidentität[en]“ gehören zu den Elementen der obersten Ebene (Keupp et al. 2002: 225).⁶⁴ Zentral für die Modellierung von Keupp ist zudem die Erkenntnis, dass die Erlangung eines einzigen kohärenten Selbst unmöglich aber eben auch unnötig ist, „da die Konstante des Selbst nicht in der Auflösung jeglicher Differenzen besteht, sondern darin, die daraus resultierenden Spannungen zu ertragen und immer wiederkehrende Krisen zu meistern“ (Keupp et al. 2002: 196).

⁶⁴ Die Darstellung der Theorie und des Identitätsmodells von Keupp et al. (2002) Bleiben an dieser Stelle im Sinne eines kurzen Überblicks zwangsläufig unvollständig. Zur vertiefenden Lektüre siehe Keupp et al. 2002.

2.4.7 Zwischenfazit

Die in diesem Kapitel über Identität aufgeführten Entwicklungen des Identitätsbegriffs beschreiben, wie sich dieser über die Zeit wandelte, und inwiefern seine Uneindeutigkeit, Komplexität und Wandelbarkeit auf die Wichtigkeit der Forschung hinweisen. Nach dem Aufkommen des Identitätsbegriffs überwog anfänglich die Vorstellung, es handle sich dabei um eine ‚Selbst-Ähnlichkeit‘, die nach ihrer Entwicklung in der Jugend von überwiegender Stabilität im Erwachsenenalter geprägt sei. Die Arbeiten des Psychologen Erikson sind dabei als ein Grundstein der Identitätsforschung zu verstehen, durch welchen die Entwicklung der Identität zu einem natürlichen psychologischen Prozess auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen gehört. Die sogenannte *linguistische Wende* in den Geistes- und Sozialwissenschaften ging mit der Einsicht einher, dass Wirklichkeit durch Sprache konstruiert wird, dass das Denken durch Sprache erfolgt und Sprache somit als „wirklichkeitstragend und wirklichkeitsproduzierend zugleich“ zu betrachten ist (vgl. Schultze 2018: 87). Das Erstarken konstruktivistischer Theorien fällt nicht ohne Grund in dieselbe Epoche. Die Arbeiten der Interaktionisten und Soziologen Mead, Goffman und Krappman sowie des Sozialpsychologen Keupp und ihre Erkenntnisse über den Zusammenhang von Individuum, Sprache und Umwelt zeigen, wie wichtig eine genaue Betrachtung zwischenmenschlicher Interaktion ist, und wie situativ, sozial und intentional Identitätsaspekte, wie z. B. Sprachidentität, konstruiert und ausgehandelt werden. In Bezug auf mehrsprachige Menschen und Menschen, die durch Migration im Prozess eines multiplen Spracherwerbs stehen, stellt sich die Frage, inwieweit die eigenen Sprachen und der Spracherwerb im Zusammenhang mit der Ausbildung und dem Aushandeln einer (flexiblen, transdifferenten, widersprüchlichen aber zugleich auch konstanten) Identität stehen und inwieweit sich Identitäten im Zusammenhang mit Konstrukten wie Herkunft, Kultur, Sprache, Biographie und vielen weiteren Aspekten konstituieren und situationsbedingt aktualisieren lassen.

2.5 Der Zusammenhang von Sprache(n) und Identität(en)

Wie in den obigen Abschnitten über Identität und Identitätstheorien bereits deutlich wurde, besteht ein Zusammenhang zwischen Sprache und Identität, sozialer Herkunft und Kultur, Identität und sozialer Herkunft.

Language features are the link which binds individual and social identities together. Language offers both the means of creating this link and that of expressing it. (Tabouret-Keller 1997: 317)

In diesem Kapitel werden diese Zusammenhänge, mit besonderem Fokus auf Sprache(n) und Identität(en), genauer betrachtet. Zunächst werden Erkenntnisse über die Sprache als Ausdrucksform menschlicher Identität zusammengestellt. Es zeigt sich, dass Sprache ein Erkennungsmerkmal sein kann, dass zur Identitätskonstitution beiträgt. Anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit zwei Begriffen, die in der Migrationsforschung immer wieder Verwendung finden, die ethnische Identität, sowie die hybride Identität.

Das Prinzip der Identität beruht auf dem Konzept der Gleichheit. In Bezug auf die Wahrnehmung von Sprachen bedeutet dies, dass der Mensch trotz der vorhandenen Variabilität im Sprachgebrauch die Fähigkeit besitzt, „Varietäten als ›eine‹, als ›unsere‹, als ›die gleiche‹ [...] wahrzunehmen.“ (Franceschini 2003: 254, Hervorh. i. O.). Somit erkennt der Mensch nicht nur unterschiedliche Sprachen, sondern auch unterschiedliche Varietäten und Sprechweisen. Das Wissen und die Erfahrungen im Bereich der Spracherkennung auf phonetischer und pragmatischer Ebene nehmen gemeinsam mit vielen anderen soziologischen Faktoren Einfluss auf die individuelle Einordnung der Welt. Die gleichen Prinzipien sind im Bereich von Konzepten wie „Kultur“ vorzufinden, wobei Kriterien wie Vertrautheit und Fremdheit auf die Einordnung und Identifikation von beobachteten kulturellen, sozialen und sprachlichen Praktiken wirken. Diese Fähigkeiten und Wahrnehmungsweisen dienen dem Menschen dazu, „stabile Zonen wahrzunehmen, die wir als identisch konstituieren“ (Franceschini 2003: 254). Dabei beschreibt Franceschini die „Kreation von Identität“ als einen „bivalenten“ Vorgang, der daraus besteht, „Unterschiede zu schaffen, Eigenschaften zusammenzufassen, Kategorien und Schemen zu bilden“ (Franceschini 2003: 254). Dies wird allerdings nicht nur in Bezug auf die Einordnung der anderen in die umgebende Welt angewandt, sondern dient vor allem auch der Kreation der eigenen sozialen Identität, indem beispielsweise der Gebrauch bestimmter Sprachen oder sprachlicher Varietäten eingesetzt wird, um sich von den einen Gruppen zu unterscheiden und sich mit anderen Gruppen zu verbinden: „Das übereinstimmende Verwenden [von sprachlichen Varietäten und Mustern] wirkt vertrauensfördernd und kohäsiv, divergenter Gebrauch tendenziell ambivalent und dissoziativ.“ (Franceschini 2003: 255). Diese Formen gemeinsamer Sprachbildung in sozialen und gesellschaftlichen Kontexten reichen von Sprachregistern für spezifische kommunikative Anlässe über Sprachvarietäten wie Jugendsprachen, durch welche sich Gleichaltrige in ihren Gruppen sprachlich definieren, bis hin zu regionalen sprachlichen Merkmalen, die eine lokale Einordnung des Selbst und der Anderen markieren.

Sprache ist das zentrale Medium der Kommunikation und betrifft somit alle Ebenen des gesellschaftlichen und persönlichen Lebens. „[...] mittels Sprache können Individuen auf sich selbst verweisen und Reaktionen bei anderen auslösen. Kommunikation erfolgt mit Hilfe von Symbolen, mit der Verbindung von Wörtern

und Objekten. Für eine gelingende Kommunikation ist es erforderlich, dass die Symbole beim Denkenden und beim Anderen die gleiche Reaktion hervorrufen“ (Popp 2014: 111). Die Sprache ist somit das stärkste, wenn auch nicht das einzige, Mittel zur Herstellung und Aushandlung von Identität. Wie sich in den nächsten Kapiteln herausstellen wird, nimmt die soziale Interaktion eine besondere Rolle bei der Entwicklung von Identität ein, da das Einnehmen, Ablehnen und Erhalten von Positionen in der Kommunikation zentrale Handlungen der Identitätskonstruktion darstellen.

Zentral ist [...], dass man nicht einfach eine Identität besitzt oder hat [...], sondern dass die Identität einer Person insofern konstruiert und ausgehandelt wird, als sie im Spannungsfeld zwischen Identität und Alterität in einem wechselseitigen, also dialogischen Austausch mit einem (gesellschaftlichen) Gegenüber erst sinnvoll ausgestaltet werden kann. (König 2014: 44)

Die Beziehung zwischen Sprache und Identität ist nicht nur seit langem bekannt, etwa durch die Theorien Meads, Goffmans oder Krappmanns (siehe Kap. 2.4) oder auch die Arbeit von Wygotsky 1986 (1934). Sie ist auch bereits für den Zweit- und Fremdspracherwerb und im Rahmen der Migrationsforschung untersucht worden (siehe z. B. Darvin & Norton 2015; Norton 2013; Auer & Di Luzio 1986; Badawia 2002; Kresić 2006; König 2014; Franceschini 2004; Franceschini & Miecznikowski 2004). Wie Krumm (2009: 235) schreibt, besteht die Annahme, „dass Spracherwerb und sprachliches Verhalten zu den zentralen, identitätsstiftenden Elementen gehören, und somit der Raum, den Individuen ihren Sprachen geben bzw. auch die Räume, die die Gesellschaft den Individuen für ihre verschiedenen Sprachen lässt, ganz entscheidend sind für die Identitätskonstruktion.“ Da der Mensch in vielen verschiedenen Gesellschaftsformen lebt und in mehreren zur selben Zeit sozialisiert sein kann, wird Sprache, ein bestimmter Sprachgebrauch sowie auch der Gebrauch einer bestimmten Sprache, zu einem untrennbaren Teil unseres Selbst, Teil unserer Identität. Den sich verändernden Sprachgebrauch vieler Einwander*innengruppen führt auch Brizić (2007: 40) als ein Beispiel für die Wandelbarkeit und die „Prozesshaftigkeit“ von Identitätskonstruktionen an. Oppenrieder & Thurmair (2003: 41–42) konstatieren, dass gerade bezogen auf die „[...] Gruppenidentitäten Sprache sehr wichtig sein kann“, weil „die sprachliche Selbst- und Fremdwahrnehmung ein wichtiger Baustein beim Aufbau und der Abgrenzung dieses ‚Gruppen-selbst‘“ sei. Auch Blackledge & Pavlenko (2001: 249) schreiben von einer gegenseitigen Konstitution der Phänomene Sprache und Identität:

On the one hand, languages supply the terms and other linguistic means by which identities are expressed, and, on the other, the linguistic resources individuals use serve to index identities.

Die Zusammenhänge zwischen Identität und Sprache im Kontext von migrationsbedingter individueller Mehrsprachigkeit sind aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht worden, etwa von Bracker (2017), König (2014), Kresić (2006), Busch (2006), Blackledge & Pavlenko (2001) oder Norton Peirce (1995) und vielen mehr. Den sehr unterschiedlichen Untersuchungen und Perspektiven dieser Arbeiten ist ein Konzept von Identität als etwas sprachlich konstruiertem gemeinsam, wie bei Kresić (2006) oder König (2014), aber auch als ein Konzept von etwas Wandelbarem und sozial Bestimmtem, wie bei Norton und Darvin (2015: 45), die Identität als „multiple, a site of struggle, and continually changing over time and space“ definieren. Bracker (2017) betrachtet in seiner Untersuchung zur türkischen Diaspora in Deutschland die Sprache (in diesem Falle die Herkunftssprache Türkisch) als ein Mittel zur Konstruktion und zur Untersuchung ethnischer Identität. Brizićs (2007: 28) Arbeit hingegen untersucht die sprachliche Situation von Einwandererkindern (aus verschiedenen Ländern wie z. B. dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei) und wie diese mit einer Ungleichbehandlung im Bildungssystem zusammenhängt. Zur Verbindung von Identität und Sprache lässt sich hierzu feststellen, dass den Schulkindern von außen mit Zuschreibungen und Erwartungen begegnet wird, die vor allem durch Herkunft, sprachlichen Hintergrund und Ethnizität beeinflusst sind und somit zu einer systematischen Ungleichbehandlung beitragen, die weitreichende Folgen hat (vgl. Brizić 2007). Badawias (2002) Untersuchung befasst sich mit bildungserfolgreichen Jugendlichen der zweiten und dritten Einwander*innengeneration sowie deren Umgang mit kultureller Differenz. Dabei stellte sich heraus, dass die Jugendlichen seines Samples ihre Identitäten entsprechend ihrer mehreren Herkunft und Zugehörigkeiten hybride, bzw. „bikulturell“ konstruierten (vgl. Badawia 2002: 241) und dass diese Form individueller Identitätskonstitution vor allem eine Chance darstellt, die der Autor mit dem Konzept des „dritten Stuhls“ beschreibt (vgl. Badawia 2002: 309).⁶⁵ Die Untersuchung von Kresić (2006) über Identität und Sprache aus theoretischer Perspektive wird weiter unten vorgestellt (siehe Kap. 2.6.1). Auch Busch hat die Untersuchung von Sprache und Identität fest in ihrem Wirken verankert. Ihre vor allem auf die individuelle Perspektive fokussierenden Untersuchungen von Sprachbiographien werden im Kap. 3.2.3 vorgestellt. Sowohl Norton (2013; 1995), sowie in Zusammenarbeit mit anderen Autor*innen, z. B. in Norton & Darvin (2015) als auch Blackledge & Pavlenko (2001) betrachten den Zusammenhang zwischen Identitätskonstruktion und Sprache mithilfe von Erkenntnissen, die auf

⁶⁵ Laut Badawia (2002: 308) ist „der dritte Stuhl“ die Bezeichnung für „eine sozialkreative Variante der Identitätstransformation entlang einer bikulturellen Entwicklungslinie“.

Bourdieu's Werk basieren⁶⁶ und auf seinen Theorien zum Kulturkapital und dem Habitus aufbauen. Blackledge & Pavlenkos (2001, Titel) Erkenntnisinteresse umfasst die „Negotiation of Identities“, wobei Sprache eines der Mittel ist, durch welche Identitäten ausgehandelt werden (andere Mittel wären beispielsweise nichtsprachliches Verhalten oder Kleidungsstil, vgl. Blackledge & Pavlenko: 250), weshalb die beiden Konstrukte Sprache und Identität als „gegenseitig konstitutiv“ (Blackledge & Pavlenko 2001: 249) gesehen werden. Nortons (1995, 2013, 2015 und weitere) Werk befasst sich mit den Zusammenhängen von Sprache und Identität im Kontext des Zweitspracherwerbs.

Es zeigt sich somit, dass Sprachgebrauch, die Wahrnehmung des eigenen Sprache(n)gebrauchs und der einen umgebenden Sprachen ein Kriterium darstellt, auf dessen Grundlage Menschen Identität herstellen, differenzieren und einordnen. Dies betrifft die *personale Identität* in der Art und Weise, das Sprachgebrauch ein kreativer Prozess ist, durch den die Persönlichkeit, mithin die Identität, konstituiert werden kann. Geist und Kraft (2019: 59) konstatieren dazu, dass auch sprachliche Fähigkeiten, wie etwa „die Größe des Wortschatzes, die ausgebildeten syntaktischen Fähigkeiten oder das Wissen über Textformen“ die Subjektebene, und somit das Selbstkonzept, beeinflussen. Mehrsprachige haben daher ggf. mehrere Zugänge zur Bildung ihres Selbstkonzeptes, bspw. als „Leser“, da dieses auf verschiedenen Spracherwerbserfahrungen beruht: „So kann ein Schüler wie KARIM fließend Dari lesen und auch das Lesen auf Englisch fällt ihm leicht, während ihm das Lesen in der deutschen Sprache (noch) schwer fällt“ (Geist und Kraft 2019: 59, Hervorh. i. O.). Des Weiteren betreffen mehrsprachiger Sprachgebrauch und die Wahrnehmung der eigenen und der fremden Sprachen die *soziale Identität*, da Sprachgebrauch ein Faktor ist, der durch verschiedene Mechanismen Zugehörigkeit und Ausgrenzung hervorruft. Anschließend werden in diesem Zusammenhang zwei verbreitete Konzepte vorgestellt und diskutiert, die *ethnische Identität* und die *hybride Identität*. Diese Begriffe sind wichtig, da sie die Einflüsse gesellschaftlicher Strukturen und Normen auf die Entwicklung und Konstitution von personaler und sozialer Identität aus aktuellen Blickwinkeln beleuchten, wobei Migration und Mehrsprachigkeit zentrale Rollen spielen.

2.5.1 Der Begriff der ethnischen Identität

Obwohl in der heutigen Zeit Erkenntnisse über den Identitätsbegriff soweit gediehen sind, dass uns die Wandelbarkeit, der Facettenreichtum und der Konstruktionscha-

66 Hier allem voran aus Bourdieu (1979), *La Distinction*, dt. 1982, *Die feinen Unterschiede*.

rakter des Konzepts *Identität* bewusst sind, so bleiben doch Merkmale wie die *ethnische Zugehörigkeit*, *nationale Identität* und weitere gängige Konstrukte als Zuschreibung zur Identität von Individuen „aktuell“ (Brizić 2007: 39; Darwin & Norton 2015; Bracker 2017), da in Diskursen und Diskussionen über Teilhabe und Erfolg in der Gesellschaft und im Bildungssektor nach wie vor auf „familiäre oder ‚soziokulturelle‘ Faktoren und auf Ethnizität“ als Erklärungsansatz zurückgegriffen werde (Brizić 2007: 39, Hervorh. i. O.). Des Weiteren argumentiert (Brizić 2007: 39), dass nicht „ethnisches oder religiöses Zugehörigkeitsempfinden“ ein Makel sei, sondern dass die „Reduktion“ der Identität auf eine ethnische Zugehörigkeit problematisch sei und u. a. zu den bekannten Problematiken der institutionellen Diskriminierung⁶⁷ – und auch zur ständigen Reproduktion rassistischer Denkkategorien – führe, da „eine solche Reduktion der grundsätzlichen Flexibilität menschlichen Identitätsempfindens widerspricht.“ Diese Erkenntnis verdient von Seiten der unterschiedlichen sozialen und gesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure (Lehrkräfte und Eltern, Behördenmitarbeiter*innen und Staatsbedienstete, Sozialforscher*innen und Politiker*innen etc.) besondere Beachtung – die allerdings nicht gleichzusetzen ist mit einer bis heute zum Teil vorherrschenden „Defizitperspektive“, eines „ethnischen Blicks“ und eines damit einhergehenden „Mythos einer ethnischen Identität“ (Rosen 2013: 332). Solche aus Zuschreibungen und Stereotypen bestehenden Konstruktionen von Identität sind sehr machtvolle Mittel und lassen sich auf der Ebene des gesellschaftlichen Diskurses nur schwer dekonstruieren – Kofler (2002: 12) beschreibt dies als „maintaining boundaries“, als Aufrechterhaltung und Reproduktion von Grenzen, die sich in Rassismus äußern.

In fact, ethnic origin explains little; what is crucial is the societal and political context. (Kofler 2002: 12)

„Ethnie“ ist ein in der Wissenschaft und Politik genutzter Terminus, der versucht, „habituelle Ähnlichkeiten und Gebräuche an eine Abstammungsgemeinschaft zu knüpfen“ (Hummrich & Terstegen 2020: 7). Diese „Unterschiede“ zu anderen Gemeinschaften sind sozial und wissenschaftlich hergestellt (vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 7). Die Markierung ganzer Gruppen durch äußere und ‚kulturelle‘ Merkmale, durch Zuschreibungen wie Fremdsein oder Anderssein, wird auch als *Othering* bezeichnet. Der Terminus beschreibt den Mechanismus, wie durch eine

⁶⁷ Gomolla (2009: 88) definiert *institutionelle Diskriminierung* als Effekt von Rassismus sowie Sexismus und „im Gegensatz zum Vorurteilsansatz“ als „Ergebnis sozialer Prozesse“. Es handelt sich somit in Bezug auf Schule und Bildungssysteme in Deutschland um „institutionelle Barrieren“, welche Gomolla als „die gesamte Bandbreite schulpolitischer Strategien, der Strukturen, Programme und Arbeitsweisen der Schule, wie auch Faktoren im breiteren politischen und sozialen Kontext des schulischen Handelns“ (Gomolla 2009: 87) beschreibt.

Konstruktion von ‚wir‘ und ‚die‘ Menschen in Zugehörige und Nicht-Zugehörige aufgeteilt werden (vgl. Eickelpasch und Rademacher 2004: 68 f.; Hummrich & Terstegen 2020: 11). Es wird daher in der Wissenschaft diskutiert, ob ‚ethnische‘ Identität vor allem aus normativen Konnotationen bestehe; die daraus folgende Konsequenz wäre, den Terminus ‚ethnische Identität‘ zu verwerfen. Auch Sökefeld (2007: 32) nennt den Begriff „problematisch“. *Faktisch* ist das Konstrukt jedoch in der Welt – und sollte, trotz seiner Vagheit, untersucht werden (vgl. Kofler 2002: 12). Eine mögliche Sichtweise ist die der ethnischen Identität als eher emotionales Zugehörigkeitsgefühl denn als Faktum. Kofler (2002: 13) betont jedoch, dass es letztlich die Mehrheitsgesellschaft sei, die den Prozess der Ausgrenzung praktiziere und diese daher als politisch in seiner Natur einzustufen sei. So wird aus dem Konstrukt der ethnischen Identität schnell ein Stigma (Goffman 1975), welches in der sozialen Interaktion und im gesellschaftlichen Leben zum Tragen komme.

Badawia (2002: 17) skizziert in diesem Zusammenhang die „Kultur-Konflikt-These“⁶⁸, welche er „aus der Perspektive einer differenzierten Pädagogik der Einwanderergesellschaft in einer postmodernen Gesellschaft“ als „unhaltbar“ bezeichnet und dennoch konstatiert, dass die Dominanz dieser Überzeugungen der letzten zwanzig Jahre noch nicht behoben sei (siehe auch Geisen & Riegel 2009b: 11 ff.). Eickelpasch & Rademacher (2004: 65) führen im Groben drei Bewältigungsstrategien von Einwander*innen an, „die Assimilation, die Rückbesinnung auf die ‚Ursprungskultur‘“ oder aber „eine – nicht nur vorübergehende – kulturelle Gespaltenheit und Zerrissenheit“. Damit differenzieren die Autor*innen zwar zwischen unterschiedlichen Herangehensweisen bezüglich der Identitätsarbeit, manifestieren aber zunächst die Wahrnehmung einer ‚gespaltenen kulturellen Identität‘ als Teil der Wirklichkeit.⁶⁹ Kofler hingegen führt drei „Idealtypen“

⁶⁸ Badawia skizziert die These wie folgt: „Die Kulturkonfliktthese lässt sich in aller Knappheit in folgende Teilaussagen aufgliedern: 1. Die erste Generation leidet weniger unter den widersprüchlichen Erwartungen der ethnischen Einwandererkolonie in der Mehrheitsgesellschaft, weil ihre Heimat die primäre Bezugsgruppe bleibt und eine bloß partielle Assimilierung genügt, um sich an die Einwandererkultur anzupassen. 2. Die zweite Generation [...] orientiert sich an den gleichaltrigen Jugendlichen und wird zudem stark an den Leitbildern der Medien- und Konsumkultur geprägt. Gleichzeitig herrschen in der Familie andere Norm- und Wertvorstellungen. Die Jugendlichen der zweiten Generation leben zwischen zwei Kulturen mit antagonistischem Charakter, der als Ursache für Konflikte angesehen wird. Den Migrantenkindern und -jugendlichen wird demzufolge unterstellt, dass sie einem kulturellen Dilemma ausgesetzt sind, das zu Loyalitäts- und Identitätskonflikten bzw. Identitätsverlust führt.“ (Badawia 2002: 17)

⁶⁹ In einem separaten Kapitel behandeln die Autor*innen dann auch des Terminus der hybriden Identität, womit sie im Grunde eine weitere Strategie einführen (siehe Eickelpasch & Rademacher 2004: 104).

ethnischer Identitäten ein: Die erste betrifft jene Personen, die größte Anstrengungen unternehmen um sich der Aufnahmegesellschaft anzupassen. Der zweite Typ umfasst die Menschen, die eine Integration ablehnen, sich ihrer Familie zuwenden und schließlich mit einem größeren Konfliktpotenzial mit der Gesellschaft konfrontiert sind. Der dritte Typus umfasst jene Gruppe von Individuen, die eine „Metaposition“ einnehmen und durch Selbstbewusstsein ausgezeichnet sind: Sie analysieren ihre Situation und vertrauen darauf, sich ihre eigenen Grenzen ziehen zu können (vgl. Kofler 2002: 13). Der hier von Kofler skizzierte dritte Typus ähnelt am ehesten dem Konzept der weiter unten skizzierten hybriden Identitätskonstruktion (siehe Kap. 2.5.2).

Zum Begriff der ‚ethnischen Identität‘, reiht sich ein weiterer, damit verwandter Terminus; der der ‚nationalen Identität‘. Bei diesem Terminus wird die Identität durch die Zugehörigkeit zu einer Nation bestimmt. Zur Dekonstruktion der ‚nationalen Identität‘ schreiben Eickelpasch & Rademacher (2004: 68, Hervorh. i. O.) treffend, dass Nationen ein „fiktives, imaginiertes und einheimisches ›Wir‹“ konstruieren, welches eine ebenso konstruierte Differenz zu „den ›Fremden‹“ herstellt (siehe auch Geisen und Riegel 2009: 12). Ohne diese künstliche Differenzierung, aus welcher die Andersartigkeit der Nicht-Zugehörigen hervorgeht, wäre eine Konstruktion eines nationalen „Wir“ nicht machbar, da die Einwohner*innen einer Nation ja ebenso individuell verschieden und heterogen sind, sodass sie eben nicht als Einheit wahrgenommen werden könnten. Diese monokulturelle und homogenisierende Gesellschaftskonstruktion diene zum einen also der Abgrenzung zum ‚Fremden‘ im Inneren und zum anderen der Definition einer nationalstaatlich geprägten Differenz gegenüber dem ‚Fremden‘ im ‚Außen‘ (vgl. Geisen und Riegel 2009: 13). In der Analyse des Konstrukts „ethnischer Identität“ verweisen Eickelpasch & Rademacher (2004: 79) darauf, dass „weniger verfängliche Wörter“ wie etwa „Ethnie“ oder „Kulturelle Identität“ den durch den deutschen Nationalsozialismus geprägten Begriff „Rasse“ in fremdenfeindlichen Diskursen ersetzen würden, da dieser (zumindest in Europa) „mit einem gewissen Tabu behaftet“ sei (siehe dazu auch Kap. 2.2.4).⁷⁰ Letztlich sind es aber auch in dieser subtileren Verwendung von kulturellen oder ethnischen Zuschreibungen rassistische Praktiken, die ablaufen und deshalb bringt der Begriff „›Rassismus‹ am treffendsten auf den Punkt, worum es sich bei [...] der Ausgrenzung handelt: nämlich um einen abwertenden, pauschalisierenden [...] Diskurs über ›erkennbar‹ gemachte Fremde [und einer damit einherge-

⁷⁰ Ganz anders verhält sich der Umgang mit dem Wort *race* z. B. in den USA, wo dieser ein alltäglicher Begriff im gesellschaftlichen Diskurs ist, der ohne Anführungszeichen Verwendung findet. Der Begriff verweist ebenso auf unterschiedliche Merkmale auf Basis der Herkunft, des Aussehens und kultureller Praktiken wie auch andere Begriffe, die kulturelle und ethnische Kategorien unterscheiden.

henden] Ausschließungs- und Diskriminierungspraxis.“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 79, Hervorh. i. O.). Die Autoren demaskieren die „sichtbaren Unterschiede“ wie etwa das Wissen darüber, wer „ein Türke, ein Araber oder ein Schwarzer“ sei, als Unterschiede, die „nichts Reales und nichts Natürliches“ seien, sondern „ein Produkt lange eingeübter kulturell tief verankerter Wahrnehmungs- und Zuschreibungspraktiken“ (Eickelpasch & Rademacher 2004: 79). Diese „Konstruktion von Andersheit“ wird, wie weiter oben bereits beschrieben, in den Sozialwissenschaften häufig als *Othering* bezeichnet (Eickelpasch & Rademacher 2004: 79). Bracker (2017: 74) definiert den Begriff ethnische Identität als „Zugehörigkeitsgefühl‘ zu einer ‚ethnischen Gruppe‘“. Ähnlich wie der konstruktivistisch geprägte Identitätsbegriff eine Kontext- und Interaktionsbezogene Konstruktion des Selbstbildes beschreibt, so sieht Bracker (2017: 74) den Ethnizitätsbegriff als ein Konzept, welches es ermöglicht, „sich selbst in verschiedenen Kontexten unterschiedliche ethnische Identitäten zuzuschreiben, und dass diese Zuschreibungen ebenfalls nicht als starr anzusehen sind, sondern als situationsabhängig und veränderbar“. Bracker ergänzt den Begriff der ‚ethnischen Identität‘ somit noch um die Innenperspektive. Während das Konzept bei vielen Autor*innen vor allem eine Außenperspektive beschreibt, durch welche Teile der Mehrheitsgesellschaft *Othering* betreiben und Differenzen konstruieren, so sieht Bracker den Begriff im Zusammenhang mit der Selbstkonstitution und der Erschaffung multipler Identitätskonzeptionen durch die Migrant*innen selbst.

2.5.2 Der Begriff der hybriden Identität

Hinnenkamp (2008: 229) konzeptualisiert hybride Identität vornehmlich als „implizites und explizites Selbstverständnis“, wobei zu den expliziten Ausdrucksformen eines hybriden Selbstverständnisses „Aussagen, Bewertungen und Urteile“ gehören, während sich implizite Ausdrucksformen als Handlungen, Ordnungen oder Kommunikationsweisen eher auf indirekte Weise zeigen. Des Weiteren lassen sich unterschiedliche Dimensionen hinzufügen, indem der Begriff der „multiplen Identitäten“ angeführt wird, der auch als „additives Patchwork“ umschrieben werden kann, und schließlich das Merkmal der „Gleichzeitigkeit“ für den Begriff der Hybridität eingeführt wird (Bracker 2017: 76).

Der Terminus der ‚hybriden Identität‘ stellt sich gemeinhin als wenig konsistent dar und wird von unterschiedlichen Autor*innen jeweils verschieden definiert. Während Hybridität in Bezug auf Identitätskonstitutionen unzählige Facetten umfassen kann, zeigt sich, „dass die Herausbildung von hybriden kulturellen Identitäten vorwiegend im Kontext von Migration und Diaspora stattfinden“ (Hein 2006: 60). Eickelpasch & Rademacher (2004: 104) beschreiben Hybridität als Leit- und Modebegriff, bei dessen überschwänglichen Gebrauch im Sinne eines „Multi-

Kulti-Spektakels“ oft übersehen werde, dass der Terminus aus einer langen Geschichte hervorgehe, welche „unter dem Schlagwort Bastardisierung“ in der Kolonialzeit begonnen habe. Tschernokoshewa (2015: 82) umschreibt den Begriff als Analyseperspektive „zur Erforschung von Konstruktionen und Überschreitung von Grenzen“. Laut Hein, die die hybride Identität eingrenzt, indem sie den Begriff der hybriden kulturellen Identität verwendet, werde diese begriffliche Zuschreibung der Identitätskonstitution meistens auf die Nachkommen von Einwanderer*innen, also auf die zweite und dritte Migrant*innen-Generation angewendet (Hein 2006: 85). Sie selbst aber betont für ihren Ansatz, „dass hybride kulturelle Identitäten sich im Kontext einer multikulturellen Sozialisation herausbilden“ (Hein 2006: 86). Little (2017: 2) beobachtet Unterschiede in den Konstruktionen von Identitäten bei Menschen mit eigener Migrationserfahrung im Vergleich zur zweiten oder dritten Einwander*innen-Generation. Die Erfahrungen der Migration führten zu einem „development of pre- and post- migrant selves“ (Little 2017: 2). Für Tschernokoshewa (2015: 81) sind viele Parameter, durch die Differenz konstruiert wird, Teil der Perspektive von (kultureller) Hybridität. Sie betrachtet das Konzept als fokussierend auf „Beziehungen von kulturellen Phänomenen“ aus historischer, sozialer, diskursiver und politischer Perspektive und somit als „Signum von Kultur in der globalen Moderne“ (Tschernokoshewa 2015: 83).

In Anbetracht der individuellen Wanderungsgeschichten der jugendlichen Gesprächspartner*innen in dieser hier vorliegenden Studie wird der Begriff der hybriden kulturellen Identität in gleicher Weise gefasst wie bei Hein (2006: 86). Der Begriff der hybriden kulturellen Identität wird daher „vorwiegend als Strategie [verstanden], sich mit kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen“ (Hein 2006: 86). Es wird in Bezug auf dieses Verständnis hybrider kultureller Identität betont, dass nicht genetische Abstammung bzw. ein rassistischer Blick auf das Individuum kennzeichnend seien, sondern „die multi- bzw. transkulturelle Sozialisation der betreffenden Personen“ (Hein 2006: 86) und somit „entwickeln sich diese schwerpunktmäßig in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Kulturkreisen“ (Hein 2006: 87). Spezifischer noch definiert Hein (2006: 87) die „Hybridisierung kultureller Identität“ als „eine Vermischung unterschiedlicher kultureller Lebensweisen“.

Somit entfaltet sich ein Verständnis über die Prozesse der Identitätsbildung (und der Identitätsaushandlung), in welchem ein Individuum eben gleichzeitig ethnisch oder kulturell zugehörig und nicht-zugehörig, einmalig und wie alle anderen, veränderlich und gleichbleibend sein kann. In der hier vorliegenden Untersuchung trifft diese Definition in unterschiedlicher Ausformung und Intensität auf die vier Fälle jugendlicher Migrant*innen zu und lässt dabei Spielraum für ihre sehr unterschiedlichen individuellen Biographien (siehe dazu Kap. 5). In diesem Begriff vereinen sich verschiedene kulturelle Lebensweisen wie Bräuche

und Strukturen, der spezifische Sprachgebrauch und Kommunikationsformen, kulinarische Eigenarten bzw. Traditionen und weitere „kulturelle Artefakte“ (Hein 2006: 87) aber eben auch die individuellen Merkmale sowie die Biographie jeder einzelnen Person (vgl. Hein 2006: 87).

Sprachgebrauch, und in besonderer Weise multipler Sprachgebrauch, ist somit eine Ausdrucksform hybrider Identitäts- und Lebensformen und kann auf kreative und individuelle Weise Symbol für die spezifischen Herkünfte und Sozialisierungen von Individuen sein (Hinnenkamp 2008: 231–232, siehe auch Kap. 2.7.2). Badawia verwendet in seiner Arbeit den Begriff der „Bikulturellen Identitätstransformation“, womit er in Bezug auf seine empirische Forschung die möglichen Herkünfte im Vorfeld auf zwei beschränkt und den Faktor Sprache nicht explizit herausarbeitet⁷¹ (vgl. Badawia 2002: 107). Sein Konzept des ‚dritten Stuhls‘ ist durchaus als eine Variante des Konzeptes hybrider Identitätskonstruktionen einzuordnen. Nach Bracker (2017: 76) bedeutet der Begriff der hybriden Identität das Bestimmen „eigener Kategorien, die mehrere ethnische Identitäten zusammenfassen“. Bracker erarbeitete ausgehend von narrativen Biographien Typen ethnischer Identität und operationalisierte für seine Analysen die Sprache als einen Faktor, der ethnische Zugehörigkeit zum Ausdruck bringt (vgl. Bracker 2017). Sprache ist in diesem Kontext ein konstitutives Merkmal, anhand dessen Unterscheidungen aber auch Gemeinsamkeiten konstruiert werden können.

2.5.3 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln ist zunächst herausgearbeitet worden, dass Sprache als ein Aspekt dienen kann, durch den Identifizierungen vorgenommen werden. Sprache als Kommunikationsmedium ist eine fortwährende und zentrale Komponente sozialer Interaktion und somit auch aller gesellschaftlichen Praktiken. Das Verwenden einer Sprache im öffentlichen Raum, die nicht die Mehrheitsprache ist, kann (wie andere Merkmale auch) als Akt der Selbstpositionierung aufgefasst werden und kann zu Akten der Fremdpositionierung führen, sodass Sprachgebrauch immer auch ein Mittel ist, das sowohl Zugehörigkeit als auch Ausgrenzung symbolisieren oder hervorrufen kann. In diesem Zusammenhang bilden Sprachen und Sprachgebrauch im Sinne von mehrsprachigen Praktiken eine zent-

⁷¹ Badawia stellt in seiner Arbeit vier „Kernfragen der Bikulturalität“ vor, die Gegebenheiten, Themen, Prozesse und Konstruktionen betreffen (vgl. Badawia 2002: 118). Da seine empirische Arbeit mit sprachlich produzierten Äußerungen seiner Proband*innen und in bikulturellen Kontexten erfolgte, spielt Sprache als Medium der Konstruktion und implizit auch als Teil der Identität eine Rolle, die von ihm jedoch nicht explizit herausgearbeitet wird.

rale Dimension zur Konstruktion von sowohl ethnischen als auch kulturell hybriden Identitätsaspekten.

Die Begriffe der *ethnischen* und der *hybriden kulturellen* Identität stellen zwei unterschiedliche Beschreibungsansätze dar, die vornehmlich versuchen, Individuen oder soziale Gruppen durch Kategorien wie Herkunft, Kultur, Sprache usw. zu beschreiben. Der Terminus der ethnischen Identität fußt in der Betrachtung der o. g. Kategorien als distinktiver Merkmale zur Beschreibung einer Person bzw. zur Selbstidentifikation. Der Begriff wird vielfach kritisiert, vor allem, weil die Versuche, Differenzen oder Probleme anhand von ethnischen Kategorisierungen zu erklären, zu einer Fortschreibung des *Othering* und impliziter Diskriminierung führen kann. Zudem wird der Begriff häufig synonym zu dem in Europa tabuisierten Wort der ‚Rasse‘ verwendet und führt somit auf dieselbe Weise zu einer Reproduktion von Ungleichheit. Nichtsdestotrotz ist der Begriff der ethnischen Identität im öffentlichen Diskurs und in der Wissenschaft in der Auseinandersetzung mit Vielfalt und Migration ständig vorhanden.

Das Konzept der *hybriden kulturellen* Identität ist ein Versuch, kulturelle und individuelle Mischungen im Kontext von Migration und Grenzerfahrungen zu beschreiben und zu verarbeiten. Das Konzept stammt von Autor*innen⁷², die selbst Migrations- und Grenzerfahrungen gemacht haben und befasst sich zum einen mit dem Mischen von kulturellen, sprachlichen und gesellschaftlichen Wissensbeständen und zum anderen mit dem Leben in zwei Welten (vgl. Tschernokoschewa 2015). Obwohl auch dieser Begriff auf Bewertungen und Normerwartungen basiert, wird er in der migrationssoziologischen und pädagogischen Literatur heute vornehmlich als Ausdruck von Akzeptanz für vielfältige und individuelle Lebens- und Identitätswürfe verwendet. Um im Rahmen dieser hier vorliegenden Studie dem Erkenntnisstand migrationssoziologischer und -pädagogischer Forschung nachzukommen und aktuellen gesellschaftlichen Diskursen möglichst gerecht zu werden, wird in den Analysen mit dem Begriff der hybriden kulturellen Identität operiert.

2.6 Soziolinguistische Modelle zu Sprachidentität und Spracheinstellungen

Die folgenden Kapitel setzen sich mit soziolinguistischen Modellen auseinander, die auf verschiedene Weise Sprachidentität bzw. Sprache und Identität darstellen.

⁷² Eickelpasch und Rademacher erwähnen u. A. die Autoren Hall (1999), Ha (2003) und Bhabha (1994). Zur Lektüre empfiehlt sich hier als Einleitung und für weitere Literaturhinweise Eickelpasch & Rademacher (2004: 104).

Das erste Modell der *Multiplen Sprachidentität* von Marijana Kresić (2006) betrachtet das individuelle Selbstkonzept als bestehend aus verschiedenen sprachlich geprägten sozialen Bereichen, die jeweils zu einer Aushandlung von einer Identität führen, die zusammen ein multiples Ganzes bilden. Das zweite Modell, *Model of investment*, von Bonny Norton & Ron Darwin (2015) betrachtet die bzw. den Sprachenlerner*in als soziales Wesen, welches durch die Gesellschaft beeinflusst wird und strukturiert die Einflüsse von Ideologien und Kapital, Biographie und Identität in Bezug zum *Investment* der Sprachenlerner*in in den Spracherwerb. In den folgenden Betrachtungen geht es in vielerlei Hinsicht um die soziale Identität. Es soll jedoch, wie auch durch die Vorarbeiten von u. A. Mead deutlich gemacht wurde, betont werden, dass die soziale Identität und die personale Identität als zwei Seiten des einen Ich angesehen werden können, sie sind Mitspielerinnen und Ergänzungen füreinander und wohl nie ganz getrennt zu betrachten. Im Anschluss an diese beiden soziolinguistischen Modelle wird ein Blick auf Spracheinstellungen geworfen, die als kognitive Dispositionen der individuellen Identitätskonstitution zugeordnet werden. Zu diesem Thema werden zwei in Deutschland durchgeführte Empirische Untersuchungen skizziert und darauffolgend ein Modell vorgestellt, das *kontext-sensible Einstellungsmodell* von Doris Tophinke & Evelyn Ziegler (2006), in welchem Spracheinstellungen in Bezug zu unterschiedlichen sozialen Kontexten betrachtet werden.

Die soziolinguistische Forschung zur Sprachidentität befasst sich seit vielen Jahrzehnten mit den Verknüpfungen zwischen sozialem Verhalten und sozialen Gefügen, wobei Sprache eine zentrale Rolle spielt. Nachfolgend wird sich der Komplexität dieses Untersuchungsgegenstand durch die Betrachtung unterschiedlicher Modelle und Zusammenhänge genähert.

2.6.1 Das Modell der multiplen Sprachidentität

Identitäten sind ‚patchworkartig zusammengesetzte‘, zu einem wesentlichen Teil medial-sprachlich und dialogisch-kommunikativ erzeugte Konstrukte, die aus dem grundsätzlichen Sein-in-der-Sprache eines jeden Individuums ihre Kohärenz schöpfen. (Kresić 2006: 224)

Kresićs (2006) Werk befasst sich mit der Frage nach den Zusammenhängen zwischen „Sprache, Sprechen und Identität“ (so der Titel ihres Buches), denen sie sich theoretisch nähert. Sie beschreibt Identität als „persönliches »Selbst«-Konstrukt“ und betont, dass Identität als „flexibel“, „multipel und heterogen“ anzusehen ist (Kresić 2013: 41, Hervorh. i. O.). Zudem erläutert sie, dass Identität „eng an den Gebrauch von Sprache(n) gebunden ist“ (Kresić 2013: 41). Die theoretischen Prämissen ihrer Arbeit sind die des Konstruktivismus, sie bezieht sich somit auf ein Identitäts-

konzept, welches „der Multiplizität und dem sprachlich-medialen Konstruktionscharakter postmoderner Identitäten gerecht wird“ (Kresić 2013: 10). Die Autorin beobachtet, dass das Identitätsphänomen „zunehmend als sprachlich und medial konstituierte Individualität und Sozialität, als Oberbegriff für multipel-fraktale, fließende Patchwork-Identitäten in der individualisierten und pluralisierten, technisch und digital vernetzten Postmoderne“ (Kresić 2013: 11–12) gesehen wird. Sie nimmt zunächst eine tiefgehende Auseinandersetzung mit (post-)konstruktivistischen Denkweisen und den in Psychologie und Soziologie verfassten Zusammenhängen von Sprache und Identität vor und erwähnt dabei sowohl Entwicklungen des Identitätsbegriffes in zeitlicher Dimension wie auch Neustrukturierungen in der Qualität und Semantik des Begriffes. Als theoretische Basis für ihr Identitätskonzept können u. a. „plurale Identitätsmodelle“ wie der Ansatz des Sozialpsychologen Heiner Keupp gelten (vgl. Kresić 2006: 119 ff.), der, ausgehend von den Veränderungen der Spätmoderne, Identität als „alltägliche Identitätsarbeit“ konzeptualisiert und mit der Metapher der „Patchworkidentität“ prägnant umschreibt (Keupp et al.: 2002: 294, siehe auch Kap. 2.4.6). Schließlich entwickelt Kresić (2006: 228) ein „Modell der multiplen Sprachidentität“, welches darstellt, dass das Selbst, die Konstruktion des Ich, aus sprachlicher Perspektive aus unterschiedlichen Teilidentitäten besteht, welche sich durch den sprachlichen Ausdruck und die Sprachwahl unterscheiden (siehe Abbildung 3). Sprache hat zwei Ebenen, die in Kresićs theoretische Betrachtungen einfließen, einmal als Sprachsystem, welches durch Normen verschiedener Sprechergemeinschaften bestimmt wird, und einmal als Realisierung der sprachlichen Normen durch das Individuum selbst, welches auf individuelle Weise eine eigene Varietät erzeugt, in „unterschiedlichen Sprechsituationen und -settings eine Vielzahl von Normen realisiert“, und daher als „Mehridentitätensprecher“ bezeichnet werden kann (Kresić 2006: 225). Im Zentrum von Kresićs Modellierung zu einer multiplen Sprachidentität stehen „Mehrsprachigkeit und die multiple Identität des Individuums“, sie berücksichtigt dabei die Teilidentitäten und multiplen Sprachkompetenzen (Kresić 2006: 227). Kresić zeigt anhand eines Modells, wie eine exemplarische Person durch den Gebrauch von verschiedenen Sprachen (hellgraue Elemente) bzw. Sprachregistern (dunkelgraue Elemente) jeweils unterschiedliche Teilidentitäten konstruiert.

Das Modell zeigt sechs Teilidentitäten, die jeweils aus vier sprachlichen Ebenen bestehen, der Gesprächs-/Diskursebene, dem Lexikon, der Morphosyntax sowie der Aussprache/Intonation. Pfeile zwischen den Teilidentitäten verweisen auf eine „interne Dynamik“ (Kresić 2006: 230), geprägt durch Registerwechsel und/oder Codewechsel. Ein Kreis, der unter allen Teilidentitäten liegt und dadurch optisch miteinander verbindet, stellt den von Kresić als „Sein-in-der-Sprache“ bezeichneten Zustand der Integrität einer Person dar.

Das Modell der *multiplen Sprachidentität* bietet einen Ansatz, nach welchem Identität und Sprache untrennbar zusammenhängen. Für die Frage, inwiefern

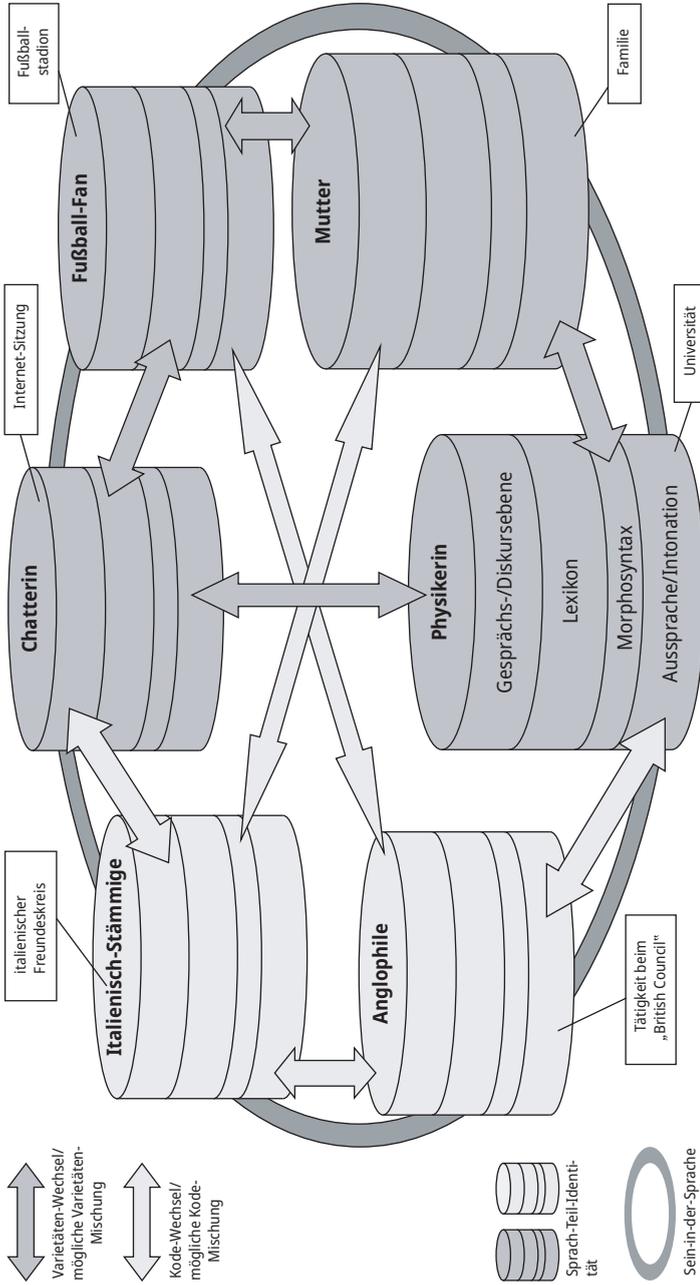


Abbildung 3: Modell der multiplen Sprachidentität nach Kresic (2006: 228).

Sprache mit der personalen Identität verbunden ist, bietet Kresić ein differenziertes Modell. Es ist jedoch zu beachten, dass das Individuum – bestehend aus seinen Teilidentitäten, seiner Patchworkidentität, seinem Selbstbild im Aushandlungsprozess oder als Balanceakt – eben in zentralem Maße auch und vor allem ein *soziales* Wesen ist, dessen Selbstbild und Selbstkonstrukt durch Prozesse und Systeme der Gesellschaft, sozialen Normen, spezifischen Traditionen und Kulturen bestimmt werden. Das bedeutet, dass das Modell von Kresić, welches vor allem das einzelne Individuum mit seinen Teilidentitäten und dem ‚Sein in der Sprache‘ fokussiert, zwar die unmittelbaren sozialen Kontakte und unterschiedlichen sprachlichen Verwendungsweisen abbildet, aber die Einflüsse und Mächte, die von außen wirken, nicht hinreichend darzustellen vermag. Um dieser Komplexität des Zusammenwirkens der eigenen Biographie und Ich-Perspektive mit den gesellschaftlichen, strukturellen und systemischen Einflüssen gerecht zu werden, haben Bonny Norton und Ron Darwin ein soziolinguistisches Identitätsmodell entwickelt, das die bzw. den Sprachenlerner*in in diesen Zusammenhängen darstellt.

2.6.2 Ideologie, Kapital und das „Model of Identity and Investment“

Language is the place where actual and possible forms of social organisation and their likely social and political consequences are defined and contested. (Weedon 1997: 21)

In einem Fachaufsatz aus dem Jahre 2015 präsentieren Darwin & Norton ein Modell, welches zur Analyse der Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Einflüssen wie *Ideologie* und *Kapital* auf die Identitätskonstruktion (vor allem der sozialen Identität) sowie des *Investments* in den Zweit- oder Fremdspracherwerb dient. Das Modell beruht auf den Erkenntnissen Nortons und weiterer Soziolinguist*innen, die in etwa zwanzig Jahren gewonnen wurden (vgl. dazu auch Norton Peirce 1995). Der Terminus der Identität wird von Darwin & Norton (2015: 45) im poststrukturalistischen Sinne als etwas verstanden, dass sich über Zeit und Raum ändert, widersprüchlich, komplex und vielfältig ist, sich in sozialer Interaktion darstellt und produziert wird. Die Autor*innen begreifen Identität also als etwas Multiples, als „a site of struggle“ und somit als sich „kontinuierlich“ veränderndes Phänomen (Darwin & Norton 2015: 45). Sie sehen Identität als einen Faktor, welcher in einem engen Zusammenhang mit weiteren Faktoren wie Kapital und Ideologie steht und beeinflusst, wie Zweitsprachenlerner*innen sich in ihrer sozialen Welt einordnen und eingeordnet werden, wieviel sie in den Zweitspracherwerb investieren und wieviel in sie als Sprachenlerner*innen investiert wird. Die sehr großen und weit gefassten Konzepte des *Kapitals* und der *Ideologie* beeinflussen zum einen die Selbst- und Fremdwahrnehmungen von Individuen und zum anderen die Verbindung zum Äu-

berer, zur Gesellschaft, der Gemeinschaft und der Welt in Raum und Zeit (Darvin & Norton 2015: 42ff.). Zum tieferen Verständnis der gesamten soziolinguistischen Konzeption werden in diesem Kapitel auch die im Modell aufgegriffenen Konzepte der Ideologie und des Kapitals umfassender beschrieben.

Die drei „Schlüsselkonstruktionen“ in Nortons & Darvins Modell (2015: 42) sind „identity, ideology and capital“ und diese beziehen sich auf das Konzept des „Investment“. Identität, Ideologie und Kapital bezeichnet Norton als maßgeblich, um zu verstehen, was und wieviel ein*e Sprachenlerner*in in die Zweitsprache investiert. Norton (2013: 5) beobachtet, dass die bzw. der Sprachenlerner*in, die bzw. der Zeit und Energie in den Erwerb einer weiteren Sprache investiert (*Investment*), dies tut, um eine Reihe von „symbolischen und materiellen Ressourcen“ zu vergrößern und somit das „eigene kulturelle Kapital“ aufzuwerten (vgl. Norton 2013: 5–6). Dies ist zugleich eine Investition in die eigene Identität und in größeren sozialen Einfluss. Zugleich beobachten die Autor*innen, dass Lernerfolge beim Zweitspracherwerb nicht kausal auf eine hohe Motivation zurückzuführen sind, da Lerner*innen zum Teil trotz hoher Motivation nicht unbedingt auch gute Erfolge erzielen (vgl. Norton 2013: 6). Durch das Konzept des „Investment“ möchte Norton veranschaulichen und mit einbeziehen, dass „the conditions of power in different learning contexts can position the learners in multiple and often unequal ways, leading to varying learning outcomes“ (Darvin & Norton 2015: 37). Es wird somit eine Verknüpfung zwischen der sozialen Umgebung und der spezifischen Lernmotivation deutlich.⁷³ Während jedoch das Konzept der Sprachlernmotivation der bzw. dem Lerner*in eine einheitliche und kohärente Identität unterstellt, möchte das Konzept des *Investment* die bzw. den Lerner*in als soziales Wesen mit komplexer und sich wandelnder Identitätsstruktur sehen, welche durch ihre bzw. seine soziale Interaktion stetig reproduziert wird (vgl. Darvin & Norton 2015: 37). Es ist somit zu bedenken, dass die Lernmotivation und die Energie, die in den Spracherwerb investiert wird, immer eine soziale sowie gesellschaftliche Komponente hat, durch welche die bzw. der Lerner*in in ihrem bzw. seinem Vorhaben des Spracherwerbs gefördert oder gehindert werden kann, und dass die soziale Interaktion in der Lernsituation Fremdpositionierungen und Selbstpositionierungen verursacht, die direkten Einfluss auf die Identitätskonstruktion nehmen kann. Das Konzept des *Investment* betrachtet somit nicht einseitig die Motivation der bzw. des Lerner*in, sondern auch das *Investment* der sozialen Umgebung in die bzw. den Lerner*in (vgl. Darvin & Norton 2015: 47). Die Faktoren *Investment* und *Identität* kreisen für Menschen in der Migration in be-

⁷³ Nortons Beobachtungen beziehen sich auf in unterschiedlichen Studien von ihr untersuchte Fälle von einerseits nach Kanada eingewanderten erwachsenen Frauen (Norton Pierce 1995), und andererseits von Jugendlichen in ganz unterschiedlichen Ländern und sozialen Bedingungen beim Fremdspracherwerb (Darvin & Norton 2015).

sonderem Maße um kulturelle Integration und das Recht sich mündlich und schriftlich äußern zu können und somit um gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Darwin & Norton 2015: 41; Norton 2013: 170). *Identität* und *Ideologie* stehen insofern in Verbindung zueinander, als soziale Verhaltensweisen wie der *Habitus* (ein zentraler Begriff Bourdieus, siehe unten) und sprachlich-psychologische Phänomene wie Positionierungsakte (dazu siehe auch Kap. 4.3.3.1) ideologisch geprägt bzw. aufgeladen sind und die Identitätskonstitution maßgeblich beeinflussen. Die Faktoren *Ideologie* und *Kapital* lassen sich auch als systemische Muster der Kontrolle bzw. der Herrschaft beschreiben. Diese beiden Begriffe sind in soziologischen Theorien heutzutage fest etabliert und auch für die soziolinguistische Forschung nutzbar gemacht worden (siehe z. B. auch den angelehnten Begriff des monolingualen Habitus von Gogolin 2008 oder die Arbeiten von Fürstenau 2004) und werden im Anschluss genauer betrachtet und eingeordnet.

2.6.2.1 Die Begriffe Kapital und Habitus

Die Theorien des Sozialphilosophen Pierre Bourdieu (1930–2002), auf die sich Norton in ihren Arbeiten bezieht, fußen vor allem auf den beiden in Beziehung zueinanderstehenden Begriffen des *symbolischen Kapitals* und des *Habitus*. Das Kapital in Nortons Modellierung basiert auf einer Trias aus dem „ökonomischen Kapital“, dem „Kulturkapital“ und dem „sozialen Kapital“, welches allesamt Entitäten sind, „die Handlungsmöglichkeiten eröffnen und eine Bewahrung oder Verbesserung der sozialen Position ermöglichen“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 134–140). Bourdieus Begriff des Kapitals ist ein „wissenschaftliches, konstruiertes Konzept“, welches all jene Bestände und Mittel berücksichtigt, die „gesellschaftlich wertvoll sind“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 134). Zentral in Bourdieus Erkenntnissen ist, dass Kapital eben nicht nur Wohlstand im Sinne einer finanziellen Position berücksichtigt, sondern dass andere Ressourcen ebenso machtvoll sein können, um die soziale Position zu stärken. So fand er beispielsweise heraus, dass Kinder wohlhabender Eltern tendenziell hohe Schulabschlüsse machen und Titel erwerben, auch, weil sie über das richtige „kulturelle Kapital“ verfügen, wie beispielsweise Bildung, die angemessenen (weil sozial erwarteten) Verhaltensweisen, den richtigen Sprachgebrauch (z. B. Hochsprache) und den Besitz weiterer Kulturgüter (Kompetenzen in weiteren prestigeträchtigen Sprachen, Wissen über Malerei oder Mode etc.) (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 135). Kinder „aus gutem Hause“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 135) erwerben somit durch ihre familiäre Sozialisation jenes kulturelle Kapital, jene Sprache, jenen Habitus, jenes Wissen, das ihnen später in der Schule und beim Erwachsenwerden die Wege zur sozialen Oberschicht bereitet. Bourdieu entdeckte aber nicht nur die Bedeutung des sozialen Kapitals, er entdeckte auch, dass die gesellschaftlichen Eliten Strategien entwickelten, die ihren sozialen Status sicherten, wenn durch

gesellschaftliche Umwälzungen (wie etwa während der Epoche der Industrialisierung) und dadurch aufstrebende Unterschichten, ihre erhobene Position bedroht war. Er deckt insgesamt Muster auf, wie die bestehenden sozialen Unterschiede manifestiert und immer wieder reproduziert werden. Bourdieus Hauptwerk „Die feinen Unterschiede“ (Bourdieu 2012: 171) befasst sich mit der Untersuchung verschiedener Kapitalformen, ihrer Bedeutung und Verteilung über Raum und Zeit. Seine Erkenntnisse ermöglichen somit, die jeweiligen Kompetenzen, Wissensbestände, Eigenschaften und Verhaltensweisen eines Individuums in Bezug zu seiner sozialen Umwelt und zur Gesellschaftsstruktur zu setzen (vgl. Bourdieu 2012: 277). Angelehnt an die Theorie des symbolischen Kapitals Bourdieus gibt es das Konzept des „sprachlichen Marktes“, welches Fürstenau (2004) in ihrer empirischen Untersuchung konzeptionalisiert hat, indem sie dieses Phänomen aus der Perspektive zweisprachiger Jugendlicher betrachtete. Auch Brizić (2007) nutzt den Begriff im Zusammenhang mit ihrer Untersuchung von migrations- und sprachbedingter Bildungsungleichheit. Die Zugänge zu diesem Markt beschreibt die Autorin als reguliert durch Bildungseinrichtungen und andere Institutionen (vgl. Brizić 2007: 84). Die soziale Bewertung einer Sprache durch den Markt bestimmt „die konkreten Bedingungen für das sprachliche Handeln der Individuen“ (Brizić 2007: 84). Eine Sprache, die auf dem sprachlichen Markt erfolgreich ist, verfügt über Prestige. Dies umfasst zunächst die einflussreichste, staatlich implementierte und standardisierte Umgebungssprache (zum Beispiel Deutsch in der Bundesrepublik Deutschland) sowie die durch Institutionalisierung geförderten Fremdsprachen in der Schulbildung (in besonderem Maße Englisch als einer der ‚Weltsprachen‘). Als Faktoren für das Prestige von Migrant*innensprachen gelten u. a. die Größe der Sprecher*innengruppe sowie der sozioökonomische Einfluss derer, die sie verwenden. Wie das Beispiel des Spanischen in den USA zeigt, ist dabei der Rang der Sprache innerhalb des Einwanderungslandes deutlich niedriger als im internationalen Vergleich (vgl. Brizić 2007: 66).

Der Begriff des Habitus hängt, wie oben bereits erwähnt, eng mit dem des Kapitals zusammen. Habitus (Bourdieu 2012: 277) meint die Gewohnheit, Handlungsmuster und auch die „Ausbildung von mentalen Einstellungen“ durch „Einübung und schließlich Automatisierung“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 111). Es sind laut Fröhlich und Rehbein soziologisch orientierte Denker des frühen 20. Jahrhunderts, die, aufbauend auf dem Werk von Aristoteles und der neuzeitlichen Philosophie, das Einüben dieser Automatismen als einen Mechanismus zur Zivilisierung der Menschheit erkannten (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 110-11). Bourdieu greift die soziologischen Erkenntnisse dieses Phänomens auf und konzentriert seinen Habitusbegriff um den Zusammenhang von Einübung, Anwendung und Empfindung (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 111). Der Kern des Habitusbegriffs in Bourdieus Sinne befasst sich mit den eingeübten bzw. gelernten Gewohnheiten, die das Verhalten und das Handeln bestimmen. Die Person als soziales Wesen handelt, nimmt wahr und denkt also nach

diesem Prinzip (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 111). Soziale Akteure stehen im Denken Bourdieus im Zentrum, er beschreibt, laut Fröhlich und Rehbein, den Habitus als „einverleibt, inkorporiert“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 111). Diese theoretische Prämisse ist in der vorliegenden empirischen Untersuchung auch deshalb von Interesse, da das Impulsmaterial des Sprachenportraits, das während der Datenerhebungen zum Einsatz kam, mit der Darstellung einer Körpersilhouette arbeitet und dadurch in Bezug auf die Arbeit mit der individuellen Sprachidentität eine gewisse ‚Inkorporation‘ metaphorisch voraussetzt (zum Sprachenportrait siehe Kap. 3.2.4). Die Natur des Habitus liegt in seiner gleichzeitigen Bewusstheit, die dennoch außerhalb der gezielten Kontrolle des sozialen Akteurs liegt. Der Habitus wird im bewussten Handeln erneuert und verfestigt, kann zugleich aber nicht willentlich verändert werden. Das Einüben und das Ausüben stehen somit in einem engen Zusammenhang (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 112). Der Begriff des Habitus steht bei Bourdieu nicht für eine einzelne Handlung, sondern für ein System, ein ganzes Muster von Denken, Wahrnehmen und Handeln. Das Muster des Habitus ist insofern individuell, als jeder einzelne soziale Mensch die Vorgänge individuell einübt und ausübt, sodass diese zu ihrem bzw. seinem schon gebildeten System passen (vgl. Fröhlich & Rehbein 2009: 112). Eine wichtige Erkenntnis aus den Arbeiten Bourdieus zu Kapital und Habitus ist, dass „sich das Individuum nur vor dem Hintergrund einer Gesellschaft erklären“ (Fröhlich & Rehbein 2009: 112) lässt, sodass das Verhalten der Gruppe, ihre Kultur und ihr Sprachgebrauch im engen Zusammenhang mit dem Denken, Fühlen und Verhalten des Einzelnen stehen.

2.6.2.2 Die Begriffe der Ideologie und der Sprachideologie

Der Terminus der Ideologie bezeichnet jene in der Gesellschaft vorhandenen Rahmenbedingungen, die unterschwellig, unsichtbar und systematisch Regeln, Wertesysteme, Normen und somit sämtliche Lebensbereiche beeinflussen (vgl. Darwin & Norton 2015: 42). Die vorhandenen Ideologien bezeichnen Darwin & Norton (2015: 51) als „systemic patterns of control“, welche durch wiederkehrende kommunikative Praktiken angezeigt werden. Das symbolische Kapital der Sprache ist in einem engen Zusammenhang zur Ideologie zu sehen. Sprachideologien spielen relativ ‚sichtbar‘ dann eine Rolle, wenn es um die unmarkierte Sprachwahl in einer Gesprächssituation geht, um Sprachpflege und -erhalt, Sprachaufgabe bzw. -verlust oder um die Wertung und Akzeptanz sprachlicher Ressourcen (vgl. Busch 2013: 81). Ein*e Sprachenlerner*in wird durch vorhandene gesellschaftliche Strukturen auf bestimmte Weise positioniert, wobei Konstrukte wie „gender, race, ethnicity, social class, or sexual orientation“ eine Rolle spielen (Darwin & Norton 2015: 46). So fand Brzić (2007) heraus, dass Migrantenkinder in der Schule mit systematischer Ungleichbehandlung zu kämpfen haben, und dass ihre mitgebrachte(n) Sprache(n)

einer jener Faktoren ist, der durch die soziale Umgebung bewertet wird. Brizićs Erkenntnisse über die Einflüsse der Makro-, Meso- und Mikroebene im familiären und gesellschaftlichen Spracherwerbskontext führten sie zu dieser Feststellung über das symbolische Kapital:

[...], dass es sich mit Sprachkompetenz und Identität wohl kaum anders [verhält] als mit Bildung oder Geld; sie können in erster Linie in dem Maß und der Qualität gesammelt und gepflegt werden, in dem es die Makrobedingungen zulassen. Die Betonung liegt hier tatsächlich auf Makrobedingungen, und eben nicht im Bereich der ‚persönlichen Freiheit‘ auf individueller Ebene – denn kaum jemand würde freiwillig das Nicht-Können, das Nicht-Privilegiert-Sein wählen, schon gar nicht in stigmatisierten Gruppen [...]. (Brizić 2007: 173, Hervorh. i. O.)

Ein Merkmal der Ideologien ist, dass sie einen „Anschein von Selbstverständlichkeit wecken“ (Busch 2013: 82), dass sie ihre Wirkung und Macht in einer Weise gesellschaftlich etablieren, dass man sie eben gerade für „evident“ hält (Busch 2013: 82). Auf diese Weise ist der gesellschaftliche Diskurs über Sprachen und Sprachgebrauch ideologisch beeinflusst, wie Busch feststellt, ist die Sprache selbst „zur ideologischen Kategorie“ geworden (Busch 2013: 82). König (2018) beobachtet bezüglich dieses Sachverhaltes zwei Ebenen, auf denen Sprachideologien wirken: Zum einen dienen sie als Interpretationsfolie und als geteiltes soziokulturelles Hintergrundwissen zum sozialen Sinnverstehen der jeweiligen Interaktionssituation.⁷⁴ Zum anderen sind die Interaktionen, in denen Sprachideologien sprachlich zum Ausdruck kommen, der Ort der Hervorbringung und der Bestätigung dieser geteilten Sinnstrukturen. Am Ort der Interaktion werden die Ideologien zudem auch jeweils weiterverbreitet, gefestigt oder reproduziert (vgl. König 2018: 93). Ein Beispiel wäre die Meinung, dass die Einsprachigkeit die Regel und der Multilingualismus die Ausnahme sei, „eine sich hartnäckig haltende Position“ (Busch 2013: 82), die den gesellschaftlichen Diskurs über das Thema massiv beeinflusst. Als weitere Beispiele ideologisch aufgeladener Konzepte im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Diskurs über Sprache seien der „Mythos des *native speakers*“ (vgl. Busch 2013: 83) oder rassistische Meinungsbilder über vermeintlich unterentwickelte Sprachen⁷⁵

74 Mit einer sozialen Interaktionssituation ist ausdrücklich auch eine Interview- oder Erhebungssituation gemeint.

75 Der Diskurs über unterentwickelte oder weniger komplexe Sprachen ist, wie viele rassistische Sicht- und Denkweisen durch den Imperialismus, Kolonialismus und die damit einhergehenden Rasse-Theorien entstanden. Unter dem Stigma der „Unterentwickeltheit“ leiden somit auch vor allem die Sprachen der ehemals kolonialisierten Gebiete in z. B. Afrika oder Süd-Ostasien. Diese ideologischen Praktiken haben große Überschneidungen mit den soziologischen Prinzipien des kulturellen Kapitals sowie dem Konzept des Sprachprestiges. Da solche Sprachen nicht über ideologisch basierte Akzeptanz verfügen, sind sie eben auch nicht als kulturelles Kapital angesehen und haben somit kein Prestige.

zu nennen. Busch weist des Weiteren darauf hin, dass Sprachdiskurse im jeweiligen Interesse einer bestimmten sozialen Gruppe konstruiert werden (vgl. Busch 2013: 84), dass Sprachideologien als „multipel“ angesehen werden müssen, weil sie je nach Gruppen-Perspektive, z. B. aus der Sicht des Geschlechts, der Elite oder Klasse, anders betrachtet werden müssten (vgl. Busch 2013: 85), und dass die Bewusstheit, mit welcher Ideologien bzw. ideologische Praktiken wahrgenommen werden, von der „Umstrittenheit“ der Ideologie abhängt:

Je umstrittener eine Sprachideologie ist, umso mehr tritt sie ins Bewusstsein, während solche, die in hohem Maß unumstritten ‚naturalisiert‘ und dominant sind, vor allem in verinnerlichten Sprachpraktiken zum Ausdruck gebracht werden. (Busch 2013: 85)

Deshalb sind auch sprachpolitische Handlungen, also „jede öffentliche Beeinflussung des Kommunikationsradius von Sprachen“ als „sprachideologisch geleitete“ Handlungen zu betrachten (Busch 2013: 96).

2.6.2.3 Das soziolinguistische Identitäts-Modell Darwin & Nortons

Die Zusammenhänge und Wirkweisen der oben beschriebenen gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Konzepte verdeutlichen Darwin & Norton (2015) durch ihr visualisiertes Modell:

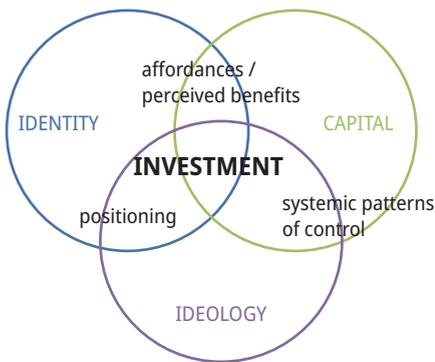


Abbildung 4: Das Model of Identity and Investment (Darwin und Norton 2015: 42).

Wie in Abbildung 4 deutlich wird, steht die Handlung des Spracherwerbs in Form des *Investments* im Zentrum der Modellierung. Alle Kreise, die um das Investment angeordnet sind, verfügen über Überschneidungen, die durch spezifische Charakteristika ausgezeichnet sind. Es wird deutlich, dass der Spracherwerb, bzw. in Nortons Perspektive als Soziolinguistin mit dem Schwerpunkt in der Zweitspracherwerbsforschung der *Zweitspracherwerb*, den Dynamiken der Entitäten *Identität*, *Kapital* und *Ideologie* sowie ihrer Einflüsse und Zusammenhänge untereinander, ausgesetzt ist.

Zwischen den Entitäten *Identität* und *Kapital* befinden sich im Modell die Erwartungen und die Verbesserungen, bzw. mit der Theorie Bourdieus beschrieben die Ausichten auf die Verbesserung des sozialen Kapitals durch den Zweitspracherwerb. Mit dieser Schnittstelle im Modell greifen Darvin & Norton ihre Prämisse auf, dass ein Investment in eine Sprache immer auch ein Investment in den materiellen und symbolischen Wert des Individuums und somit in seine Identität ist (Norton 2008: 3). In der Überschneidung *Kapital* und *Ideologie* befinden sich jene systemischen Muster der Macht (bzw. Kontrolle), die in der Gesellschaft bestimmen, was erwünscht, von Wert und erwartet ist. Hier verortete Verhaltensweisen und Fähigkeiten gelten in der Gesellschaft als angesehen und wertvoll. In der Überlappung von *Ideologie* und *Identität* schließlich befinden sich Positionierungen, also Ausdrücke eigener und fremder Identitätskonzeptionen, Einstellungen und Ausdrücke sozialer Einordnung, die eben zugleich Einblicke in das Selbst des Individuums aber auch in dessen Sozialisation und gesellschaftliche Herkunft bieten.

Das Modell von Darvin & Norton ermöglicht somit eine Sicht auf das sprachlernende (migrierte) Individuum im Kontext der vorhandenen Ideologien, Machtverhältnisse und Ressourcen. Eine solche Konzeption kann im Rahmen soziolinguistischer Studien als Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation von Sprachlernverhalten und -einstellungen seitens der lernenden Individuen dienen, ohne dabei die mächtigen Wirkfaktoren soziologischen Ausmaßes außer Acht zu lassen.

2.6.3 Spracheinstellungen und ihr Zusammenhang zur Identitätskonstitution

Eine Einstellung ist, grundlegend betrachtet, zunächst einmal „eine psychische Disposition, die von bestimmten Erfahrungen oder Wahrnehmungen ausgelöst wurde und das Verhalten eines Menschen gegenüber seiner Umwelt steuert.“ (Schröder & Jürgens 2017: 21). Das bedeutet, dass Einstellungen gelernt werden und somit „nicht angeboren oder instinktiv sind“ (Pliska 2016: 68). Kennzeichnend für eine Einstellung ist des Weiteren eine relative Beständigkeit, viele, vor allem soziale Einstellungen wie „Wertesysteme, Glauben, soziale Vorurteile“ und weitere können ein Leben lang gleichbleiben (Pliska 2016: 68). Dennoch sind die menschliche Psyche und Lernbereitschaft im Prinzip offen dafür, durch gemachte Erfahrungen im Lauf des Lebens zu lernen und Einstellungen gegebenenfalls zu ändern (vgl. Pliska 2016: 68). Einstellungen oder auch Überzeugungen sind ein inhärenter Bestandteil des menschlichen Empfindens und somit ein Element der Identität, welches insofern der Selbstwahrnehmung unterliegt, als das Individuum ständig prüft, inwiefern sich das „eigene Verhalten zu den eigenen Einstellungen sowie zu den eigenen Gefühlen und in der eigenen Besonderheit [...]“ als konsistent herausstellt (Haußer 1995: 28). Das Konzept

Einstellung lässt sich laut König (2014: 26) innerhalb von zwei zentralen Strängen beschreiben, der *mental-kognitiven* und der *konstruktivistischen Modellierung*. Meist wird *Einstellung* jedoch nach dem in der Sozialpsychologie und auch der Spracherwerbsforschung gängigen mental-kognitiven Drei-Komponenten-Modell (vgl. Schröder & Jürgens 2017: 21; König 2014: 26–27; Pliska 2016: 63–68) aufgeschlüsselt. Die beiden Verständnisse des Konzepts *Einstellung* unterscheiden sich vor allem darin, dass „eine mental-kognitiv ausgerichtete Modellierung [...] versucht, aus dem Datenmaterial auf einen nicht direkt beobachtbaren kognitiv stabilen Einstellungsgehalt zu schließen“ (König 2014: 26), während „ein sozial-konstruktivistisches Verständnis [...] einen Schluss auf kognitive Gehalte vermeidet und stattdessen die Kontextsensitivität [...] und ihre Bedeutung für die Konstruktion sozialer Realität betont.“ (König 2014: 26).

Im mental-kognitiven Komponenten-Modell wird angenommen, dass Einstellungen (und dazu gehören auch Einstellungen über Sprachen) sich aus drei Perspektiven zusammensetzen, einer kognitiven, einer affektiven und einer konativen (vgl. Schröder & Jürgens 2017: 21). Die kognitive Komponente beinhaltet das Wissen: „Auf welches ‚Wissen‘ über das Einstellungsobjekt bezieht sich die Einstellung?“ (König 2014: 26, Hervorh. i. O.). Die affektive Komponente (bzw. bei König 2014: 26 die „affektiv-evaluative Komponente“) umfasst „die Emotionen“ (Schröder & Jürgens 2017: 21) bzw. den „evaluativen Gehalt“ (König 2014: 26) gegenüber dem Einstellungsobjekt. Die konative Komponente erfasst die „Verhaltensabsichten“ (Schröder & Jürgens 2017: 21) bzw. „Handlungsprädisposition“ (König 2014: 26) gegenüber dem Einstellungsobjekt. Bei Schröder und Jürgens (2017: 21) findet sich zudem der Verweis auf eine „zusätzliche Bewertungskomponente“, die eine Zu- bzw. Abneigung gegenüber dem Einstellungsobjekt zum Ausdruck bringt. Ausgehend von diesen Grundkomponenten des Einstellungsbegriffs konstruieren Schröder und Jürgens für ihr Forschungsinteresse⁷⁶ die drei Untersuchungsgegenstände „Sprach- und Ortswissen sowie Sprach- und Ortsbewertungen“ und eine gesonderte Betrachtung von Stereotypen (Schröder & Jürgens 2017: 21) und beziehen das Komponentenmodell konkret auf Spracheinstellungen:

Die kognitive Komponente manifestiert sich im Wissen über sprachliche Strukturen, über pragmatische Einheiten und ihren Gebrauch sowie im Wissen über sprachliche Identität, dass sich ‚auf die sozialsymbolische Funktion von Sprache als Mittel sozialer Abgrenzung und Identifikation von Sprachgemeinschaften‘ bezieht; die affektive Komponente in den

⁷⁶ Das Forschungsinteresse von Schröder und Jürgens ist die Untersuchung von „Einstellungen gegenüber regionalen Sprachformen in der Großstadt“ (2017: Titel), wobei untersucht werden soll, „welche Bewertungen und welches Identifikationspotential mit dem Niederdeutschen verbunden sind, d. h. inwieweit Niederdeutsch als Mittel der Identitätsstiftung und Identitätswahrung eingesetzt oder ggf. auch wahrgenommen wird“ (Schröder & Jürgens 2017: 12).

Emotionen gegenüber Sprache und Sprecher; die konative Komponente schließlich im Gebrauch oder der Vermeidung bestimmter Sprachformen und Sprechweisen. (Schröder & Jürgens 2017: 22, Hervorh. i. O.)

König bemerkt, dass in der Literatur häufig problematisiert wird, dass durch das Aufzeigen der drei Einstellungskomponenten „lediglich eine analytische Trennung vorgenommen wird, die sich in der konkreten Anwendung des Modells nicht bestätigen lässt“ (König 2014: 26). Eine Frage ist beispielsweise, inwieweit die affektiv-evaluative Komponente und die konative Komponente im Zusammenhang stehen, bzw. ob es gar einen kausalen Zusammenhang gibt (vgl. König 2014: 26). Auch Schröder und Jürgens beobachten, dass Einstellungen nicht lediglich „als Summe“ dieser Komponenten gesehen werden können und plädieren dafür, die Beziehung eher als eine „Wechselwirkung zwischen Einstellungen und den darauf bezogenen Elementen Wissensbestand (*belief*), Affekt (*affect*) und Verhalten (*behaviour*) zu beschreiben“ (König 2014: 22, Hervorh. i. O.). Pliska (2016: 67–68) hingegen verweist darauf, dass es zahlreiche Untersuchungen zu Einstellungen gibt, die belegen, dass es möglich ist, „sowohl empirisch wie auch konzeptionell zwischen den drei Komponenten von Einstellungen zu unterscheiden“.

Sowohl Tophinke & Ziegler (2006), König (2014) als auch Schröder & Jürgens (2017) befassen sich mit der Beziehung zwischen Spracheinstellungen und Identität. Schröder & Jürgens (2017: 21ff.) verknüpfen das Einstellungskonzept mit den Konzepten der personalen *und* der sozialen Identität. Identität wird im Verständnis post-moderner Denkansätze in Kürze skizziert, d. h. es wird auf die Wandelbarkeit und den Konstruktionscharakter von Identität hingewiesen, aber auch auf eine „Verbindung von Selbigeit, Kontinuität und Einheit [...]“ (Schröder & Jürgens 2017: 14)⁷⁷, die dem Konzept der Identität innewohnt. Zur sozialen Identität gehören unter vielen anderen auch die sprachliche Identität und die regionale Identität. Der Zusammenhang zwischen den beiden Begriffen Identität und (Sprach-)Einstellungen besteht darin, dass positive (und nach Erachten der Autorin auch negative) Äußerungen „gegenüber identitätsstiftenden Bezugselementen“ (Schröder & Jürgens 2017: 21) – und dazu gehört auch Sprache – Hinweise auf die Identitätskonstruktion des Individuums geben. Diese lässt sich durch Einstellungsäußerungen rekonstruieren, da „diese nicht nur etwas über das Einstellungsobjekt aussagen [...], sondern auch über den Einstellungsträger und können infolge dessen auch zur Selbstpositionierung und zur Konstruktion personaler Identität genutzt werden.“ Schröder & Jürgens (2017: 21) schreiben Einstellungen die Fähigkeit zu, der Orientierung zu dienen, „indem sie die soziale Wirklichkeit strukturieren und Komplexität reduzieren.“

⁷⁷ Diese Beschreibung eines Identitätsempfindens ist von Krappmann (2005) in seinem Standardwerk eingeführt worden.

Es ist deutlich geworden, dass Spracheinstellungen Produkte der Erfahrungswelt und der Sozialisation sind, die vom Individuum in Positionierungshandlungen zur Darstellung von Identität genutzt werden können. Deshalb eignen sich Befragungen über Spracheinstellungen dazu, Rückschlüsse auf personale und soziale Identitätskonstitution(en) sowie auf in der Gesellschaft vorhandene Einstellungen, Normen, stereotype Vorstellungen und Ideologien zu schließen. Anschließend werden zwei empirische Untersuchungen über Spracheinstellungen skizziert, die die hier beschriebenen Zusammenhänge verdeutlichen sollen.

2.6.3.1 Zwei empirische Untersuchungen zu Spracheinstellungen

Die Bedeutung von Spracheinstellungen als Ausdruck von Normen und gesellschaftlichem Prestige ist für Deutschland im Jahre 2009 in einer größeren Studie untersucht worden und wird von Plewnia & Rothe (2011) zusammenfassend dargestellt. Die Ergebnisse dieser und weiterer Studien weisen laut der Autor*innen darauf hin, dass das Prestige einer Sprache (bzw. die von Individuen *geäußerten* Spracheinstellungen) einen engen Zusammenhang zum Wissen über den Wert der Sprachen auf dem Sprachkapitalmarkt aufweisen: „überwiegend positiv beurteilt werden Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch, während insbesondere Migrantensprachen von der Mehrheit der Sprecher distanziert bewertet werden“ (Plewnia & Rothe 2011: 215). Es sind jedoch nicht nur Einzelsprachen, zu denen sich Einstellungen erheben lassen, auch verschiedene Formen sprachlicher Variation können Gegenstand von Einstellungsäußerungen sein. Eine für die vorliegende Untersuchung zentrale sprachliche Variationsform ergibt sich durch den spezifischen, individuellen sprachlichen Akzent, den ein*e DaZ-Sprecher*in bei der Verwendung ihrer Zweitsprache erkennbar (und im Sinne einer Spracheinstellung bewertbar) macht. Der Akzent, der auf den phonetischen Eigenschaften der Erstsprache beruht, gibt vermeintlich Auskunft über Herkunft, Kompetenzgrad und weitere soziale und kognitive Merkmale bezüglich der bzw. des Sprecher*in: „in diesem Sinne ist der Gebrauch von Deutsch durch Sprecher mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in den meisten Fällen zugleich eine Manifestation der Existenz von Mehrsprachigkeit“ (Plewnia & Rothe 2011: 218). Die Mündlichkeit, die die Wahrnehmung eines sprachlichen Akzents voraussetzt, impliziert die Verbindung zu der bzw. dem die Sprache produzierenden Sprecher*in, sodass zur sprachlichen Äußerung selbst auch die Projektionsfläche einer Person hinzukommt, über die sich Vorurteile bilden lassen (Plewnia & Rothe 2011: 218). In den Ergebnissen der erwähnten Studie schneiden die Deutschsprecher*innen mit französischem, italienischem, englischem und spanischem Akzent besonders positiv ab, während die Akzente von im Migrationskontext häufig vorkommenden Sprachen wie Türkisch oder Russisch weniger gut abschneiden (vgl. Plewnia & Rothe 2011). Sehr ähnliche

Ergebnisse fördern auch die Untersuchungsfragen der Fragebogenstudie zu den Einzelsprachen zutage. Die Autor*innen begründen ihre Ergebnisse damit, dass die Bekanntheit und Vertrautheit zu den positiv abschneidenden Sprachen über viele Jahrhunderte gewachsen sei und somit zum kulturhistorischen Erbe der deutschen (Sprach-) Entwicklung zähle (Plewnia & Rothe 2011: 220). Die durch Immigration hergekommenen großen Sprachen Türkisch, Russisch und Polnisch, die wegen ihrer gesellschaftlichen Präsenz als vergleichbar bekannt angenommen werden können, schneiden schlechter ab und rufen sogar Negativbewertungen hervor.⁷⁸ In einer differenzierten Aufschlüsselung der Antworten nach regionaler Herkunft wird in den Daten deutlich, dass auch die Migrant*innengruppen untereinander starke Einstellungen äußern, wobei das Türkische mit negativen Bewertungen hervorsticht (Plewnia & Rothe 2011: 232). Auf die Frage, warum die Akzente der Migrant*innensprachen signifikant schlechter in Spracheinstellungserhebungen abschneiden, lässt sich umfassend nur mit der soziolinguistischen Analyse von Sprachideologien und Sprachprestige auf dem Sprachkapitalmarkt antworten. So beschreiben die Autor*innen selbst, dass die Einstellungen, wie sie in der Fragebogenstudie durch offene Fragen erhoben wurden, keine Rückschlüsse auf tiefere Reflexionen zulassen, da schriftlich beantwortete Fragen immer aus dem Kontext genommen und nicht-situiert dastehen. Bei der Erhebung von Spracheinstellungen, wie sie von Plewnia & Rothe durchgeführt worden sind, ist eine Verbindung zu unterliegenden stereotypen Wahrnehmungsstrukturen in der Gesellschaft anzunehmen, da „Sprache [...] nicht von ihren Sprechern zu trennen ist“ (Plewnia & Rothe 2011: 243). Diese Tatsache wird durch die erhobenen Zusammenhänge zu typischen Stereotypisierungen von Nationalitäten deutlich, bei denen ebenfalls die russische und die türkische Nationalität negativer bewertet wurden als die deutsche. Eine tiefergehende Analyse von Einstellungsäußerungen, in welcher der Gesamtkontext der Entstehung und der Bezugsrahmen zum Tragen kommt, erfordert jedoch qualitative Methoden, die während der Erhebung und während der Analysen in besonderem Maße den Einzelfall betrachten, sodass tiefere Sinnstrukturen und Argumentationszusammenhänge ersichtlich werden können.

Die hier aufgeführten Ergebnisse der Studie von Plewnia & Rothe (2011) geben einen Eindruck davon, wie sich Sprachideologien, Machtgefüge und soziale Muster in Einstellungen zu Sprachen und ihren Sprecher*innen äußern. Es soll an dieser Stelle diesbezüglich betont werden, dass hier nicht nur die erhobenen Sichtweisen der einsprachig deutschen Mehrheit Beachtung finden sollten, auch

⁷⁸ Die Befragung nach „unsympathischen Akzenten“ hat insgesamt deutlich weniger Antworten ergeben und wird dominiert von der Antwort, dass kein Akzent auf diese Weise empfunden wird (57,7 %). Zu den genaueren Ergebnissen siehe (Plewnia & Rothe 2011).

wenn die Ergebnisse der Studie deutlich machen, wie wichtig ein soziolinguistischer Blick auf Gesellschaftsdiskurse in Bezug auf Mehrsprachigkeit ist. Auch die Sichtweisen der Betroffenen Migrant*innen sind von großer Bedeutung und geben wichtige Einsichten in unsere Gesellschaft. Zu dieser Fragestellung hat König (2018) metasprachliche Reflexionen von migrationsbedingt mehrsprachigen Sprecher*innen über das Thema Akzent ausgewertet. Die Interviewsequenzen von zwei Deutsch-Vietnames*innen, die sie für ihren Beitrag auswertete, ermöglichen Einsichten in die ideologischen Wirkmechanismen, die die Beurteilung der eigenen und fremder Verhaltensweisen beeinflussen. König macht zwei unterschiedliche Herangehensweisen deutlich: zum einen, dass die mehrsprachigen Sprecher*innen selbst nach den vorherrschenden Einsprachigkeits- und Sprachreinheitsideologien urteilen (König 2018: 96–97), und zum anderen, dass die von außen herangetragenen, unterschwellig geäußerten, wohlgemeinten oder ange deuteten Urteile von einsprachig Deutschsprechenden kritisch betrachtet und z. T. in humoristischer Weise gebrochen werden (vgl. König 2018: 98). Die Machtgefüge, die im Sprachprestige und in Sprachideologien in Form von institutioneller Diskriminierung und Alltagsrassismus zum Ausdruck kommen, betreffen ganz massiv die Fremd- und Selbstkonstruktionen eingewanderter Menschen und lassen wohl niemanden in seiner Identitätskonstitution unbeeinflusst.

Es wird deutlich, dass Einstellungen und somit auch Spracheinstellungen als ein Element der Selbst- und Fremdpositionierung genutzt werden, wodurch sie innerhalb des Gesellschaftsdiskurses aber auch in der persönlichen Kommunikation themenstrukturierende und identitätsmarkierende Funktionen ausüben. Zudem ermöglichen Analysen von Spracheinstellungen Einblicke in Sprachideologien und deren Wirkung im Diskurs. Im Anschluss wird ein soziolinguistisches Drei-Ebenen-Modell vorgestellt, welches die gesellschaftlichen, kommunikativen und identitätsstrukturierenden Funktionen von Einstellungsäußerungen darstellt.

2.6.4 Das kontext-sensible Einstellungsmodell

Der Zusammenhang zwischen Einstellung und Identitätskonstruktion ist in der Soziolinguistik wie auch in der Psychologie seit über dreißig Jahren Forschungsgegenstand. Die linguistisch-interaktionistische Perspektive auf die Entstehungszusammenhänge von Spracheinstellungsäußerungen hingegen ist ein relativ neueres Feld, in welchem noch viele Fragen offen sind (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 1). Während also die Bedeutung von Einstellungen für die Identitätskonstruktion im soziologischen und soziolinguistischen Kontext als gesetzt gilt, sind spezifische Fragen zur Genese und zur Äußerung von Einstellungen ein Forschungsgegenstand, der vertiefende Untersuchungen bedarf. So formulieren die Autorinnen Tophinke & Ziegler (2006: 2) die Not-

wendigkeit, die soziokulturellen, situativen und interaktionalen Eigenschaften von Spracheinstellungen zu analysieren. Für eine Untersuchung der gesellschaftlichen und individuellen Einflüsse auf Spracheinstellungen haben die Autorinnen ein Modell entwickelt, welches die Mikro-, Meso- und Makroebenen von Einstellungsäußerungen integriert (Tophinke & Ziegler 2006: 8 siehe Abbildung 5):

Makrokontext: Kultur

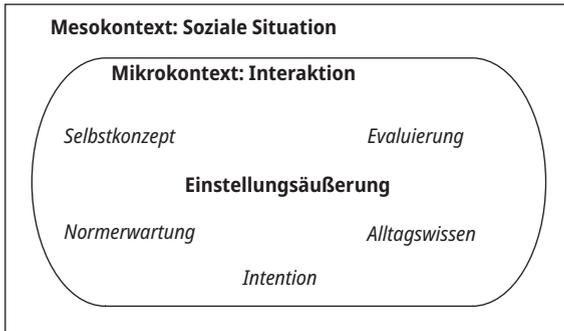


Abbildung 5: Das kontextsensible Einstellungsmodell von Tophinke & Ziegler (2006: 8).

Die Einflüsse der Makroebene ergeben sich aus dem „spezifischen soziokulturellen Gesamtzusammenhang, innerhalb dessen ein sprachlich-kommunikatives Geschehen situiert ist“ (Tophinke & Ziegler 2006: 5). Auch der Sprachkapital-Markt, wie ihn Bourdieu beschrieb und ihn Fürstenau (2004) und auch Brizić (2007) vertiefend untersuchen, ist ein zentrales Element der Makroebene. Sie umfasst somit jene Strukturen und Machtgefüge, die in der gesellschaftlichen Ordnung als Kategorien, Normen und Werte vorgegeben sind. Durch diese liegen „Rollenmuster und Situationsmodelle“ vor, die die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen wie etwa auch alltagsübliche Kommunikationssituationen vorstrukturieren. Die Gesellschaftsmitglieder werden im Zuge ihres Aufwachsens und ihrer Integration innerhalb dieser Vorgaben sozialisiert, sodass das Handeln und Interagieren innerhalb verschiedener gesellschaftlicher Ordnungen zu ihrem Alltagswissen zählt (Tophinke & Ziegler 2006: 6). Daraus ergeben sich „Erwartungen an die Wirklichkeitsdeutung und -erfahrung der Kommunikationspartner“ (Tophinke & Ziegler 2006: 6).

Eine Migration in eine Gesellschaft, die auf teilweise anderen Ordnungen und Kategorisierungen beruht als die, die im Herkunftsland geltend waren, kann zunächst in einem Gefühl von Fremdheit oder Nichtzugehörigkeit resultieren, weil das Wissen über die neuen Strukturen noch nicht umfassend im Allgemeinwissen verankert worden ist. Für die Aufnahmegesellschaft wie auch für die einzelnen immigrierten Individuen verschieben sich so zum Teil die bisherigen Ordnungen. Ein

Lernprozess beginnt. Im Zusammenhang mit Einstellungen als relativ stabilem Element von entwickelten Sinnstrukturen lässt sich annehmen, dass die vorherrschenden Ideologien, sprachpolitischen Handlungsräume und die Sozialisation der Gesellschaftsteilhaber*innen die Aufnahme und die Wahrnehmung von Immigrant*innen stark beeinflussen. Zugleich sind auch die Wahrnehmungen und Handlungsspielräume der Immigrant*innen durch ihre Sozialisation und Erfahrungen im Herkunftsland geprägt. Für die Untersuchung von Einstellungsäußerungen und Identitätskonstruktionen von eingewanderten Jugendlichen ist somit nicht nur davon auszugehen, dass der Makrokontext der Aufnahmegesellschaft die Äußerungen und Wahrnehmungen der Individuen prägt, sondern auch die Sozialisation und Wanderungserfahrungen in ihrer individuellen Vorgeschichte. Auf der Makroebene haben in diesem Verständnis die Gesellschaftsstrukturen und die kollektiven Erfahrungen Einfluss auf die Einstellungskonstruktionen der Individuen. Es eröffnet somit wertvolle Wissensbestände, eine Einstellungsäußerung immer auch im Hinblick auf den größeren und weiteren Entstehungskontext in der Makroperspektive zu betrachten.

Der Mesokontext wird von Tophinke & Ziegler (2006: 6) als „die konkrete soziale Situation“ definiert, „die durch kontextualisierte Aktivitäten hergestellt wird und die als Interpretationsrahmen für die sprachliche Äußerung fungiert“. Es ist in der Analyse von Einstellungsäußerungen zu berücksichtigen, in welchem Situationsmodell sich die Interaktant*innen bewegen. Das Situationsmodell verfügt über jeweils verschiedene Eigenschaften wie z. B. die möglichen Handlungsspielräume, Öffentlichkeit oder Privatheit, das Verhältnis von Nähe und Distanz, die ausgeübte Spontanität oder Reflektiertheit sowie die jeweils spezifischen Rollenmuster (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 6). Die in der Gesellschaft vorkommenden spezifischen Situationsmodelle dienen dem Zweck, wiederkehrende sprachlich-interaktive Ereignisse vor zu strukturieren (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 6). Als Beispiel ließe sich hier der Kontext Schule bzw. genauer noch das DaZ-Zentrum nennen, da dieser in der vorliegenden empirischen Untersuchung als Situationsmodell für die Erhebungen diene. Die Erhebung in einem DaZ-Zentrum in einer Schule führt zu spezifischen Verhaltens- und Rollenmustern, Handlungsspielräumen und Verhältnissen der Interaktionsteilnehmer*innen (siehe dazu auch Kap. 3.5.1). Da der Mesokontext in den größeren Makrokontext eingebettet ist, wirken auf diesen die Strukturen, Normen und Werte der Gesellschaft ein. Zugleich bietet der Mesokontext einen eigenen Rahmen, eine spezifische soziale Situation, welcher die Möglichkeiten und Grenzen der Selbstkonstitution definiert.

Als Mikrokontext betrachten Tophinke und Ziegler das konkrete Interaktionsgeschehen in seiner zeitlichen Dynamik, hervorgebracht durch Sprecher*innen, die ihre Aktivitäten abstimmen und koordinieren (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 7). Auf dieser Ebene der Interaktion wird die Situationsdefinition und die kommunika-

tive Ausgestaltung durch die Teilnehmer*innen „konkret greifbar“ (Tophinke & Ziegler 2006: 7). Einzelne Äußerungen zu Spracheinstellungen oder auch andere Akte der Positionierung lassen sich als Beiträge innerhalb einer Interaktion analysieren, sodass sich beispielsweise erkennen lässt, ob ein Beitrag im Kontext vorbereitet, zugelassen oder provoziert wurde (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 7). Die Analyse der umgebenden Sequenzen zeigt, dass eine Einstellungsäußerung nicht unabhängig und isoliert zu deuten ist. Während auf der Ebene des Mesokontextes das spezifische Situationsmodell definiert werden kann, um Normerwartungen, Handlungsspielräume und Rollenmuster zu erkennen, erlaubt die Analyse des konkreten Interaktionsverlaufs ein Verständnis für die Genese einzelner Einstellungsäußerungen und Positionierungsakte, durch die die Interaktionsteilnehmer*innen ihre Identitäten in der Situation schärfen, ihre kommunikativen Ziele umsetzen und mögliche Handlungsspielräume ausschöpfen.

2.6.5 Zwischenfazit

In diesem Kapitel sind verschiedene soziolinguistische Modellierungen beschrieben worden, die sich der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität aus unterschiedlichen Perspektiven annähern. Auch die soziologischen und psychologischen Konzepte von Ideologie und Kapital sowie zu Einstellungen, die die theoretische Grundlage für die jeweiligen Modelle bilden, sind skizziert worden. Es ist zu betonen, dass Sprache als ein identitätsstiftendes Element anzusehen ist. Sie kann für die Identitätskonstruktion eine entscheidende Rolle spielen, vor allem in der Migration. Sprache ist in diesen Zusammenhängen aus verschiedenen Ebenen zu denken, zum einen in Form der Einzelsprachen, wie sie durch Individuen identifiziert werden, des Weiteren in Form von Registern, wie sie für unterschiedliche Zusammenhänge gesellschaftlicher Kommunikation vorherrschen, sowie Sprachvarietäten, die beispielsweise etwas über die Herkunftsregion verraten, da das Individuum diese in einer stets auch persönlich geprägten Weise verwendet – z. B. auf phonetischer Ebene mit einem durch die L1 beeinflussten Akzent. Über all dem ist Sprache als das Medium zu verstehen, durch welches überhaupt erst Identität, Differenz, Zugehörigkeit usw. formuliert werden können. Das Modell der multiplen Sprachidentität von Kresić (2006) nimmt sich auf den Grundlagen des Konstruktivismus eine moderne Theorie der Sprachidentität vor, in welcher das mehrsprachige Individuum im Mittelpunkt steht. Dabei nimmt die Autorin sowohl Einzelsprachen als auch Variationen (Register) in den Blick. Das Modell arbeitet heraus, dass das Individuum aus multiplen Sprachidentitäten besteht, die innerhalb von verschiedenen Domänen und Orten und für unterschiedliche Funktionen aktiviert werden. Es betrachtet jedoch weder genauer die von außen wirkenden Ein-

flüsse auf das Individuum noch größere zeitliche Dimensionen, die die Lebensspanne eines Menschen berücksichtigen. Das Modell von Darwin & Norton (2015) hingegen betrachtet die großen soziologischen Zusammenhänge in Bezug auf das ‚Investment‘ in den Spracherwerb. Auch in diesem Modell ist es das mehrsprachige Individuum, das interessiert. Die auf den Spracherwerbsprozess einwirkenden sozialen und gesellschaftlichen Macht- und Kontrollgefüge liegen größtenteils außerhalb der Kontrolle der einzelnen Individuen und richten somit das Erkenntnisinteresse auf Strukturen, Normen und Muster, durch die die Gesellschaft die einzelne Person prägt.

Einstellungen sind ein Aspekt, durch welchen der Einfluss der sozialen und gesellschaftlichen Strukturen auf die mentalen Dispositionen eines Individuums deutlich werden können. Sie gelten als gelernt, eingeübt und relativ stabil und sind meist ein Produkt der eigenen Lebenserfahrungen. Die Untersuchung von Spracheinstellungen gilt als ein Weg, um Erkenntnisse über vorherrschende Ideologien und Stereotype zu gewinnen, die in größeren soziologischen Zusammenhängen genauso Beachtung finden wie bei der Untersuchung von Einzelfällen. Das Modell von Topfink und Ziegler (2006) entwirft eine Sichtweise auf Spracheinstellungen, durch welche zum einen deutlich werden soll, dass Spracheinstellungen kontextabhängig in der Weise sind, dass sie in Interaktionen produziert werden. Zugleich erhellt das Modell die jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Einflüsse auf die Äußerung von mentalen Dispositionen.

Die drei Modellierungen ermöglichen jeweils den Blick auf einen bestimmten Aspekt in Bezug auf den großen Themenkomplex ‚Sprache und Identität‘. Des Weiteren vereint sie ein Fokus auf die qualitative empirische Anwendung am Einzelfall und die damit erzielte erkenntnistheoretische Tiefe. Alle drei Modelle sind in ihrer Konzeption auch in Bezug auf die Einzelfälle in der vorliegenden qualitativen empirischen Untersuchung anwendbar. Aus diesem Grunde werden die Einzelfallergebnisse aus den Analysen im Kap. 6.2 in exemplarischer Weise auf die hier vorgestellten Modelle angewendet. Ziel ist es, die eigenen soziolinguistischen Erkenntnisse mit der vorhandenen wissenschaftlichen Forschung zu verknüpfen, und dadurch für die Theoriebildung im soziolinguistischen Kontext nutzbar zu machen.

Es folgen in den abschließenden Kapiteln des theoretischen Teils Auseinandersetzungen mit der besonderen Klientel der jugendlichen Einwander*innen, die im Mittelpunkt dieser Untersuchung steht, indem die Identitätsentwicklung in der Phase der Jugend und im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sowie die Beschulungssituation in Schleswig-Holstein betrachtet wird (siehe Kap. 2.7 und 2.8).

2.7 Identitätsbildung Jugendlicher mit Migrationserfahrung

Der Themenkomplex, der in diesem Kapitel kurz beschrieben werden soll, ist ein äußerst kontrovers diskutierter, politisch instrumentalisierter und sehr viel beforschter Gegenstand der letzten Jahre. Zunächst wird sich damit auseinandergesetzt, was die Lebensphase der Jugend bzw. der Adoleszenz ausmacht, wobei im Besonderen auf die Herausforderungen für eingewanderte Jugendliche eingegangen wird. Auch die Rolle der Sprache und der Mehrsprachigkeit wird in Bezug auf Jugendliche mit Migrationserfahrung und ihre Identitätsentwicklung aufgegriffen. Daran anschließend folgen zwei Unterkapitel, die sich spezifischer mit Funktionen von Sprache(n) auseinandersetzen, zunächst in Form von sprachlicher Variation, wie sie für Jugendgruppen (mit und ohne Migrationshintergrund) typisch ist (siehe Kap. 2.7.2), zum anderen in Form von spezifischem Sprachgebrauch in den Familien der eingewanderten Jugendlichen, wo häufig mehrere Sprachen aufeinander treffen (siehe Kap. 2.7.3).

2.7.1 Eingewanderte Jugendliche zwischen Integration und Individuation

Die Internationalisierung der Bundesrepublik Deutschland ist zwar regional sehr unterschiedlich wahrzunehmen, wie etwa durch die Statistiken des Migrationsreports deutlich wird (siehe z. B. Cinar et al. 2013: Bundesamt für Migration & Flüchtlinge 2018), aber die Zahlen belegen, dass der Anteil eingewanderter Menschen und Menschen mit Migrationsgeschichte insgesamt wächst (siehe auch Kap. 2.2). Diese Entwicklungen sind auch besonders in den jüngeren Altersgruppen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wahrzunehmen (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend 2017: 140). Die Entwicklung Deutschlands in eine Migrationsgesellschaft wirft seit einigen Jahrzehnten viele Gestaltungsfragen auf und beschäftigt somit alle Ebenen der Politik und der Zivilgesellschaft. In Bezug auf eingewanderte Kinder und Jugendliche stellt sich die Frage: Wie kann diese heterogene Gruppe, reich an Sprachen und Kulturen, Herkunftsn und Wanderungsgeschichten, Fähigkeiten und Herausforderungen, bestmöglich integriert und für ein Leben in Deutschland vorbereitet und gebildet werden? Es ist eine der zentralen Fragen unserer Zeit. Dieses Kapitel widmet sich der besonderen Gruppe der Jugendlichen mit selbsterlebter Wanderungserfahrung.

Die Phase der Jugend bezeichnet den Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter, im Idealfall von einem Leben im vertrauten Familienverband hin zur sukzessiven finanziellen und sozialen Unabhängigkeit. Während der Jugend vollzieht sich eine „Anpassung“ an die bestehende Gesellschaft sowie eine „Aneignung“ von Normen und Werten dieser Gesellschaft (vgl. Geisen & Riegel 2009b:

15). Die Phase der Jugend gilt auch in der jüngeren Identitätsforschung als maßgeblich für die Identitätsentwicklung eines Individuums, nicht weil die Identitätsbildung dann als abgeschlossen angesehen werden könnte, sondern weil eine Person in dieser Phase zahlreiche Weichen stellt, etwa was Einstellungen und Überzeugungen, Interessen und Handlungsbereiche im sozialen wie im beruflichen Entwicklungsprozess anbelangt (vgl. Spreckels 2006: 25–26).

Eingewanderte Jugendliche stehen vor einer *doppelten Aufgabe* – der Integration und der Adoleszenz. Sie müssen sich einerseits nach und nach aus ihren familiären Kontexten und von ihrem „kulturellen Erbe“ (King & Koller 2015: 111) lösen, Autonomie lernen, sowie sich andererseits im Rahmen ihrer Identitätsentwicklung, in ihren Selbstkonzepten, in zwei (und mehr) unterschiedlichen sozial-kulturellen Kontexten zurechtfinden und lernen, für sich und die Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen (Geisen 2009: 42; King & Koller 2015: 111). Immigrierte Jugendliche treffen auf eine (mehr oder weniger) fremde und neue Gesellschaft, in die sie sich integrieren müssen – und die Gesellschaft trifft auf junge Migrant*innen, die sie integrieren, anerkennen und akzeptieren muss. Aufgrund ihres jugendlichen Alters sind es meist die Eltern, die die Entscheidung zur Migration getroffen haben und ihre Heranwachsenden mit einer Tatsache konfrontieren, auf die diese keinen Einfluss haben. Jugendliche Migrant*innen emigrieren somit als Kinder – aber sie immigrieren als junge Erwachsene. Durch die Entscheidung der Eltern⁷⁹ sind sie gezwungen, ihren gewohnten Lebensraum zu verlassen, um nach der Einwanderung mit spezifischen Erwartungen und Anforderungen, die an sie gestellt werden, konfrontiert zu sein. Die Jugendlichen erleben nach ihrer Immigration eine „paradoxe Situation“ (Geisen & Riegel 2009b: 8), da sie von außen, von Seiten der Gesellschaft, als „Andere“, als „nicht Zugehörige kategorisiert und ausgegrenzt werden“ – und zugleich die Aufgabe zugesprochen bekommen, „den Anpassungs- und Integrationsanforderungen“ der Aufnahmegesellschaft nachzukommen. Somit ist das Ziel ihrer Integration, die Orientierung an der Gesellschaft, für sie „negativ besetzt“ (Geisen 2009: 39). Der Begriff der Integration erhält in diesem Kontext zwei unterschiedliche Bedeutungen. Die eine bezieht sich auf den Zusammenhang der Immigration, denn jugendliche Einwander*innen müssen sich „in Bezug auf ihre soziale Position als Minderheitenangehörige“ in die Gesellschaft integrieren (Geisen & Riegel 2009b: 8). Die andere umfasst ihre Aufgabe als Jugendliche, eine „individuelle Integration“ zu erreichen, deren Ziel es ist, sich in eine Gesellschaft hi-

⁷⁹ Anstelle der „Eltern“ könnte hier auch die Mutter, der Vater oder eine andere verantwortliche und erziehende Person genannt werden, bei der die bzw. der Jugendliche lebt. Das Weiteren gibt es immer wieder Jugendliche, die sich von ihrem Herkunftsland aus alleine auf den Weg in die Migration machen. Diese werden in Deutschland, vor allem im Zusammenhang mit Asylverfahren, unbegleitete minderjährige Geflüchtete genannt.

nein zu entwickeln bis der formale Erwachsenenstatus erreicht wird – und darüber hinaus (vgl. Geisen & Riegel 2009b: 8).

Jugendliche vollziehen also in ihrem „Hineinwachsen“ in die Gesellschaft einen komplexen, auf vielfältigen sozialen und institutionellen Interaktionsbeziehungen beruhenden Prozess, durch den sich die Möglichkeit der Partizipation als zunehmende Einbindung und Wirksamkeit in der Gesellschaft realisiert. (Geisen & Riegel 2009b: 9, Hervorh. i. O.)

Die Phase der Jugend wird in der Literatur also als eine weichenstellende, zentrale Phase der Identitätsbildung beschrieben, die in unterschiedlichen Bereichen, wie der körperlichen, seelischen und sozialen Entwicklung Einfluss auf die Identitätskonstitution und -entwicklung nimmt (z. B. siehe King & Koller 2015: 108). Keupp (2014: 167) beschreibt die Situation, die sich in der Zeitspanne der Jugend und somit in einer der intensivsten Phasen der menschlichen Identitätsformung abspielt, als unbestreitbare Aufgabe:

Wer bin ich in einer sozialen Welt, deren Grundriss sich unter den Bedingungen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung verändert? Sich in einer solchen Welt individuell oder kollektiv in einer berechenbaren, geordneten und verlässlichen Weise dauerhaft verorten zu können, erweist sich als unmöglich. [...] Es geht heute darum, sich in normativ nicht vordefinierten Identitätsräumen eine eigene, ergebnisoffene und bewegliche authentische Identitätskonstruktion zu schaffen. (Keupp 2014: 167)

Es zeigt sich also, dass Identität im Kontext von Jugend nicht nur in unterschiedlichen Zeiten verschieden verstanden und definiert wurde, sondern dass auch die Anforderungen an eine erfolgreiche Ausbildung einer Identität damit einem tatsächlichen Wandel unterliegen. Die Entwicklung der postmodernen Gesellschaften mit ihren Tendenzen zu Individualisierung und Selbstbestimmtheit ermöglichen – und verlangen – ein hohes Maß an Eigenverantwortung in Bezug auf die persönliche Identitätsentwicklung. In diesem Zusammenhang ist „Wahlmöglichkeit“ ein „Schlüsselwort“ (Spreckels 2006: 29), welches zunächst ein hohes Maß an Freiheit verheißt, zudem aber auch eine hohe Gefahr des Scheiterns und der Unsicherheit ob all der Wahlmöglichkeiten birgt. Was für jeden Menschen eine lebenslange Aufgabe ist – die Bildung einer „Identität“ – wird für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund umso mehr zu einer Lebensaufgabe, da ihre Möglichkeiten der Integration teilweise begrenzt sind (vgl. Geisen & Riegel 2009b: 9–10). Ihnen ist der Zugang zu relevanten Ressourcen wie Bildung, Kenntnisse über Normen und Werte (kulturelles Kapital) oder Kompetenzen in erforderlichen sprachlichen Registern erschwert, sie sind zum Teil Benachteiligten im Bildungs- und Ausbildungsbereich ausgesetzt, sie machen Zuschreibungs-, Ausgrenzungs- und Rassismuserfahrungen (vgl. Geisen & Riegel 2009b: 10). Die gesellschaftlichen Zuschreibungen als die „Anderen“, als die Jugendlichen „mit Integrationsbedarf“ (vgl. Geisen & Riegel 2009b: 10) sind teilweise durchaus als Stigma im Sinne Goffmans (1975) zu betrachten,

durch welches die Jugendlichen von der Mehrheitsgesellschaft abgetrennt werden. Die sozialen Ungleichheiten, die die Jugendlichen in Form von Zuschreibungen, Teilhabe einschränkungen und Lebensbedingungen erfahren, nehmen auf diese Weise Einfluss auf die Startbedingungen und auf die „Möglichkeitenräume mit Hinblick auf die soziale Platzierung in Gesellschaften“ (Ecarius et al. 2011: 56), ohne dabei die Lebensverläufe der Jugendlichen „vollständig [zu] determinieren“ (Ecarius et al. 2011: 57). Dabei ist im Falle von Jugendlichen mit Migrationserfahrung davon auszugehen, dass sich häufig gleich mehrere der sozialen Kategorien überschneiden, die beispielsweise Bildungsbenachteiligungen verursachen können: Oft ist z. B. ein männlicher Jugendlicher durch seine ethnische Zugehörigkeit oder Herkunft, durch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu (z. B. Arbeitermilieu), durch Vorurteile gegenüber männlichen Jugendlichen sowie durch Sprachbarrieren in verschmelzender Weise sozial gebrandmarkt (vgl. Ecarius et al. 2011: 66).⁸⁰

In der Literatur wird beschrieben, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bis in die 1990er Jahre und zum Teil bis heute vor allem im Rahmen eines Problem diskurses präsent waren (Geisen 2009: 29). So standen im Rahmen des wissenschaftlichen Diskurses lange Zeit nicht die „spezifischen sozialen Problemlagen“ im Zentrum der Betrachtung, sondern eine durch Konzentration auf die Kultur und die Herkunft immer wiederkehrende Reproduktion der Nicht-Zugehörigkeit (vgl. Geisen & Riegel 2009: 16–17). Auch Ecarius et al. (2011: 58) beschreiben die „damals prägenden Erklärungstheoreme wie ‚Identitätsprobleme‘, ‚Leben zwischen den Kulturen‘ oder ‚Orientierungslosigkeit‘ heute als zu einseitig, kulturalistisch oder strukturblind“. Rosen (2014), die sich in einer Metastudie in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung mit jugendlichen Identitätskonstruktionen befasst, konstatiert: „Lange Zeit herrschte eine Defizitperspektive vor, in der ausgehend vom ‚sogenannten Kulturkonflikt‘ [...] und einem angeblichen Modernisierungsrückstand MigrantInnen per se Identitätsdiffusion unterstellt wurde“ (Rosen 2014: 332). In den letzten Jahren hat die Migrations- und Jugendforschung jedoch stark an Bedeutung zugenommen, ihre Forschungsziele⁸¹ erweitert und so zählt

80 Die Liste sozialer Kategorien, die aus sozialwissenschaftlicher Perspektive relevant gesetzt werden, beinhaltet laut Ecarius et al. (2011: 60) meistens die Kategorien Geschlecht, Klasse und Ethnie, manchmal weitere wie Behinderung sowie immer ein darauffolgendes „hilfloses etc.“. Sie verweisen damit einerseits auf den „unbegrenzten Bezeichnungsprozess von Subjekten“ und andererseits auf die Festlegung von Kategorien, die wirklich durch ihre Erwähnung relevant gesetzt werden (vgl. Ecarius et al. 2011: 60).

81 So schreiben etwa Geisen und Riegel (2009: 16) von der Forderung, Forschung müsse „der Behebung diagnostizierter Defizite dienen“ anstatt diese zu reproduzieren. Bei Hummrich & Terstegen (2020: 21) werden mehrere pädagogische Ansätze vorgestellt, von der „Ausländerpädagogik“, über die „interkulturelle Pädagogik“, bis zur „Erziehung für die Einwanderungsgesellschaft“ und die „Migrationspädagogik“.

sie heute zu den „zentralen Gegenständen“ in der Jugendforschung (King & Koller 2015: 105). In diesem Zusammenhang geht es allerdings sehr häufig um die kindlichen und jugendlichen Nachkommen der immigrierten Elterngeneration, also um die zweite oder dritte Generation, denn etwa Zweidrittel der statistisch als Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund Erfassten sind in Deutschland geboren und aufgewachsen (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2017: 140). Eine Differenzierung zwischen Jugendlichen, die in der Bundesrepublik geboren sind und denen, die die Migration an der eigenen Person erfahren haben, wird oft nicht gemacht. Schnell erhalten die jungen Menschen *mit Migrationshintergrund* eine die Gruppe homogenisierende Zuschreibung des Fremden. Obwohl sich ihre Lebenswelt mitten in der deutschen Gesellschaft befindet, sind sie als Fremde, als Menschen mit anderer Herkunft markiert. Es existiert somit ein Dilemma: Einerseits gibt es die Bedürfnisse von Politik und Forschung nach einer Kategorisierung, um beispielsweise die Mechanismen der Ausgrenzung und Teilhabarisiken erkennen zu können. Andererseits ist das Wissen vorhanden, dass ebendiese Zuschreibungen und die Betonung von Herkunft und Ethnie eine Ausgrenzung herstellen und verstärken⁸². Im Sinne einer Gleichbehandlung und Chancengerechtigkeit sollte mit ebenjenen Zuschreibungen vorsichtig umgegangen werden (vgl. dazu Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2017: 140; zur kritischen Betrachtung auch Hill 2015). Jugendliche Einwander*innen werden oft aus einer „homogenisierenden, entdifferenzierenden“ Perspektive betrachtet, in welcher „die kulturellen Prägungen ihrer Herkunftskultur“ betont werden (Geisen & Riegel 2009: 11).

Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch in der Konzeption der vorliegenden Untersuchung mit der Wahl der Befragten als ‚eingewanderte Jugendliche‘ eine Verengung ihrer Lebenswelten auf ihren Status als Ausländer*innen und DaZ-Schüler*innen vorgenommen wird. Ich hoffe jedoch von einer Fremdheitszuschreibung der Jugendlichen in der Weise Abstand nehmen zu können, dass die Proband*innen selbst zu Wort kommen und ihre Perspektiven schildern können. Durch die einzelfallanalytischen Betrachtungen ihrer Wissens- und Wahrnehmungsbestände zum Themenkomplex Sprache und Mehrsprachigkeit werden die Jugendlichen, bezogen auf den Erhebungskontext, selbst zu Expert*innen ihrer sprachlichen Situation (siehe dazu Kap. 3.3). Dies bedeutet nicht, dass gesellschaftliche Zuschrei-

82 Statistiken, in denen Menschen in Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund unterschieden werden, finden sich aber bei Weitem nicht nur in wissenschaftlichen und bildungsrelevanten Kontexten. Sie finden sich in nahezu jeder Jugendstatistik, in Polizeistatistiken, Verwaltungsstatistiken, in den Medien und somit im alltäglichen gesellschaftlichen Diskurs. Diese Allgegenwart der hergestellten Differenz reproduziert das Konstrukt der Fremdheit (zur vertiefenden Lektüre siehe z. B. Emmerich & Hormel 2013 oder Kiesel et al. 1999).

bungen unwirksam werden, eröffnet den Jugendlichen aber neue Räume zur Selbstdarstellung und Aushandlung von Ich-Konzepten.

Die vorherrschende Sprache, mittels welcher gesellschaftliche Partizipation und Integration, aber auch Zuschreibungen verhandelt werden, ist dabei die deutsche – und somit i. d. R. eine fremde Sprache, die Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung zunächst nicht beherrschen. Eingewanderte Jugendliche haben es somit in besonderem Maße auch mit einer sprachlichen Herausforderung zu tun, da „[...] ein evidenter Zusammenhang zwischen den drei Entitäten Sprache, Selbstwert und Zugehörigkeit [besteht], die maßgeblich für heutige transkulturelle Identitätskonstruktionen sind“ (Wildemann 2013: 13). Die Erstsprache⁸³, mit welcher sie im familiären Kontext groß geworden sind, spielt nach der Migration eine ganz andere Rolle, da sie häufig nur noch im Familienverband und, falls vorhanden, in der sprachlich-kulturellen Gruppe der Einwanderer*innen (Diaspora) gesprochen wird. Diese Erfahrung stellt einen deutlichen Unterschied zu der Gruppe der ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ dar, die bereits in Deutschland geboren wurden und oft von Geburt an mit zwei sprachlichen Welten aufwachsen. Jugendliche, die zwischen dem 12. und dem 18. Lebensjahr die Migration selbst erleben, werden mit einem Mal mit der Dominanz der fremden Sprache der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert und erleben, dass ihre Erstsprache(n) in den Kreis der Familie reduziert werden. Es muss in Bezug auf diese Schilderungen jedoch betont werden, dass es in der heterogenen Gruppe der eingewanderten Kinder und Jugendlichen eben nicht den einen klassischen Fall gibt, sondern dass die Formen ihrer Mehrsprachigkeit so unterschiedlich und individuell sind wie ihre Biographien. Die Jugendlichen in der hier vorliegenden Untersuchung sind exemplarisch dafür.

Im gesellschaftlichen Kontext gilt das Deutsche als Zielsprache, als Türöffner, als Schlüssel zur Bildung, zur Berufswelt, zur Integration – es ist somit das wertvollste zu erwerbende sprachliche Kapital in der Aufnahmegesellschaft. Für viele jugendliche Einwander*innen existiert also eine Wahrnehmung von mehreren sprachlichen Welten, im Zuhause, mit der Familie und Freunden im Herkunftsland sowie in der Mehrheits- oder Aufnahmegesellschaft. Diesen müssen sie bei ihrer sozialen Integration ins Erwachsenenstadium gerecht werden. Die sprachlichen Welten können sich zudem im Konflikt miteinander befinden – denn „Jugend ist durch Ambivalenz bestimmt“ (Geisen & Riegel 2009b: 19). Die Mehrsprachigkeit als Bestandteil des Selbst nimmt Einfluss auf die Identitätsbildung, auf Gefühle und Wahrnehmungen wie ‚fremd sein‘, ‚anders sein‘ aber eben auch ‚besonders sein‘ (siehe z. B. Wildemann 2013: 13; Hoodgarzadeh & Fornol 2013; Wiater 2006).

⁸³ Es können auch mehrere Erstsprachen sein.

Die Zuordnung zu einer sprachlichen Herkunft ist, als Zuschreibungspraxis und Teil der Identitätskonstruktion, ein Aspekt des Individuums und dessen Biographie, aber zugleich auch ein Merkmal einer sprachlichen Gruppe. Sprache kann somit als ein Verbindungsglied zwischen den Konzepten der personalen Identität und der sozialen Identität gesehen werden, als ein Aspekt der Selbstkonstruktion, der Gruppen-Selbst-Konstruktion und der Fremdzuschreibung gleichermaßen. Sprachliche Identität ist für Jugendliche somit identitätsstiftend, aber eben häufig auch ein Merkmal der Fremdheit, manchmal auch ein Stigma. So beschreibt auch Rosen (2014) in ihrer Metastudie, dass die Jugendlichen „als Verortungsstrategie [...] die Identifikation durch Unterscheidung [verwendeten], verbunden mit einer Individualisierung der Differenz, auf deren Basis sie Anerkennung einforderten.“⁸⁴ „Ethnizität – wie soziale Identität generell – [ist] ‚Verhandlungsgegenstand‘“ (Rosen 2014: 338). Dies verweist auf den zentralen Stellenwert der Interaktion und somit des Sprachgebrauchs in dem gesamten Prozess der Identitätsaushandlung mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrung.

2.7.2 Jugendsprache und Sprachstile in Peers

Es ist an der Zeit, die Perspektive umzukehren: Nicht das ‚Übertragen‘ von Bedeutungen ist das Besondere an unserer Sprachpraxis, sondern die Idee, es gäbe so etwas wie stabile ‚wörtliche‘ Bedeutungen. (Januschek 2018: 82)

Die Sprache der Jugendlichen zeichnet sich generell durch eine Tendenz zur Innovation aus. Es wird mit Sprache kreativ gespielt und produktiv aus anderen Sprachen entlehnt. Entlehnungen einzelner Wörter sowie Einschübe größerer sprachlicher Elemente betreffen alle Sprachen, die von den Jugendlichen gesprochen bzw. erworben werden. Am weitesten verbreitet und populär ist sicherlich die englische Sprache, ein paar Wörter reichen da schon aus. Im Zusammenhang mit Jugendlichen mit Migrationserfahrung oder Migrationsgeschichte sind meist mehrere Sprachen im Gebrauch, zudem meist Elemente ihrer Familiensprachen. Kompetenzen in mehreren Sprachen innerhalb einer Gruppe erhöhen die Möglichkeiten eines kreativen Sprachgebrauchs. Besonders unter Gleichaltrigen, in den sogenannten Peers, wird innovative Sprache verwendet (Baurmann & Neuland 2011: 15–16). Formen der Sprachverwendung, an welchen mehrere Sprachen beteiligt sind, rangie-

⁸⁴ Rosen bezieht sich hier auf Erkenntnisse aus einer Studie von Sabine Mannitz (2003): Identifikations- und Integrationsstrategien von Berliner Migrantenkindern. In: Badawia, Hamburger & Hummrich (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.

ren unter verschiedenen Begrifflichkeiten wie z. B. Code-Switching, Code-Mixing, Borrowing oder verschiedenen Formen von Jugendslangs und Jugendsprachen (siehe z. B. Auer 1998 und Auer 2002; Riehl 2014 oder Jeuk 2010), die zum Teil auch medial weiterentwickelt werden (vgl. Androutopoulos 2001). Die Innovationsfreude jugendlicher Sprecher*innen zeugt zum einen von der Fähigkeit, sich Sprache kreativ zu eigen zu machen, sodass durch die persönlichen individuellen Gestaltungsformen von Sprache die eigene Identität betont und zum Ausdruck gebracht werden kann. Nicht ohne Grund sprechen die Jugendlichen anders als ihre Eltern: Sie üben durch ihre sprachlichen Neuerungen auch eine „Sprachnormenkritik“ an den Kommunikationsformen der Älteren (Januszek 2008: 207). Zum anderen erzeugen die Jugendlichen durch gemeinsame Wortschöpfungen, Sprachmischungen und Slangs eine Gruppenidentität, durch welche sie sich zueinander positionieren sowie von anderen distanzieren (vgl. z. B. Keim 2008; Auer & Di Luzio 1986 oder Spreckels 2006). Als heterogene, über ihr jugendliches Alter definierte Gruppe, sind Adoleszente als „Akteure“ der Gesellschaft zu verstehen (Neuland 2011: 15). Ausgehend von dieser Sichtweise konzeptualisiert Neuland sprachliche Verhaltensweisen innerhalb von Jugendgruppen als „soziale bzw. subkulturelle Sprachstile“ und somit als Produkte „sinnhaften sozialen Handelns“ (Neuland 2011: 15). In den Sprachstilen der Jugendlichen werden aus bestehenden Semantiken und Strukturen der beteiligten Sprachen neue Muster und Bedeutungen abgeleitet und in Form einer „Sprachstilbasterei“ (Neuland 2011: 15) oder mit „Techniken der *collage*“ (Hinnenkamp 2008: 230) zu Neuem entwickelt. Januszek (2018: 83) ordnet die Neukreationen und Umdeutungen überwiegend den Metaphern zu. Als „Sprache“ lassen sich diese, laut Januszek (2018: 84), aber in der Realität nicht definieren – wohl aber als eine existierende Vorstellung von Sprachen. Der Gebrauch des Sprachstils in der Gruppe führt schließlich zu einer Verstetigung von Innovationen. Eine Intention der Verwendung neuartiger Sprachstile ist dabei, ihr „Wirkungspotenzial sowie ihre Einflüsse auf die Standardsprache“ auszutesten (Neuland 2011: 15). Zwei Mechanismen soziologischen Ursprungs sind die Urheberinnen jugendlicher Sprachstile: die Aneignung und die Abgrenzung (Neuland 2011: 16). Es wird somit deutlich, dass Sprachgebrauch in Jugendgruppen Ausdruck und Quell ihrer Identitätskonstruktionen ist, indem die Sprecher*innen dieser Gruppe sprachlich markieren zu wem bzw. was sie sich zuordnen und von wem bzw. was sie sich distanzieren. Von Dauer sind diese Sprachstile jedoch meist nicht; Januszek konstatiert, dass neue Ausdrücke auch „rasch wieder ungebräuchlich werden“ (Januszek 2018: 83).

In mehrsprachigen Peers oder Jugendgruppen gehören jugendliche Sprechstile und Sprachmischungen zum Kommunikationsalltag (vgl. Hinnenkamp 2008: 231). Die sprachlichen Praktiken zeigen dabei also sowohl Merkmale von Jugendsprache, wie sie in der jeweiligen Generation wahrzunehmen sind (z. B. die Verwendung englischer Modewörter und Abkürzungen, Elemente aus Musikstilen wie HipHop

und Rap oder durch Medien und Computerspiele geprägte Begrifflichkeiten), aber sie zeigen zudem Merkmale gemischter Sprachverwendung wie Code-Switching (Hinnenkamp 2008; Auer 2002; Auer & Di Luzio 1986). Dabei ist zu betonen, dass die jugendlichen Sprecher*innen gemischter Sprache(n) wie in Hinnenkamps Untersuchungen keinerlei Hinweise auf fehlende sprachliche Kompetenzen aufweisen. Ihr Sprachgebrauch sei ebenso wenig Ausdruck „einer desintegrierten parallelen Lebenswelt“ (Hinnenkamp 2008: 235), sondern sei als „Resultat einer in Migrationsgeschichte und multikultureller Gesellschaft begründeten polylingualen Entwicklung *inmitten und in Auseinandersetzung mit der Mehrheitsgesellschaft*“ (Hinnenkamp 2008: 235; Hervorh. i. O.) anzusehen. In den mehrsprachigen Lebenswelten, in denen die Jugendlichen interagieren, wissen sie meist sehr genau, welche sprachliche Varietät in welcher Situation als angemessen – als unmarkiert – angesehen wird, und welche Sprachwahl wiederum als unangemessen – als markiert – anzusehen wäre. So hat bereits Myers-Scotton 1993 in ihren soziolinguistischen Arbeiten das Codeswitching für bestimmte Sprecher*innenkonstellationen als ‚unmarkierte Sprachwahl‘ und für andere Situationen wiederum als ‚markierte Sprachwahl‘ erkannt.

Die Sichtweisen auf Jugendsprachstile haben sich im gesellschaftlichen Diskurs der letzten Jahre verändert. Während die Meinung über jugendliche Sprachinnovationen vor 30 Jahren eher negativ war, da man in ihnen einen „Sprachverfall“ (Janussek 2018: 85) sah, so werden diese heute auf vielfältige Weise untersucht und wissenschaftlich ebenso wie sprachdidaktisch genutzt, um Phänomene wie Sprachwandel und Sprachkontakt linguistisch und soziologisch zu erklären (Janussek 2018: 85). In die Lücke, die durch diese Aufwertung von Jugendsprachstilen entstand, sei „inzwischen das ‚Kiezdeutsch‘ gerückt“ (Janussek 2018: 85, Hervorh. i. O.) – welches im gesellschaftlichen Diskurs vor allem negative Konnotationen hervorruft. Das Kiezdeutsch ist ein Jugendsprachstil, welcher mit den typischen eingewanderten Sprachen der letzten Jahrzehnte gebildet wird, vor allem aber mit dem Türkischen. Dieser Sprachstil, den Wiese (2012) gar als entstehenden Dialekt bezeichnet, soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter thematisiert werden, da es keinen direkten Bezug zwischen diesem und den im Zentrum dieser Studie stehenden Jugendlichen gibt.⁸⁵

Neben den Peers, den jugendlichen Gruppen, in denen Sprache eine zentrale Rolle zur Aushandlung der personalen und sozialen Identität(en) einnimmt, hat Sprachgebrauch auch in Familien vielfältige und bedeutungsvolle Funktionen, die nachfolgend genauer betrachtet werden sollen.

85 Zur Lektüre, siehe z. B. Auer 2002; Janussek (2018: 85–91) oder Androutsopoulos 2001.

2.7.3 Multipler Sprachgebrauch in der Familie

Auch Familien, in denen mehrere Sprachen gesprochen werden, sind Orte sprachlicher Innovation und gemischten Sprachgebrauchs. Manche Familien verfügen bereits vor der Einwanderung nach Deutschland über einen gemischten oder wechselnden Sprachgebrauch, andere beginnen nach der Immigration nach und nach, deutsche Wörter in ihre familiäre Sprachverwendung zu integrieren. Der Sprachgebrauch in der Familie ist häufig in vielerlei Hinsicht familienspezifisch (dazu siehe auch Brizić & Lo Hufnagl 2016⁸⁶). Die Wanderungsgeschichte der Familienmitglieder, die Zusammensetzung der Herkunftsebenen und der Erstsprachen, die Lebensregion im Zielland Deutschland, aber auch Bildungshintergrund und Berufswahl nehmen Einfluss auf die Sprachen, Register und Mischungen, die in einer Familie Verwendung finden. Auch innerhalb der Familie ist somit zum Teil eine Differenzierung des Sprachgebrauchs notwendig, indem mit dem Vater, der Mutter oder etwa in Patchworkfamilien mit Stief-Familienmitgliedern jeweils eine andere Sprache gesprochen wird. In Familien mit Migrationshintergrund spielt es häufig auch eine Rolle für das einzelne Kind, ob es Geschwister hat, und ob diese älter oder jünger sind; mit dem Eintritt in Kindergarten und Schule der älteren Geschwister erhöht sich der Anteil an deutschen Wörtern im familiären Sprachgebrauch. Und so ist es nicht unüblich, dass Geschwisterkinder untereinander auf Deutsch (und gemischtem Sprachgebrauch) kommunizieren, während sie mit den Eltern in ihrer bzw. ihren Herkunftssprachen sprechen. Eine weitere Besonderheit, die in vielen migrierten Familien praktiziert wird, ist die sogenannte Sprachmittler-Funktion der Kinder für die Eltern. Aufgrund des schneller voranschreitenden Spracherwerbs der jüngeren Generation, bedingt durch ihr jüngeres Alter, ihr intensiveres Eintauchen in die zielsprachliche Umgebung durch Freunde und Schule sowie den damit einhergehenden großen sprachlichen Input, haben viele ältere Kinder und Jugendliche in ihren Familien eine Dolmetscher-Funktion inne, um zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ihren Eltern oder anderen älteren Verwandten zu vermitteln. Diese Aufgabe ist allerdings auf mehreren Ebenen „nicht unproblematisch“ (Riehl 2008: 51). Zum einen kann es zu Missverständnissen oder Ungenauigkeiten kommen, da die Kinder und Jugendlichen keine ausgebildeten Dolmetscher*innen sind, und dies kann zu Fehleinschätzungen, Fehldiagnosen oder rechtlichen Schwierigkeiten führen, je nachdem in welchem Kontext die Vermittlerrolle der Kinder eingesetzt wird (vgl. Riehl 2008: 51). Zum anderen sind zum Teil psychosoziale Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen festzustellen, da

86 In dem Text erarbeiten Brizić und Lo Hufnagl drei unterschiedliche familiäre Sprachprofile und ihren Einfluss auf den Schulalltag und Bildungserfolge.

diese durch ihre Tätigkeiten Stress und Überforderungen ausgesetzt sein können, beispielsweise wenn sie in Situationen übersetzen, denen sie für ihr junges Alter noch nicht gewachsen sind und vor denen Minderjährige normalerweise bewahrt werden (vgl. Riehl 2008: 52). So kann es beispielsweise belastend sein, wenn es in den Gesprächen, in denen die Kinder sprachlich und kulturell (ver)mitteln, um sie selbst (etwa beim Jugendamt o. ä.) geht, oder aber wenn die Inhalte der Interaktion nicht ihrem Alter gerecht sind, wie etwa finanzielle Probleme in der Familie (vgl. Riehl 2008: 53).⁸⁷ Die Hauptproblematik der Mittlerrolle ist jedoch, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer Tätigkeit eine Erwachsenenaufgabe übernehmen müssen und sich deshalb die Rollen zwischen Eltern und Kindern umkehren (vgl. Riehl 2008: 53). Positive Effekte der Rolle als Sprachmittler*in liegen in der erlernten Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen, die diese und ihre Eltern durchaus auch mit Stolz erfüllt (vgl. Riehl 2008: 53). Die für die vorliegende Untersuchung analysierten Einzelfälle jugendlicher Mehrsprachiger geben sehr individuelle Einblicke in die Verschiedenartigkeit und Varianz der familiären Sprach-Praktiken, u. a. auch in Sprachmittler-Tätigkeiten (siehe Kap. 5).

Besonders in Familien, in denen die Kinder bei der Migration noch sehr jung waren, bei bereits in Deutschland geborenen Familienmitgliedern und Generationen, spielt die Herkunftssprache als Teil des kulturellen Erbes, der familiären Identität und der Verbundenheit zu Familiennetzwerken eine zum Teil außerordentlich große Rolle. Die Bedeutung der Familiensprache ist dabei abhängig von vielen Faktoren und als Untersuchungsgegenstand äußerst komplex. Im Rahmen soziolinguistischer Studien wird der Gegenstand der Herkunftssprachen oder auch der Heritage-Sprachen seit einigen Jahren international beachtet (Little 2017). Die Funktionen und Formen der Sprachpflege und des Spracherhalts sind dabei nicht nur familienpezifisch, sondern intrafamiliär individuell, wie u. a. die Erkenntnisse von Little (2017) über die Bedeutung der Heritage-Sprachen zeigen (siehe auch Kap. 2.2.3).

2.7.4 Zwischenfazit

Das vorangegangene Kapitel hat die Klientel der Jugendlichen mit Wanderungserfahrung in Bezug auf Identitätsbildung und Sprachgebrauch genauer betrachtet. Es ist deutlich geworden, dass die deutsche Gesellschaft in der Politik, im öffentlichen Diskurs allgemein, in Bildungszusammenhängen, über diese Klientel heiß disku-

⁸⁷ Zur Lektüre aus der Sicht einer Betroffenen vgl. Grjasnowa (2021).

tiert. Dabei ist zu erwähnen, dass es meist um die Kinder oder Enkelkinder eingewanderter ehemaliger Arbeitsmigrant*innen geht, da sie die größte Gruppe der ‚Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ stellen. Es ist zudem herausgearbeitet worden, was die Phase der Jugend zu einer besonderen Lebensphase macht, nämlich die zunehmende Einbindung und Wirksamkeit in der Gesellschaft bei gleichzeitiger Entfernung und Loslösung von der Familie. In Kombination mit einer internationalen Migration erleben Heranwachsende eine ‚doppelte Aufgabe‘: Die der Adoleszenz und die der Integration. Die Jugend ist jene Lebensphase, in welcher die Identitätsentwicklung in Form von Weichenstellungen und Positionierungen, körperlicher, psychischer und kognitiver Reifung, besonders voranschreitet. Deshalb stellen die Anforderungen, mit denen jugendliche Einwander*innen von der Gesellschaft konfrontiert werden, besondere Herausforderungen für ihre Identitätsentwicklung dar. Sprache und Mehrsprachigkeit nehmen hier eine wichtige Rolle ein, da sie zu den Elementen zählen, durch welche Aus- und Abgrenzungen formuliert werden und Identitäten ausgehandelt werden. Jugendliche sind somit nicht ohne Grund besonders kreativ in ihrem Sprachgebrauch, vor allem, wenn sie in Gruppen mit Gleichaltrigen (Peers) interagieren. Auch in den Familien der eingewanderten Jugendlichen kommt es durch Sprachmischungen und durch besondere sprachliche Anforderungen zu einzigartigen Formen des Sprachgebrauchs. Die häufig schneller wachsenden Sprachkompetenzen der älteren Kinder und Jugendlichen führen oft zu einer Sprachmittler-Funktion für die Familienmitglieder, welches zum Teil familiäre Rollenverteilungen umkehrt.

In Bezug auf die Integration und den Umgang mit jugendlichen Einwander*innen sind in den letzten Jahrzehnten starke Entwicklungen in allen Bereichen, wie z. B. der Sprachbildung und der Jugendhilfe, der KiTa-Betreuung und den Rechtsgrundlagen, zu verzeichnen. Eine sehr große Bedeutung für eine gelungene Integration haben die Schulen inne, die die immigrierten Jugendlichen sowohl schulisch unterrichten als auch in die Werte- und Normen-Gefüge der deutschen Gesellschaft einführen.

2.8 Die Rolle der Institution Schule

Schule ist ein zentraler Ort im Leben Jugendlicher in Deutschland. Dort verbringen sie die meiste Zeit, sie lernen auf verschiedenen Ebenen für die gesellschaftliche Partizipation, sie finden Freund*innen, soziale Gruppen, bilden ihre Interessen aus und beeinflussen sich gegenseitig. Es ist das Leben jenseits der Familien und der Freizeit. Aus der Perspektive der Gesellschaft ist Schule zudem jene zentrale Institution zur Ausbildung und Erziehung der neuen Erwachsenengeneration. Bildungserfolg gilt als ein zentraler Faktor für einen Aufstieg in der Gesellschaft (vgl. King &

Koller 2015: 111) und somit als ein Zugewinn an symbolischem Kapital. Wenn die Schulen ihren gesellschaftlichen Auftrag nicht gut erfüllen, ist dies in allen Bereichen des gesellschaftlichen und öffentlichen Lebens wahrzunehmen. Ein Beispiel dafür sind die eklatanten Missstände des Bildungssystems zur Zeit der letzten Jahrtausendwende, in die deutsche Bildungsgeschichte eingegangen als „PISA-Schock“ (vgl. z. B. Barz o.J.). Vor allem die systematischen Nachteile Jugendlicher mit Migrationsgeschichte und deren Auswirkungen auf Gesellschaft und Arbeitsmarkt, die durch die internationalen Schulleistungstests wie beispielsweise PISA aufgedeckt wurden, werden häufig als Sinnbild der Misere dargestellt. Diese resultierte aus einer jahrelangen und weit verbreiteten Ignoranz seitens der Bildungspolitik, mit welcher den eingewanderten Kindern der Arbeitsmigrant*innen in den 1960er und 70er Jahren begegnet wurde – ausgelöst durch die Annahme, die Familien würden nach kurzer Aufenthaltsdauer wieder zurück in ihre Herkunftsländer kehren (– daher auch ein vorherrschender Diskurs über Rückkehr- und eben nicht über Integrationspolitik, vgl. Hummrich & Terstegen 2020: 6–7). Scarvaglieri und Zech (2013) arbeiten in ihrer funktional-semantischen Analyse des Begriffs ‚Migrationshintergrund‘ heraus, dass die Unterscheidung von deutsch und nicht-deutsch im Sinne einer analytischen Kategorie weniger fruchtbar für die Erklärung von Schulleistungsunterschieden ist als gemeinhin angenommen. Vielmehr ist der *sozioökonomische Status* der Schüler*innen jene Kategorie, anhand welcher sich eklatante Bildungschancen festmachen lassen, und die somit zur Erarbeitung von Förderbedarfen genutzt werden müsste (Scarvaglieri und Zech 2013: 220). Spätestens durch die vielzitierten PISA-Studien (z. B. King & Koller 2015: 106) ist auch der Öffentlichkeit die Bedeutung funktionierender Schulsysteme deutlich geworden. Wildemann (2013) beschreibt den Mikrokosmos Schule als „Abbild der gesellschaftlichen Vielfalt“ und konstatiert, dass „[...] fast jeder Beitrag und nahezu jedes Buch zu dieser Thematik mit dem Verweis auf Aspekte wie Globalisierung, Vernetzung, Ein- und Auswanderungsgeschichten sowie sprachlicher Vielfalt [beginnt]“.

Über die Bedeutung der Institution Schule für die Identitätsbildung und den biographischen Werdegang Jugendlicher schreibt Hagedorn (2014: 17), dass man den „Entwicklungs- und Selbstwertungsprozess von Jugendlichen [...] normalerweise auf die unbekümmerte Dreifaltigkeit von Qualifikation, Allokation/Selektion und Integration herunterbrechen kann“. Er beschreibt in diesem Zusammenhang „gerade die gescheiterten individuellen Einzelschicksale – der sogenannten Bildungsverlierer – [...], die uns immer wieder auf die Frage zurückwerfen, wie denn Schule eigentlich ganz konkret [...] in die Lebensentwürfe und vor allem in die (Bildungs-)Biographien Jugendlicher eingreift, [...] welche Risiken und (biographischen) Krisen Schule diesbezüglich hervorrufen kann.“ Die Bedeutung der Schule für die einzelnen Individuen ist klar ersichtlich, aber ebenso deutlich ist ihre Rolle für eine funktionstüchtige Gesellschaft.

Daher gilt Schule in Bezug auf die Gesellschaft und den Nationalstaat als „versprachlichte Institution“ (Ehlich 2013: 38). Alle jungen Europäer*innen und die meisten Zuwander*innen im schulpflichtigen Alter durchlaufen diese Institution, bzw. haben diese durchlaufen. Der Schule fiel auch bei der Durchsetzung der Nationalsprache eine tragende Rolle zu (vgl. Ehlich 2013: 38) und somit ist sie auch ein politisches Instrument zur Durchsetzung von bildungs- und sprachpolitischen Entscheidungen. Als Ort der Sprachbildung trägt die Schule einen großen Anteil an den sprachlichen Kompetenzen ihrer Schüler*innen, für fach- und bildungssprachliche Kompetenzen im Deutschen einerseits, aber eben auch für eine Fremdsprachen-ausbildung sowie an einer Unterweisung in Mehrsprachigkeitskompetenzen. Aber wie Ehlich (2013: 38) feststellt, ist „der ‚monolinguale Habitus‘ der Schule ein besonders eklatanter Ausdruck“ jener Verzögerung im Umgang mit der sich mehrsprachig verändernden Wirklichkeit:

[...] Stundentafel und Fächerkanon reproduzieren das nationalsprachliche Konzept: Muttersprache versus Fremdsprachen [...] und keinen Schritt [...] weiter. (Ehlich 2013: 38)

Eine der Bedingungen, die gleiche Chancen auf Bildung erschweren, ist der Umgang mit Mehrsprachigkeit im deutschen Schulsystem. Die derzeit unanfechtbare Vormachtstellung der deutschen Sprache als Bildungs- und Unterrichtssprache führt für Schüler*innen, welche Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben und oder sich aus unterschiedlichen Gründen noch nicht das erforderliche Sprachniveau aneignen konnten, zu großen Hürden auf dem Weg zur Teilhabe (zur Gruppe der Seiteneinsteiger*innen siehe Kap. 2.8.2). Der Terminus des monolingualen Habitus bezeichnet den bei Lehrkräften berufsbedingten oder auch fachspezifischen Habitus, also spezifische „Merkmale und Bedingungen materieller Existenz“, die sich aus der sozialen Lage, der Ausbildung und der beruflichen Lebensweise ergeben (vgl. Gogolin & Kroon 2000: 8) und durch die das Erlernen und Ausüben der spezifischen Tätigkeit eingeübt und gewohnheitsmäßig reproduziert werden. Es sind die Arbeiten des Soziologen Bourdieu (2012), auf denen die Erkenntnisse um den Habitus beruhen. Der monolinguale Habitus ist ein durch Gogolin (2008) geprägter Begriff, der, aufbauend auf den Prinzipien des berufsspezifischen Habitus, jene Eigenschaften und Merkmale der Lehrkräfte umfasst, die die Umgangsweise mit Mehrsprachigkeit in der Schule prägen. Dazu gehören soziale Praktiken, unterrichtsmethodische Prinzipien und LehrROUTINEN, Einstellungen und Haltungen. Auf diesen Prinzipien basierend postulieren Gogolin und Kroon (2000: 8) eine „weitgehend unausgesprochene – habitualisierte – Vorannahme“ bei Lehrkräften, dass diese es mit einer prinzipiell monolingualen „homogenen Schülerschaft“ zu tun hätten, die Kinder in der Schule also „normalerweise“ einsprachig in einsprachiger Umwelt aufgewachsen seien“. Diese Annahme hält sich hartnäckig, da sie auf der Vorstellung einer einsprachigen Gesellschaft beruht, welche wiederum aus dem

Konstrukt des Nationalstaats mit einer Nationalsprache gespeist wird. In der Theorie des monolingualen Habitus zeigt sich eindrücklich, wie die gesellschaftliche Konstruktion, ihre Vorstellungen, Werte und Ideologien, Einfluss auf die Praktiken und Wahrnehmungsstrukturen jedes einzelnen Individuums nehmen, und wie sich innerhalb der Gesellschaft in sozialen Gruppen (wie etwa den Lehrkräften), spezifische Muster und Gewohnheiten bilden können, deren Wirkung und Beständigkeit stärker sind als es für die einzelne Person bewusst wahrnehmbar oder beeinflussbar ist.

Die überwiegend monolinguale Ausrichtung der Schule und die bereits oben skizzierten Schwierigkeiten der Institution, besonders für Schüler*innen aus sozioökonomisch benachteiligten Schichten Chancengleichheit und Gerechtigkeit herzustellen, deuten auf eine unzureichende Ausrichtung auf ebenjene heterogene Schüler*innenschaft hin (vgl. Ecarius et al. 2011: 59). Auch ist zu betonen, dass die Schule in ihrer Funktion als Vergeberin von Schulabschlusszertifikaten, Zeugnissen und Empfehlungen die soziale Vielfalt der Schüler*innen, ihre Differenzierung und Bewertung eben nicht nur abbildet, sondern auch produziert (vgl. Ecarius et al. 2011: 59). In Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Schulen Deutschlands formuliert Rosen (2014: 332) die These, dass Jugendliche „im Rahmen der Schule mit der Definitionsmacht der Mehrheitsgesellschaft und mit (institutioneller) Diskriminierung konfrontiert sind“. Diese so durch die Institutionen hergestellten „Positionierungen – etwa gemäß dem interaktionstheoretischen Verständnis von Identität – [haben] Auswirkungen auf die Rollenfindungsprozesse und Identitätskonstruktionen“ der betroffenen Schüler*innen (Rosen 2014: 332).

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird die Schule als „sozialer Raum“ gesehen, der wie Popp (2014: 109) schreibt, die besondere Funktion hat, „die gesellschaftlich zugewiesenen Funktionen und Zielvorstellungen umzusetzen, den SchülerInnen Disziplin und Leistung abzuverlangen und das Autoritäts- und ‚Machtgefälle‘ gegenüber den Lehrpersonen institutionell sicherzustellen.“ Die Schule als gesellschaftsbildende Institution ist mit einer beträchtlichen Macht ausgestattet und somit im Prinzip ein Organ zur Herstellung gesellschaftlicher Ordnung (vgl. Popp 2014: 109–110). Die Bedeutung der Schule im Zusammenhang mit ihrer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe, die Bevölkerung zu guten Bürger*innen zu formen, wird immer wieder auch als problematisch betrachtet mit der Begründung, die Schulstrukturen „würden kritische Identitätsbildung verhindern“, würden angepasste und normierte Menschen hervorbringen und „die Ausbildung von Konformitätszwängen unterstützen“ (Popp 2014: 110). Die Schule als „sozialer Raum“, als Ort der Bildung und als Abbild der Gesellschaft unterliegt der hohen Erwartung, gleichermaßen gesellschaftsfähige Erwachsene auszubilden, jede*n Schüler*in wertzuschätzen und zu fördern und zugleich auch noch in

den regelmäßigen Leistungsevaluationen und internationalen Bildungsvergleichen erfolgreich abzuschneiden (vgl. dazu Barz o.J.). Es erscheint wie eine unlösbare Aufgabe. Eine der größten Aufgaben, die am häufigsten als Schwierigkeit herausgestellt wird und im Rahmen des „PISA-Schocks“ international für Negativschlagzeilen sorgte, ist dabei die Förderung und Integration von Schüler*innen und Schülern mit Migrationsgeschichte (vgl. Boos-Nünning 2008: 259) und insgesamt der Umgang mit sozialer Ungleichheit.

Die bereits weiter oben beschriebene Differenzierung zwischen Jugendlichen, die in mehrsprachigen und mehrkulturellen Kontexten in Deutschland geboren wurden und jungen Menschen, die im Verlauf ihrer Jugend einwandern, wird im Kontext der Schule besonders deutlich sichtbar. Eingewanderte Jugendliche, die ihrem Alter nach der Schulpflicht unterliegen, werden durch den Begriff ‚Seiteneinsteiger*innen‘ bezeichnet, welcher nachfolgend beschrieben wird.

2.8.1 Neu eingewanderte jugendliche Seiteneinsteiger*innen

Der Terminus *Seiteneinsteiger*in* beschreibt Kinder und Jugendliche, die durch eine Migration im schulpflichtigen Alter quer in das deutsche Schulsystem einsteigen – sie springen somit auf einen fahrenden Zug auf (vgl. Maak 2014: 319). Das Bild des fahrenden Zuges ist vor nunmehr vierzig Jahren von Liebe-Harkort 1981 entworfen worden und bietet auch heute noch Anknüpfungspunkte in der Wissenschaft (siehe z. B. auch Ricart Brede 2022). Es ermöglicht, sich eine Vorstellung davon zu machen, welche Herausforderungen eingewanderten Schüler*innen begegnen, da sie zunächst einmal neben dem Zug herlaufen müssen, selbst an Geschwindigkeit gewinnen müssen, bevor sie, möglichst mit unterstützenden Händen (von Lehrkräften und Mitschüler*innen), erfolgreich auf den Zug ‚Regelunterricht‘ aufspringen können (vgl. Liebe-Harkort 1981: 4). Die Situation ist zum einen dadurch geprägt, dass die meisten Schüler*innen mit bereits im Herkunftsland oder anderen Ländern erworbenem schulischem Vorwissen in den Unterricht kommen. Dieses Wissen kann von einer anfänglichen Alphabetisierung in der Landessprache bis hin zu einer bereits umfassenden schulischen Bildung reichen. Die im Herkunftsland erworbene Bildung hängt vom Alter während der Migration, den Lernbedingungen im Herkunftsland und den Bedingungen während der Wanderung ab. Andererseits ist der Schulbetrieb, auf den die DaZ-Schüler*innen ‚aufspringen‘, zumeist der Regelschulbetrieb, welcher kaum auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet ist. Die DaZ-Schüler*innen und die Schulen stehen somit vor großen Herausforderungen (vgl. Maak 2014). Schließlich verfügen die meisten Seiteneinsteiger*innen über wenig bis keine Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch (Maak 2014: 320).

Seiteneinsteiger*innen werden in der Literatur als eine äußerst heterogene Gruppe beschrieben (vgl. z. B. Brömel 2016). Dies hat verschiedene Ursachen: Jugendliche, die nach Deutschland kommen, haben zum einen vielfältige Erstsprachen, Bildungshintergründe, Lebens- und Sozialisationserfahrungen. Ihre seelischen und körperlichen Zustände sind individuell verschieden. Die Migrationsgründe und ihr rechtlicher Status sind ebenso unterschiedlich und reichen von einer Arbeitsmigration der Eltern, über Familienzusammenführungen (und damit einhergehende Aufenthaltsbestimmungen), über sogenannte Armutsmigration bis zu erzwungenen Fluchtbewegungen (mit meist befristetem Aufenthaltsrecht) (siehe auch Kap. 2.2.1). Wie bereits im theoretischen Kapitel über Migration beschrieben wurde, geht Wanderung mit unterschiedlichen Grenzerfahrungen einher – der Beginn in einer neuen Schule, in einem fremden Land und auf einer fremden Sprache, oft mitten in einem Schuljahr, – gehört sicherlich dazu. Auch die Lebensumstände am Beginn des Aufenthaltes in Deutschland können als sehr belastend empfunden werden, da sich die Kinder und Jugendlichen sowie ihre Familienmitglieder in einem neuen Land und einem neuen und unbekanntem Schulsystem zurechtfinden müssen, während Wohn- und Aufenthaltsbedingungen sowie viele weitere lebensrelevante Bedingungen noch im Unklaren sind. Schließlich führt die ganzjährige Aufnahme von Seiteneinsteiger*innen in den Unterrichtsbetrieb zu einer hohen Fluktuation in den Klassen und erfordert eine sehr hohe Flexibilität seitens der Schulen und der Lehrkräfte (vgl. Decker 2010).

Da Schulbildung in der Bundesrepublik Deutschland zumeist dem Föderalismus unterliegt, ist diese den Interessen der Bundesländer untergeordnet. Dies führt zu zahlreichen unterschiedlichen Strategien im Umgang mit Mehrsprachigkeit, Vielfalt und Seiteneinsteiger*innen. Aufgrund der Verortung der vorliegenden empirischen Untersuchung im Bundesland Schleswig-Holstein wird dieses nachfolgend in Bezug auf seine schulische Eingliederungspolitik beschrieben.

2.8.2 Der Umgang mit Seiteneinsteiger*innen in Schleswig-Holstein

Eine vornehmlich den Bundesländern überlassene Ausgestaltung der Bildungspolitik, die sich somit in jedem Bundesland anders darstellt, ist dermaßen umfangreich, dass eine Darstellung der gesamtdeutschen Bildungszustände im Hinblick auf Schüler*innen mit Migrationsgeschichte und Seiteneinsteiger*innen den Rahmen dieses Werks überschreiten würde. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass durch die Unterschiede auf Landesebene beträchtliche Differenzen vorherrschen was die jeweiligen Schulanforderungen und -abschlüsse, aber in besonderem Maße auch den Umgang mit DaZ-Schüler*innen und Seiteneinsteiger*innen angeht. Mit Blick auf Schleswig-Holstein als dem Bundesland, in welchem die Schüler*innen der vorliegenden empirischen Untersuchung leben, ist die Antwort

der Bildungspolitik auf die stetig wachsende Schüler*innen-Zahl mit nicht-deutscher Herkunftssprache und Seiteneinsteiger*innen ein relativ umfassender Erlass (vgl. Ministerium für Schule und Berufsausbildung 2016) zur Beschulung und Integration. Dieser wird vor allem während der anfänglichen Phase des Vollzeitunterrichts in Deutsch als Zweitsprache durch das sogenannte *DaZ-Zentrum* umgesetzt. In Schleswig-Holstein gilt für neu eingewanderte Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter die Anforderung, ohne zeitliche Verzögerung mit dem Schulunterricht zu beginnen. Kinder und Jugendliche, die einen Asylstatus haben, erhalten oft erste Unterrichtsstunden in den Erstaufnahmeeinrichtungen, allerdings in geringem Umfang. Sobald die Schüler*innen, welchen offiziellen Status auch immer sie haben, an ihrem Wohnort registriert sind, gelten sie als Schulpflichtig und werden einem DaZ-Zentrum zugeordnet.

Die Bezeichnung DaZ-Zentrum steht für eine Vorbereitungsklasse für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache, die sich direkt in einer Schule befindet. Dort erhalten alle jene Schüler*innen DaZ-Unterricht, die aufgrund mangelnder Deutschkompetenzen noch nicht voll in den Regelunterricht integriert werden können. Ziel der DaZ-Zentren ist es für jede*n Schüler*in eine für Unterricht und Schulalltag taugliche Sprachkompetenz im Deutschen sowie eine sukzessive Integration in die altersentsprechende Regelklasse zu gewährleisten (siehe Ministerium für Schule und Berufsausbildung 2016). Im Bundesland Schleswig-Holstein gibt es in jedem Landkreis und in jeder Kreisfreien Stadt mindestens ein DaZ-Zentrum, sodass etwa 236 dieser sprachbildenden Schulklassen betrieben werden (vgl. Homepage des Landes Schleswig-Holstein).⁸⁸ Ausgebildete Kreisfachberater*innen leiten die Zentren und vernetzen sich landesweit.

Die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein sind somit für Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache die erste Station um in die Institution Schule und die deutsche Sprache eingeführt zu werden, nachdem sie nach Deutschland eingewandert sind. Die neueingewanderten Kinder und Jugendlichen in den DaZ-Zentren eint zum einen ihr erstes schulisches Ziel in Deutschland, das Erlernen der deutschen Sprache, und zum anderen die Erfahrung, dass ihre bisherige Sozialisation in ihrem Herkunftsland und in ihren Familien in einer anderen Sprache als Deutsch stattgefunden hat. Weitere Gemeinsamkeiten sind nicht prinzipiell vorhanden, was bedeutet, dass jedes DaZ-Zentrum zu jedem Zeitpunkt andere Zusammensetzungen

⁸⁸ Das Bundesland Schleswig-Holstein skizziert auf seiner Homepage die Beschulungssituation für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und verweist dort über einen Link auch auf den DaZ-Erlass: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/DaZ_Ansprechpersonen.html (12.10.2023); das IQSH bietet eine Internetseite mit zahlreichen Informationen und Hinweisen zu Schulkonzepten an, siehe Fachportal.SH, abrufbar unter: <https://fachportal.lernnetz.de/konzepte-sprachlicher-bildung-in-schleswig-holstein.html> (12.03.2019).

in Bezug auf Alter und Vorbildung, Sprachkenntnisse und Lernmotivation, Herkunft, sozialem Status und Religionszugehörigkeit seiner Schüler*innen aufweist.

Die Arbeitsweise der DaZ-Zentren basiert auf dem DaZ-Erlass (siehe Ministerium für Schule und Berufsausbildung 2016), welcher ein mehrstufiges Modell zur Bildung in Deutsch als Zweitsprache an Schulen aller Schularten festlegt. Zentrale Institution für die Umsetzung des DaZ-Unterrichts ist das bereits erwähnte DaZ-Zentrum. In dieser Institution, häufig bestehend aus einem Klassenraum, wird aber nicht nur die Deutsche Sprache von Beginn an vermittelt, sondern es wird auch der erste Kontakt mit dem deutschen Schulsystem und der deutschen Lern- und Unterrichtskultur hergestellt. DaZ-Klassen gibt es in Schleswig-Holstein an Grundschulen, an Gemeinschaftsschulen und an Gymnasien. Übergeordnetes Ziel der DaZ-Bildung und des Mehrstufenmodells in Schleswig-Holstein ist es, für jede*n Schüler*in den höchstmöglichen Schulabschluss zu erreichen.

In der ersten Stufe, der sogenannten Basisstufe, sieht das Konzept eine Sprachstandserhebung und schulische Vollzeitausbildung in Deutsch als Zweitsprache von 20–25 Wochenstunden vor.⁸⁹ Bei weniger DaZ-Unterricht und bei fortschreitenden Sprachkompetenzen werden die DaZ-Schüler*innen sukzessive in den Unterricht ihrer Regelklassen integriert, wobei darauf geachtet wird, dass eine Integration zuerst in die Fächer erfolgt, deren fach- und bildungssprachliche Anforderungen noch nicht so hoch sind, wie z. B. Sport und Kunst. Auch die Fächer, in denen die Schüler*innen ggf. bereits Kenntnisse haben, wie z. B. Englisch oder Mathematik, sollen möglichst früh in den individuellen Stundenplan aufgenommen werden. Die Basisstufe schließen die DaZ-Schüler*innen in der Regel nach einem Jahr ab, Verlängerungen sind jedoch möglich, da berücksichtigt werden soll, dass die Schüler*innen je individuelle Migrationsgeschichten und Lernvoraussetzungen haben, sei es eine längere Phase ohne Unterricht aufgrund von Flucht, psychosoziale Belastungen, die das Lernen erschweren oder mangelnde Alphabetisierung. Auf diese Weise soll im DaZ-Zentrum und in enger Bindung an die Regelklasse die Sprachprüfung B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (vgl. Quetz 2003; GeR) bestanden werden (siehe Abbildung 6). In der zweiten Stufe, der Aufbaustufe, wird jede*r DaZ-Schüler*in voll in ihre bzw. seine Klasse integriert, wobei Schüler*innen, die auf eine Schule ohne DaZ-Zentrum kommen, das DaZ-Zentrum verlassen. In dieser Stufe ist ein zwei- bis sechsständiger DaZ-Unterricht vorgesehen, der am DaZ-Zentrum oder durch DaZ-Lehrkräfte vermittelt wird. Schüler*innen, die auf einer Schule mit DaZ-Zentrum verbleiben, haben meist noch zusätzlich die Möglichkeit, für sprachbe-

⁸⁹ Dies sind die Maximalforderungen. Die hier zusammengefassten Rahmenbedingungen und Richtlinien stammen von der Homepage des Landes Schleswig-Holstein sowie aus dem DaZ-Erlass (Ministerium für Schule und Berufsausbildung 2016).

zogene Fragen bei z. B. Hausaufgaben oder der Vorbereitung auf Klassenarbeiten, das DaZ-Zentrum zu konsultieren. Es besteht ein enger Austausch zwischen den Klassen-, Fach- und DaZ-Lehrer*innen einer Schule. Die dritte Phase der vollständigen Integration sieht eine Hausaufgaben- und Prüfungsbetreuung sowie Beratung bis zum Schulabschluss vor. Der Kern dieser Phase sind die Prinzipien der durchgängigen Sprachbildung und des sprachsensiblen Fachunterrichts in allen Fächern, welche, wie auf der Homepage des Landes Schleswig-Holstein zu lesen ist, „mehr als bisher“ Aufgabe der Schulen und vor allem der Lehrkräfte ist (Ministerium für Schule und Berufsausbildung 2016). Das Prinzip der durchgängigen Sprachbildung wird als Schlüssel zum erfolgreichen Sprachenlernen gesehen und Ziel ist, dieses in allen Fachunterrichten anzuwenden. Inwieweit die curricularen Vorgaben umgesetzt werden können, hängt von der Ausstattung und den Anforderungen an das einzelne DaZ-Zentrum und die einzelne Schule ab. Viele Faktoren führen dazu, dass die DaZ-Zentren sich sehr unterscheiden, wie etwa, ob das DaZ-Zentrum sich in einer ländlichen Gegend oder in einem Ballungsraum befindet oder ob es eine große Fluktuation oder schnelle Zuwächse innerhalb der Klasse gibt.



Abbildung 6: Schleswig-Holsteins sukzessives Eingliederungskonzept für DaZ-Schüler*innen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2018: 5).

Es ist deutlich geworden, dass es für den DaZ-Unterricht und die gesamte Schulzeit in Schleswig-Holstein ein spezifisch ausgearbeitetes Konzept gibt, welches den Schulen für Planung und Umsetzung der Beschulung von DaZ-Schüler*innen einen umfassenden Rahmen bieten soll. Dennoch unterscheiden sich die DaZ-Zentren sehr und auch die Schüler*innen, die Deutsch als zweite Sprache lernen, sind, wie oben skizziert, eine äußerst heterogene Gruppe. In Bezug auf Kompetenzen und Vor-

bildung, sprachlichen Hintergrund und Lebensgeschichte, Alter und kulturell-religiösem Hintergrund bilden die Schüler*innen in den DaZ-Zentren eine Gruppe mit größtmöglichen Unterschieden. Für die Betreuung durch die Lehrkräfte und die gesamte Unterrichtsstruktur bedeutet dies eine Herausforderung, der nur mit Fachwissen und ausreichenden Ressourcen begegnet werden kann. In den DaZ-Zentren an den Gemeinschaftsschulen im Bereich der Sekundarstufe 1, in denen altersgemäß alle Kinder und Jugendlichen als Seiteneinsteiger*innen bezeichnet werden können, ist die Antwort auf die Heterogenität häufig ein binnendifferenzierter Unterricht, in welchem die Eigenarbeit mit standardisierten Lehrwerken im Mittelpunkt steht (für einen Einblick in die Praxis, vgl. Brömel 2016). Besonders aufgrund der sehr unterschiedlichen Deutschkompetenzen in der Gruppe, die daraus resultieren, dass einige Schüler*innen erst wenige Wochen oder Tage in Deutschland sind und kaum Deutsch verstehen, während andere Schüler*innen bereits seit einem Jahr in Deutschland sind und kurz vor der B1-Niveau-Prüfung stehen, ist das binnendifferenzierte Arbeiten mittels individueller Lernpläne und Stundenpläne eine für die Ökonomie, die Lehrkräfte und die Schüler*innen notwendige Unterrichtsstruktur.

Die DaZ-Zentren und die Schulen in Deutschland sind ein zentraler Teil des gesellschaftlichen Lebens und ein Ort, an dem sich individuelle Mehrsprachigkeit und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit treffen und miteinander verschmelzen. Diese Bedingungen machen die DaZ-Zentren für unterschiedliche Disziplinen wie die Zweitspracherwerbsforschung, Pädagogik oder Soziologie sowie auch methodisch zu geeigneten und relevanten Orten, um jugendlichen Seiteneinsteiger*innen zu begegnen und empirische Forschung zu betreiben.

In den DaZ-Zentren lässt sich beobachten, mit welchen kommunikativen Mitteln, sprachlichen und sozialen Strategien migrierte Kinder und Jugendliche ihre Anpassungs- und Integrationsarbeit vornehmen und inwieweit die Institutionen die Neuankömmlinge dabei unterstützen (können). Laut den Aussagen von DaZ-Lehrkräften und eigenen Beobachtungen seitens der Autorin stellen DaZ-Zentren dabei auch einen wichtigen Schutzraum in der Anfangszeit dar, in welchem die Schüler*innen als Fremde nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellen und somit die Möglichkeit haben, sich sprachlich und kulturell mit Unterstützung der Lehrkräfte und den anderen DaZ-Schüler*innen in die neue Lebenssituation einzufinden.

2.8.3 Zwischenfazit

Dieses vorangegangene Kapitel hat die Schule als Institution nationaler Ordnung, als Ort der Sozialisation von Jugendlichen und als Ort der Eingliederung und Integration jugendlicher Seiteneinsteiger*innen in Schleswig-Holstein betrachtet. Die Rolle der Schule im Zusammenhang mit der gezielten Ausbildung von fähigen

Staatsbürger*innen nimmt Einfluss auf alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung und ist deshalb von großer Bedeutung. Aufgrund ihrer Einbettung in politische Interessen und in ihrer Funktion als Bildungsinstitution des Nationalstaats, ist die Schule Trägerin und Vermittlerin von nationalen Wertvorstellungen und somit letztlich von Ideologien. Dies macht sie auch zu einem Ort, an dem Biographien gefördert oder zerstört werden können, an dem die Zukunft der Schüler*innen bereitet oder verbaut wird. Durch die seit Jahrzehnten andauernde Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung in Deutschland befindet sich auch die Konzeption der Schule als ausführende Bildungsinstitution nationaler Interessen in stetigem Wandel.

Die erfolgreiche Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationserfahrung ist eine der drängendsten Herausforderungen auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Bildungsteilhabe für alle Schüler*innen. Jedes Bundesland findet dafür eigene Wege, wobei manche eine Umsetzung aktueller didaktischer Empfehlungen anstreben, während andere kaum Eingliederungshilfen leisten (bspw. zur Situation in Thüringen, vgl. Maak 2014). Das Land Schleswig-Holstein hat zu diesem Zwecke ein System von Vorbereitungsklassen entworfen, den DaZ-Zentren, welches DaZ-Intensiv-Unterricht und die sukzessive Eingliederung in den Regelschulbetrieb beinhaltet, eine begleitende Beratung und eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern vorsieht. Auf diese Weise versucht das Land, im Bilde des fahrenden Zuges gesprochen, den Seiteneinsteiger*innen zu helfen, an Schnelligkeit zu gewinnen, sie zum Aufspringen zu ermuntern und ihnen die Hand zu reichen.

2.9 Fazit des theoretischen Teils: Mehrsprachigkeit und Identität

Die vorherigen Kapitel bilden den theoretischen Rahmen für diese hier vorliegende Studie. Im theoretischen Teil findet die Auseinandersetzung mit den zentralen Begriffen dieser Studie statt, beginnend mit einem umfassenden Blick auf Mehrsprachigkeit, ein Terminus, der viele unterschiedliche Facetten hat. Mehrsprachigkeit ist für die theoretischen Zusammenhänge dieser Untersuchung als die Fähigkeit eines Individuums herausgearbeitet worden, in mehreren Sprachen zu kommunizieren, wobei diese Fähigkeit für die Bewältigung des Alltags des Individuums unverzichtbar ist. Es geht somit um den Grad an sprachlicher Kompetenz, den die Person für die Bewältigung der jeweiligen Alltagssituationen in der jeweiligen Sprache benötigt, was keinesfalls ‚muttersprachliche‘ Kompetenzen sein müssen. Es ist weiterhin bedeutsam, dass individuelle Mehrsprachigkeit nicht als statisch anzusehen ist, sondern sich im Verlauf eines Lebens in ständigem Wandel befindet: der Sprachgebrauch und die Sprachkompetenzen entwi-

ckeln sich gleichsam im Zusammenhang mit den Bedürfnissen der bzw. des Sprecher*in im Verlauf der Zeit. Als ein Motor für die Entwicklung des individuellen mehrsprachigen Repertoires kann die Migration angesehen werden. Es ist somit in dieser Untersuchung der Fokus auf Mehrsprachige gelegt worden, die mindestens eine Migration im Verlauf der Jugend selbst erlebt haben. Der Sprachgebrauch dieser Individuen umfasst dabei aber nicht nur migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Ebenso können in der Familie gesprochene Sprachen und gemischte Codes, aber auch regionale Varietäten und Dialekte eine Bedeutung für die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Individuen haben.

In Anbetracht der Bedeutung der Mehrsprachigkeit für eine Gesellschaft sind geradezu paradoxe Bedingungen herausgearbeitet worden: Einerseits gilt Mehrsprachigkeit als erwünschte und geförderte Kompetenz, die schulischen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe begünstigt. Zugleich wird aber deutlich, dass nicht jede*r Mehrsprachige*r von diesem symbolischen Kapital profitieren kann. Nicht jede Sprache erfährt dieselbe positive Zuschreibung oder Förderung, nicht jede Sprache gilt als vorteilhaft in Bewerbungsgesprächen oder auf dem Wohnungsmarkt. Die konstruierten Unterscheidungen zwischen prestigeträchtigen (Schulfremd-)Sprachen wie Englisch oder Französisch und eingewanderten Sprachen der Migration wie Kurdisch, Albanisch oder Twi werden bei dieser Betrachtung erschreckend deutlich.

Über diese individuellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge hinaus sind die Faktoren des Fremd- und vor allem Zweitspracherwerbs genauer betrachtet worden, wobei sich der Erwerbkontext (wie Migration, Unterrichtsangebote und Elternhaus), das Alter der Betroffenen und der Faktorenkomplex der Motivation/Angst/Einstellungen als besonders bedeutsam für den Spracherwerb herausgestellt haben. Durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Sprachbewusstheit‘ und dem Konzept der bzw. des linguistischen Lai*in ist schließlich deutlich gemacht worden, dass beim (mehrsprachigen) Spracherwerb immer auch unterschiedliche Formen des Bewusstseins und der Bewusstmachung aktiv werden; diese Erkenntnisse können Aufschlüsse über sogenannte ‚gute Lerner*innen‘ geben und im Unterrichtskontext gewinnbringend genutzt werden.

Wie bereits in den obigen Ausführungen angedeutet wurde, sind stets auch gesellschaftliche Zusammenhänge in Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit wirksam. Dies wird in Migrationsgesellschaften wie der deutschen besonders deutlich. Deshalb ist in den Kapiteln zur Migrations- und Sprachpolitik herausgearbeitet worden, dass sich die deutsche Gesellschaft in einem sichtbaren Wandel befindet. Besonders in der Bildungspolitik ist mittlerweile erkannt worden, dass Fähigkeiten in der durchgängigen Sprachbildung oder sprachsensiblen Unterrichten in den Schulen und Bildungseinrichtungen ausgebildet und gefördert werden müssen, wenn die Gesellschaft ihrem eigenen Anspruch nach Inklusion

und Integration in Zukunft gerecht werden will. Die Frage danach, wie unsere Gesellschaft mit Vielfalt umgehen will und wie sich die durch Migration entstehenden Chancen und Herausforderungen fruchtbar für das Land nutzen lassen können, beschäftigt den gesamten gesellschaftlichen Diskurs.

Die theoretische Auseinandersetzung mit den zentralen Begrifflichkeiten für die vorliegende Untersuchung befasst sich des Weiteren in umfassenden Kapiteln mit dem Terminus der Identität. Dabei ist eingangs zu betonen, dass dieser Begriff sich nicht nur im Verlaufe der Jahrhunderte verändert hat, sondern ganz allgemein für seine „Flüchtigkeit und inflationäre Verwendung“ (Schultze 2018: 53) kritisiert wird. Nichtsdestotrotz konzeptualisiert dieser Begriff zentrale Aspekte individueller Lebensformen, die mithilfe verschiedener Differenzierungen in einen größeren Zusammenhang gestellt werden können. So gilt ‚Identität‘ einerseits als nicht-statisch, als fließend und wandelbar, wobei sie zugleich auch einen eher stabilen, gleichbleibenden Kern umfasst. Heutige Identitätswürfe lassen sich als komplexer beschreiben, während zugleich Zuschreibungen wie ‚Ethnie‘ oder ‚Kultur‘ weitgehend wirksam bleiben. ‚Identität‘ wird in unterschiedlichen Dimensionen beschrieben, wovon die zwei wichtigsten sicherlich die ‚personale Identität‘ und die ‚soziale Identität‘ darstellen. Diese beiden Dimensionen wurden im Rahmen dieser Studie als ‚zwei Seiten einer Medaille‘ herausgearbeitet: So wichtig die Trennung dieser beiden Konzepte ist – sie lassen sich dennoch nie ganz getrennt voneinander betrachten. Die Auseinandersetzung mit den Identitätstheorien von Wissenschaftlern wie Mead (1973), Goffman (1997), Krappmann (2005) und Keupp (2002) haben gezeigt, dass Identität in den letzten Jahrzehnten, auch unter der Einflussnahme der sog. ‚linguistischen Wende‘, als ein Produkt der Konstruktion, vornehmlich in der Interaktion, verstanden werden kann, wobei die Sprache eine zentrale Rolle einnimmt. Es ist festzustellen, dass Sprache die „Begrifflichkeiten und die linguistischen Mittel [liefert,] durch welche Identitäten ausgedrückt werden, und, auf der anderen Seite, dienen die sprachlichen Ressourcen, die die Individuen verwenden, selbst der Zuweisung von Identitäten.“ (vgl. Blackledge & Pavlenko 2001: 249). In diesem Spannungsfeld ist eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der hybriden Identität erfolgt – der als Produkt zeitgenössischer Identitätskonzeption angesehen werden kann. Für die Auseinandersetzung mit lebensweltlich mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationserfahrung ist der Begriff der hybriden kulturellen Identität als fruchtbar herausgearbeitet worden, da er die Wandelbarkeit und den Konstruktionscharakter von ‚Identität‘ besonders deutlich macht, ohne diese für das Individuum zu problematisieren. Schließlich sind bei der theoretischen Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Sprache und Identität verschiedene Sprachidentitätsmodelle betrachtet worden, deren Konzeptualisierungen unterschiedliche Perspektiven auf die Konstruktion von (Sprach-)Identitäten zulassen. Diese Modellierungen dienen zum Abschluss dieser Studie (siehe Kap. 6) einer Rück-

führung der einzelfallanalytischen Ergebnisse in den soziolinguistischen wissenschaftlichen Diskurs.

Abschließend für den theoretischen Teil sind Jugendliche unter der Berücksichtigung der Identitätsentwicklung im Zusammenhang mit Migration, Individuation und Schule betrachtet worden. Jugendliche Migrantinnen stehen, so stellt sich heraus, vor einer doppelten Aufgabe: der Integration und der Individuation gleichermaßen. Die Gesellschaft bietet, vor allem durch die Zustände in den Bildungseinrichtungen, den Rahmen für diese Aufgaben. Neben den Herausforderungen der Jugendlichen, als Seiteneinsteiger*innen im deutschen Schulsystem Fuß zu fassen und sich dabei eine eigenständige (hybride) Identität in der Aufnahmegesellschaft zu erarbeiten, sind sie weiterhin die Kinder in ihren familiären Zusammenhängen. Viele der Jugendlichen wachsen in Patchworkfamilien auf oder in Familien, in denen nur noch ein Elternteil als Familienoberhaupt fungiert. Oft werden mehr als zwei Sprachen gesprochen, wobei die mehrsprachigen Bedingungen in den Familien so vielfältig sind wie ihre unterschiedlichen Biographien. Besonders in neuzugewanderten Familien kommt es durch die schnellere sprachliche Integration der Jugendlichen in die Mehrheitsgesellschaft zum Teil zu einer ‚Umkehrung‘ familiärer Verhältnisse, da die Jugendlichen durch ihre Sprachmittlerrolle zu Dolmetschenden, zu Helfenden und Handelnden für die Erwachsenen Familienmitglieder werden. Dies fordert sie heraus, kann sie überfordern, aber auch ihr Selbstbewusstsein und ihre Selbständigkeit fördern. Im Spannungsfeld zwischen Familie, Peer-Group und Gesellschaft entwickeln mehrsprachige Jugendliche zahlreiche Codes, teils mehrsprachige Register, die sie domänenbezogen wechseln und an ihre jeweiligen Gesprächspartner*innen anpassen. Um diese mehrsprachigen Seiteneinsteiger*innen durch Schule und soziale Strukturen in ihrer Selbstentwicklung und für ihre Zukunft zu unterstützen, sind in den Bundesländern Deutschlands zahlreiche und sich unterscheidende Maßnahmen ergriffen worden, wobei im Rahmen dieser Studie eine Skizzierung bildungspolitischer Rahmenbedingungen für das Land Schleswig-Holstein erfolgte.

Mit diesen komprimierten Erkenntnissen schließt der theoretische Teil dieses Buches. Um die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zu den mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationserfahrung verstehen und soziolinguistisch einordnen zu können, werden in den nachfolgenden Kapiteln die methodischen und methodologischen Grundlagen, einordnende forschungsrelevante Ansätze und Forschungsstände herangezogen und schließlich wird ein Blick auf die Gruppe der Proband*innen gerichtet.

3 Forschungsdesign und Datenerhebung

Die Sicht des Subjektes [...] erforschen zu wollen, bedeutet den Versuch zu unternehmen, sich einem wenigstens teilweise unbekanntem Gegenstand mit dem Ziel zu nähern, ihn in angemessener Weise beschreiben, rekonstruieren und ein theoretisches Modell von ihm erstellen zu wollen. Das Schwergewicht der Forschertätigkeit liegt im Bereich des *Entdeckens* und weniger im Bereich der Verifikation oder Falsifikation bereits bestehender Theorien oder Modelle. (Bergold & Breuer 1987: 27, Hervorh. i. O.)

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen

In den folgenden Abschnitten werden die Phänomene und Themen skizziert, für die sich das hier vorliegende qualitativ ausgerichtete Forschungsprojekt interessiert; ferner werden die Fragen expliziert, die das Erkenntnisinteresse leiten. Das umfassende Forschungsinteresse betrifft die Mehrsprachigkeit Jugendlicher mit Migrationserfahrung aus individueller Perspektive. Das Forschungsinteresse umfasst zahlreiche Aspekte, angefangen bei der Sprachbiographie, dem Sprachenrepertoire und den Sprachlernerfahrungen, fortgesetzt in sprachbezogenen Wissens- und Erfahrungsbeständen (wozu Laienlinguistik und Sprachbewusstheit zählen) und mündend in individuellen sprachbezogenen Selbstkonzepten der Jugendlichen. In Anlehnung an die Überlegungen von Groskreutz (2016: 223) werden in der vorliegenden Untersuchung unter dem Begriff der *individuellen Perspektive* sowohl relativ stabile subjektive Theorien bzw. Sinnzuschreibungen wie auch Ad-hoc-Kognitionen, Meinungen bzw. Einstellungen und Emotionen subsumiert. Die videographierten und über Impulsmaterialien gelenkten Gespräche enthalten somit verschiedene Perspektiven auf Aspekte zum Thema Mehrsprachigkeit, die vor allem ein soziolinguistisches Licht auf den Gegenstand werfen, zum Teil aber auch Kognition, Lehr- und Lern-Fragen betreffen. Es wurde bei der Konzeption des Forschungsvorhabens davon ausgegangen, dass die einzelnen Konzepte, Sichtweisen, Erfahrungen und Gefühle so eng miteinander im Denken und im Verhalten jedes einzelnen Individuums verwoben sind, dass es für die analytische Arbeit sinnvoll und notwendig ist, die Äußerungen und Gedanken auch im Ganzen zu betrachten. Dies bedeutet, dass es im Forschungsinteresse liegt, sich die gesamten und offen gestalteten Gespräche mit Blick auf das Phänomen Mehrsprachigkeit anzuschauen, die Perspektiven, Sicht- und Denkweisen der Jugendlichen im Gespräch herauszuarbeiten und als Quelle des Erkenntnisses für die soziolinguistisch ausgerichtete Mehrsprachigkeitsforschung nutzbar zu machen. Es ist die persönliche Sicht auf individuelle Mehrsprachigkeit in ihren unterschiedlichen Facetten, die sich in den Daten widerspiegelt. Die zentrale Fragestellung lautet somit:

Was äußern jugendliche Mehrsprachige mit Migrationserfahrung auf Basis der eingesetzten Impulsmaterialien über Mehrsprachigkeit und welche soziolinguistisch relevanten Themenstellungen lassen sich aus den Gesprächen rekonstruieren?

Um sich auf die Themen- und Relevantsetzungen der Jugendlichen im Gespräch einlassen zu können, ist das Forschungsdesign mit Blick auf die analysierten Aspekte im Erhebungs- und Analyseverlauf sukzessive angepasst worden, was in den anschließenden Kapiteln anhand von Ausführungen zu den methodischen Vorplanungen und Reflexionen sowie zum Erhebungsdesign genauer skizziert werden soll.

Im Hinblick auf die Anlage der Untersuchung gilt es, bei der Analyse zwei Perspektiven zu berücksichtigen: zum einen die inhaltlich-leitende Frage nach dem „Was?“, welche darauf abzielt, den einzelnen Gesprächsinhalten, Interessen, persönlichen Gegebenheiten, Konflikten, Unsicherheiten, und Konzepten der Einzelfälle auf den Grund zu gehen. Zum anderen ergibt sich die formell-leitende Frage nach dem „Wie?“, welche berücksichtigen möchte, wie die inhaltlichen Äußerungen zustande kommen, wie Gesprächskontext, sozialer Umgang der Gesprächsteilnehmer*innen, Gesprächsdynamik, aber auch individuelle kommunikative Charakteristika durch das Gespräch analysiert werden können (mehr zur Vorgehensweise und Forschungskonzeption siehe Kap. 3.3). Die Anlage des Erhebungsdesigns rückt die Jugendlichen in den Mittelpunkt des Gesprächsinteresses. Das Gespräch ist durch die Impulsmaterialien gelenkt und zugleich offen; diese Lenkung und Offenheit sind in der Analyse zu berücksichtigen, um den Verlauf der Gespräche und somit die Entstehung einzelner Aussagen nachvollziehen zu können.

Durch die Konzentration auf die individuelle Sichtweise, die im Falle dieser qualitativen Forschung notwendig ist, ergibt sich die logische Schlussfolgerung, dass die Individuen, deren Auskünfte den Kern dieser Forschung bilden, als einzelne Fälle zu behandeln und auszuwerten sind. Daran anschließende Vergleiche und Kontrastierungen einzelner analytischer Kategorien und Fallspezifika können dem Erkenntnisgewinn dienen und zur Formulierung von hypothetischen Verallgemeinerungen oder Tendenzen genutzt werden.

Der Partner eines wissenschaftlichen Austauschs [...] muss bereit sein, mehrdeutige Daten als Diskussionsgrundlage zu akzeptieren. Er muß Ambivalenzen und Inkonsistenzen, ohne die das Individuum sich zwischen den divergierenden Erwartungen nicht durchwinden kann, tolerieren können. Er darf sich nicht darauf zurückziehen, daß alles zu verschwommen sei. (Krappmann 2005: 16)

Die einzelfallspezifischen Inhalte der Gespräche, deren Gemeinsamkeit in den vorgelegten Impulsmaterialien steckt, entfalten in ihrer Individualität sehr viele Sichtweisen und Ideen zu Mehrsprachigkeit, zeigen die Vielfalt biographischen

Erlebens, zeigen Widersprüche, offene Fragen und Lücken, liefern Unerwartetes und Unerklärliches. Ziel im Umgang mit diesen Daten ist daher das Entdecken der einzelnen Fälle in ihrer Gesamtheit, auch wenn dabei die von Krappman erwähnten „Ambivalenzen und Inkonsistenzen“ aufgedeckt und „divergierende Erwartungen“ toleriert werden müssen.

Die großen und zentralen Themen wie Mehrsprachigkeit, Migration, Identität und Jugend, die die Fragestellung des vorliegenden Forschungsfeldes konstituieren und rahmen, sind bereits in den theoretischen Kapiteln dieses Buches definiert und fokussiert beschrieben worden. Nachfolgend werden die zentralen sprachbezogenen Aspekte des Forschungsinteresses und die sich daraus ergebenden forschungsleitenden Fragen skizziert, bevor im darauffolgenden Kapitel das methodische Vorgehen und die eingesetzten Impulsmaterialien im Detail vorgestellt werden.

3.1.1 Forschungsfeld Laienlinguistik: Laien als Quellen linguistischen Wissens

Ein zentraler Aspekt der Forschungsfrage umfasst das Wissen der Jugendlichen über ihre Sprachen, über Mehrsprachigkeit und individuelle sprachliche Konzepte. Diese Aspekte lassen sich im Rahmen dieser Studie mittels der Konzepte des linguistischen Lai*innen und der Sprachbewusstheit beschreiben (siehe Kap. 2.1.5 und Kap. 2.1.6) und umfassen drei Forschungsfragen:

- Welches Wissen bzw. welche Annahmen über ihre Sprachen, über Mehrsprachigkeit und Sprache im Allgemeinen äußern die Jugendlichen?
- Inwiefern zeigen sich in den Daten Formen von Sprachbewusstheit?
- Was äußern die Jugendlichen über das Sprachenlernen und über das Kommunizieren und welche Lern- und Kommunikationsstrategien sind rekonstruierbar?

Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang also die Frage nach Sprachlernerfahrungen und dem linguistischen Vorwissen, das u. a. durch Schul- oder Sprachunterricht (und dazu zählt selbstverständlich auch DaZ-Unterricht) vermittelt wird, und über das die linguistischen Lai*innen verfügen, auch ohne studierte Sprachwissenschaftler*innen zu sein. In einer Untersuchung, in der linguistische Lai*innen die Informant*innen darstellen, ist also zunächst festzustellen, über welches und über wie viel Vorwissen die Proband*innen verfügen und wie, ausgehend von diesem Wissen, „der jeweilige Stimulus gestaltet werden muss, damit die Proband*innen die an sie gestellte Aufgabe verstehen und bearbeiten können“ (König 2014: 13). Da die Befragten in einem ähnlichen Alter sind, alle in der Sekundarstufe beschult werden und Deutsch als Zweitsprache erwerben, wird für die Datenerhebungen davon ausgegangen, dass die

Jugendlichen mehrfache Sprachlern- und Schulerfahrungen haben und in ihrem Alltag zwischen verschiedenen Sprachen hin- und herwechseln.

Der Begriff der bzw. des ‚linguistischen Lai*in‘ wird im Rahmen dieser Untersuchung als Terminus verstanden, der mehrsprachige Sprecher*innen umfasst, die über linguistisches Alltagswissen verfügen, über welches sie reflektieren können. Der Begriff soll hier somit genutzt werden, um sprachbezogene Wissensbestände bei mehrsprachigen Jugendlichen zu betrachten. Deshalb hat auch die Metasprache bzw. haben auch metasprachliche Äußerungen einen zentralen Stellenwert: „als ‚metasprachlich‘ werden solche Äußerungen klassifiziert, bei denen Sprache und Sprechen Gegenstand des Gesagten sind“ (vgl. König 2014: 37). Zu diesen Äußerungen gehören Sprachvergleiche sowie Erklärungen über Funktionen und Regeln von Sprachen, aber auch Reflexionen über sprachliches Verhalten und Sprachgebrauch. Metasprachliche Reflexionen sind Formen geäußelter Sprachbewusstheit (siehe Kap. 2.1.5).

Durch die Auswahl der Gesprächsteilnehmer*innen für die vorliegende Forschung ist klar, dass die Proband*innen über mehrere Sprachen im aktiven Gebrauch sowie über eine selbsterlebte Migrationserfahrung verfügen. Beides lässt sich als förderlich für die Entwicklung laienlinguistischer Kompetenzen wie Sprachlernerfahrungen, Kommunikationsstrategien und Sprachbewusstheit nennen. Deshalb ist zu erwarten, dass die jugendlichen Mehrsprachigen über Wissen, Erfahrungen und eigene Sprachtheorien verfügen und diese im Gespräch auch mitteilen.

3.1.2 Forschungsfeld Spracherwerb und Identität: die individuelle Sprachbiographie

Weitere zentrale Forschungsfragen beziehen sich auf die Sprachbiographien der befragten Jugendlichen mit Fokus auf die relevant gesetzten Spracherlebnisse und lassen sich wie folgt formulieren:

- Welche sprachbezogenen Begebenheiten der eigenen Biographie werden thematisiert?
- Welche Sprachlernerfahrungen werden mitgeteilt?
- Welche Spracheinstellungen oder auch Beziehungen zu den Sprachen werden implizit und explizit deutlich gemacht und was vermitteln diese über Positionierungsabsichten?
- Welche Themen und Darstellungen spezifizieren die Lebens- und Kommunikationsformen der mehrsprachigen Jugendlichen?

Das leitende Thema dieses Forschungsfeldes lässt sich mit dem Wort des *Sprachenrepertoires* beschreiben, das auch Busch (2013: 12–31) bereits im Zusammenhang mit der „Subjektperspektive“ auf Mehrsprachigkeit verwendete (siehe auch Kap. 2.1.2). Ein Ausgangspunkt zur Betrachtung der subjektiven Mehrsprachigkeit ist die individuelle Sprachbiographie. Zu dieser zählen in individuell unterschiedlichem Maße die eigene Migrationsgeschichte und die der Eltern. Die eigenen Stationen und Prozesse des Spracherwerbs sind insgesamt sehr eng mit der Lebensgeschichte verbunden, sodass Bedeutungen, Bewertungen und Einstellungen zu Sprachen immer als Produkt dieser zu betrachten sind (siehe dazu auch Penya 2017; Graßmann 2011; Darwin & Norton 2015; Brzić 2007; Kresić 2006; Liebscher & Dailey-O’Cain 2009; Franceschini & Miecznikowski 2004). Die Einschätzungen der eigenen Kompetenzen, aber auch Einschätzungen von Kompetenzen anderer, werden im Zusammenhang mit der Sprachbiographie thematisiert, denn Sprachverwendung und -erwerb sind stetig fließende Prozesse der Anpassung und der Behauptung, des Gewinns und des Verlusts von Sprachen und Kompetenzen. Im Zusammenhang mit dem vorgestellten Erkenntnisinteresse und dem jugendlichen Alter der Proband*innen sind bei der Erhebung der Sprachbiographie zur visuellen und sprachlichen Unterstützung als Gesprächsimpuls individuell angefertigte Sprachenportraits zum Einsatz gekommen (vgl. Krumm & Jenkins 2001). Dies bedeutet, dass im Zusammenhang mit dem Fragenkomplex Sprachbiographie, Spracherwerb und Sprachidentität im Grunde zwei Datensätze vorliegen, einerseits das Gespräch über das Sprachenportrait und andererseits die Zeichnung selbst (mehr dazu siehe Kap. 3.2.4).

3.1.3 Forschungsfeld Positionierungen und Spracheinstellungen: das Gespräch selbst als Analysegegenstand

Der dritte Fragenkomplex befasst sich mit dem Gespräch als Forschungs- und Analysegegenstand. Die Analyse interessiert sich hier vor allem für die Zusammenhänge zwischen dem Gesprächskontext, dem Gesprächsverlauf und den inhaltlichen Äußerungen. Folgende Fragen lassen sich daher aus gesprächs- und kontextanalytischer Sicht stellen:

- In welcher Weise werden die Perspektiven und die Wissensbestände im Gespräch geäußert und welche Positionierungen zur individuellen Sprachidentität lassen sich dadurch rekonstruieren?
- Inwiefern beeinflussen der Gesprächsverlauf und der Kontext die propositionalen Äußerungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachidentität?
- In welcher Weise bauen die Gesprächsteilnehmer*innen eine Beziehung auf und inwiefern beeinflusst diese den Gesprächsverlauf und die Äußerungen zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit?

Dieses Erkenntnisinteresse umfasst die sequenz- und gesprächsanalytische Arbeit an den Transkripten, vor allem in Hinblick auf Positionierungsakte aller Interaktionsteilnehmer*innen, auf die Bewältigung der kommunikativen Aufgabe sowie auf die Herangehensweise an und die Arbeit mit den Impulsmaterialien. Diese Analysen dienen einem anderen Interesse als die zuvor genannten Forschungsfragen, deren Fokus auf dem Inhalt des Gesagten liegt. Während die in den Kapiteln 3.1.1 und 3.1.2 genannten Forschungsfragen inhaltsanalytisch bearbeitet werden sollen (vgl. dazu auch Kap. 4.3.2), soll durch die sequenzgenaue Betrachtung von Gesprächsausschnitten eine gewisse analytische Distanz zum Datenmaterial sowie eine Transparenz gegenüber dem methodischen Vorgehen hergestellt werden. Diese methodisch differente Betrachtung dient der Reflexion des erlangten Wissens aus der qualitativen Inhaltsanalyse. Die methodische Prämisse liegt hierbei auf der Wahrnehmung der erhobenen Daten als Interaktionen und nicht als Befragungen oder als Text (vgl. Deppermann 2013), da die Generierung der Aussagen im engen Zusammenhang mit dem Charakter der Gespräche und der Arbeit an den Impulsmaterialien zu betrachten ist.

Angelehnt an König (2014: 3), die Spracheinstellungen mehrsprachiger Erwachsener gesprächsanalytisch untersucht hat, können Fragen an das Datenmaterial gestellt werden, auf welche Weise die Gesprächsteilnehmer*innen die „kommunikativen Aufgaben bewältigen“, welche „sprachlichen Mittel bei der Formulierung von Spracheinstellungen“ verwendet werden und wie die „konstruierten sprachlichen Räume, [aussehen,] in denen sich die Interviewten“ selbst positionieren (König 2014: 7–8).

Allerdings werden mittels Gesprächsanalysen nicht nur Erkenntnisse über das Gespräch und den Gesprächsverlauf an sich rekonstruiert. Beispielsweise können durch die genauen Analysen der Gespräche auch Rückschlüsse auf Positionierungsakte der Proband*innen gezogen werden, die Hinweise auf Einstellungen und Konstruktionen der (sprachlichen) Ich-Konstruktion der Proband*innen liefern. So haben sich beispielsweise auch Liebscher und Dailey-O’Cain (2009), Schröder & Jürgens (2017), König (2014) sowie Auer & Di Luzio (1986) über Gesprächsanalysen mit den Zusammenhängen zwischen Einstellungen zu Sprache(n), der Sprachbiographie und Sprachidentitätskonstruktionen befasst, wobei die Erkenntnisse in vielerlei Hinsicht auch die engen Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Ideologien thematisieren, die sich in größere soziolinguistische Kontexte einbetten lassen:

Building on this, it can be said that language attitudes are created and transmitted through talk, but they retain power through larger cultural ideologies that are perpetuated through individual instances of talk. (Liebscher & Dailey O’Cain 2009: 217)

Die hier skizzierten Themenkomplexe und Fragen sind leitend für das Forschungsdesign sowie für die Herangehensweise an das Datenmaterial bei den Analysen.

3.2 Methodische Vorplanungen

In den folgenden Kapiteln sollen jene Methoden vorgestellt werden, an denen sich die Ideen und die Konzeptionen des Forschungsdesigns der vorliegenden Studie anlehnen. Dies betrifft für das Design der Datenerhebung verschiedene Methoden zur empirischen Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit, darunter insbesondere die Sprachbiographieforschung sowie das Sprachenportrait. Es ist bereits im Vorfeld anzumerken, dass diese schon als klassisch zu bezeichnende Methode der Sprachbiographieforschung, die in zahlreichen Kontexten zur Datenerhebung eingesetzt wird, im vorliegenden explorativen Untersuchungsdesign durch den Einsatz eines Gedichts und des Sprachenportraits als impulsgebenden Materialien für die untersuchte Gruppe der eingewanderten Jugendlichen verändert worden ist.

Im Vorfeld der Datenerhebungen sind im Rahmen der Entwicklung des Forschungsdesigns Texte und Arbeiten aus der Sprachbiographieforschung gelesen worden. Diese reichten von den Arbeiten von Franceschini & Miecznikowski (2004) sowie König (2014), die Sprachbiographien von Erwachsenen mittels narrativer Interviews erhoben haben, über Mehrmethoden-Ansätze, wie sie von Brizic (2007) oder Graßmann (2011) entwickelt wurden, bis zu den Arbeiten von Krumm & Jenkins (2001) oder Oomen-Welke (2006), die mittels impulsgebender Materialien sprachbiographisch relevante Daten, vor allem von Kindern, erhoben haben. Zudem wurde in der vorliegenden Studie neben dem bekannten Forschungsinteresse der Sprachbiographie und ihren Methoden auch ein Gesprächsimpuls eingesetzt, der in seiner Intention nicht direkt diesem Forschungsinteresse zuzuordnen ist. Der Einsatz eines Gedichtes über Sprachen (im weitesten Sinne) von Hans Manz (1996) der das Forschungsinteresse der individuellen Mehrsprachigkeit durch weitere Dimensionen wie der Sprachbewusstheit und des Sprachwissens und sprachlicher Konzepte ergänzen will, ist diesen hier vorgestellten Methoden nicht direkt zuzuordnen, sondern stellt eine experimentelle und explorative Erweiterung dar (siehe dazu Kap. 3.4.1). Ziel der Arbeit mit dem Gedichtimpuls ist somit eine Erprobung von dessen Anwendbarkeit für Erhebungszwecke und deren Nutzen im Rahmen des skizzierten Erkenntnisinteresses. Nachfolgend werden nun für den kurzen Überblick methodische Ansätze aus der Sprachbiographieforschung vorgestellt, vor allem das narrative Interview sowie das Sprachenportrait.

3.2.1 Methoden, um Mehrsprachigkeit zu erfassen

Methoden der Mehrsprachigkeitsforschung reichen von Fragebögen über Interviews, narrative Interviews oder Erzählungen bis hin zu Aufsätzen und Visualisierungsaufgaben (siehe z. B. Krumm & Jenkins 2001; Franceschini 2002; Busch, Jardine & Tjoutuku 2006; Ahrenholz & Maak 2013; Hoodgarzadeh & Fornol 2013; König 2014 oder Groskreutz 2016). Oft handelt es sich um „experimentelle Untersuchungsformate“ (König 2014: 22). Der Weg, über die individuelle Biographie eines Menschen dessen Zugang und Einstellungen zu „seinen“ Sprachen, den Erwerbsverlauf und verschiedene individuelle Aspekte des Spracherwerbs nachzuvollziehen, ist durch verschiedene Methoden begehbar, wie etwa über das Erstellen eines Sprachenportraits (vgl. Krumm & Jenkins 2001) oder eines Sprachenbaums (vgl. Wildemann und Hoodgarzadeh 2013) durch das Verfassen eines Sprachenportfolios (mit der darin eingebetteten Sprachbiographie)⁹⁰ (Wildemann & Fornol 2013) oder durch narrative Interviews (Vgl. Franceschini 2002; König 2014).

Das Phänomen Mehrsprachigkeit ist, je nach Forschungsinteresse, auf unterschiedliche Weisen zu erheben und zu erforschen, da das Interesse bestimmt, welche Methode dem Gegenstand angemessen ist. So geht es zunächst um grundsätzliche Fragen, ob beispielsweise eine mehrsprachige Gesellschaft oder das mehrsprachige Individuum im Zentrum des Interesses steht, außerdem, ob sprachliche Kompetenzen, Spracherwerb oder Sprachdidaktik untersucht werden sollen oder ob eher soziolinguistische Fragen im Mittelpunkt stehen, wie die nach Spracheinstellungen, hybriden Sprachidentitäten, Sprachwechseln, Sprachtod oder -mischungen. Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft oder beim Individuum systematisch zu erfassen dient mehreren Zwecken, wobei die wichtigsten sicherlich das fächerübergreifende wissenschaftliche Auswerten von Daten zu Mehrsprachigen im Rahmen der Didaktik und der Spracherwerbsforschung, die politisch-organisatorische Gesellschaftsgestaltung auf Kreis-, Landes- und Bundesebene sowie die Förderung stabiler multikultureller Identitäten sind. Ziel ist immer, das Wissen um das Phänomen der Mehrsprachigkeit um einen Aspekt zu erweitern. Die Methoden sind so vielfältig wie die Erkenntnisinteressen selbst. Das Erfassen des Komplexes Mehrsprachigkeit durch etwa Leitfadeninterviews, narrativ-biographische Interviews, Sprachenportraits, Lerntagebücher, Sprachenportfolios oder impulsgesteuerte Gespräche, Beobachtungen oder Videographien fördert viele unterschiedliche und miteinander verbundene Aspekte zutage, wie etwa Spracheinstellungen, biographische Fakten, geographisch-politische Informationen, Erkenntnisse über innere und äußere Mehrsprachigkeit oder Sprachmischungen, viele Facetten sprachlicher

⁹⁰ [http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/\(10.12.2023\)](http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/(10.12.2023)).

Varietäten sowie metasprachliches Wissen oder Sprachbewusstheit der Sprecher*innen. Zudem gibt es Methoden, die Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft erfassen, darunter das ‚Linguistic Landscaping‘, welches sich zum Ziel gesetzt hat, die schriftliche Sprachenlandschaft des öffentlichen Raums zu erforschen (vgl. z. B. Redder et al. 2013; Eckardt 2016; Reh 2004). Die unten skizzierten Erfassungsmethoden stellen also lediglich einen Ausschnitt dar. Neben der methodischen Herangehensweise über Biographie-erhebende Verfahren wird nachfolgend das Sprachenportrait als Forschungsinstrument vorgestellt.

3.2.2 Erhebungsstrukturierende Impulsmaterialien

Im Bereich der Spracherwerbsforschung wie auch in der soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung gibt es immer wieder meist qualitative Forschungsarbeiten, die mit Impulsmaterialien arbeiten. In der Spracherwerbsforschung dienen Impulse zur Strukturierung und Elizitation von sprachlichen Äußerungen, die sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen können und die dann für Fragen zu Aspekten des Spracherwerbs ausgewertet werden. Solche Impulse können didaktischer Natur sein, wie z. B. der Einsatz von Silben- und Symbolkarten in videographierten Unterrichtssituationen (vgl. Schmidt 2022) oder als Anlass zum Erzählen in mündlicher oder schriftlicher Form genutzt werden, wie bspw. Bilder oder Bildergeschichten (z. B. Griebhaber 2018 oder Ahrenholz 2011). Besonders in der Forschungsarbeit mit Kindern als Informant*innen erfreuen sich verbale thematische Impulse oder Impulsmaterialien wie Videos oder Bilder großer Beliebtheit, da die Erwachsenen in ihrer Rolle als Fragende und Forschende gegenüber den Kindern so meist erwartbare und berechenbarere Rollen einnehmen und die Impulsmaterialien einen motivierenden Charakter haben, der auf die Zielgruppe der Kinder zugeschnitten werden kann (vgl. Hunger et al. 2019: 179; Groskreutz 2016 oder auch Krumm & Jenkins 2001). Auch in der Arbeit mit jugendlichen Informant*innen sind solche Effekte relevant und gerade im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung werden Bildimpulse eingesetzt, die freie Erzählungen bzw. Narrationen ermöglichen, sodass Zweitsprachenlerner*innen mit ihren je verfügbaren Sprach- und Erzählkompetenzen Texte produzieren, die in der Forschung für die Wissens- und Theoriebildung genutzt werden können.⁹¹

Nachfolgend werden nun zwei Erhebungsansätze, das Erheben einer Sprachbiographie und das Sprachenportrait, erläutert, um anschließend mit der Erhe-

⁹¹ Verschiedene Studien, in denen Texte von jugendlichen DaZ-Schüler*innen wissenschaftlich genutzt werden finden sich bspw. in Ahrenholz & Grommes (2014).

bung zusammenhängende Reflexionen, Probleme und Fragen zu erörtern, die unter anderem die Rolle der Forscherin im Erhebungskontext reflektieren. Im Anschluss daran folgt das Forschungsdesign der vorliegenden Studie (Kap. 3.3).

3.2.3 Sprachbiographien – Biographie durch Sprache

Sprachbiographien sind ein mittlerweile etablierter Ansatz, um Erkenntnisse über individuelle Lernaspekte von Sprachen sowie über soziolinguistische Fragestellungen zu gewinnen (vgl. Busch 2013: 16). Tophinke (2002: 1) betont jedoch, dass der Terminus in fachwissenschaftlichen Lexika nicht zu finden ist. Franceschini hat sich über Jahre hinweg in mehreren Projekten intensiv mit dem Thema Sprachbiographien befasst (z. B. Franceschini & Miecznikowski 2004). Darüber hinaus hat sie 2003 eine erste Skizze eines Modells entwickelt, welches das Phänomen Mehrsprachigkeit und das dazugehörige Phänomen der Sprachmischungen als eine alltäglich menschliche, äußerst kreative und dynamische Fähigkeit beschreibt, die sowohl die Identität jedes Einzelnen wie auch von Gruppen prägt (vgl. Franceschini 2003). Die Sprachbiographie-Forschung hat laut Franceschini (2004: 121) zwei Hauptinteressen: Zum einen interessieren individuelle biographische Erlebnisse und Einstellungen sowie die Art und Weise wie diese formuliert werden. Es werden Fragen gestellt wie: „Wie erzählen die Personen von ihrem ‚savoir faire‘ beim Erwerb verschiedener Sprachen? Liefern uns die Interviews [Hinweise auf eingesetzte] Lernstrategien? Welche sind die ersten linguistischen Erlebnisse, die im Gedächtnis haften bleiben?“ (Franceschini 2004: 121). Zum anderen werden Informationen über die Meso- und Makroebenen gesammelt. Die Fragen lauten u. a. folgendermaßen: „Welche waren die sozialen (schulischen und außerschulischen) Kontexte, in denen Sprachen erworben wurden? Wie werden unter sehr unterschiedlichen mehrsprachigen Bedingungen Sprachen im Kindes- und Erwachsenenalter erworben? Wie gehen Sprecher mit dem Zwang um, bspw. nach einem Krieg, die Sprache des Anderen zu lernen?“ (Franceschini 2004: 121). Im Rahmen der durch Franceschini skizzierten Erkenntnisleitfragen arbeitet die Sprachbiographie-Forschung häufig mit der Erhebung und Auswertung narrativer Interviews (vgl. Franceschini & Miecznikowski 2004). Eine Zielrichtung der sprachbiographischen Forschung definiert Peña (2017: 31) als den Versuch, „eine biographische Ordnung für den Erwerbsbeginn und den darauffolgenden tatsächlich stattfindenden Erwerb einer Sprache zu finden“. In dieser Weise lässt sich die Sprachbiographie in die weit verbreitete und interdisziplinäre Forschungsdisziplin der Biographieforschung einbetten (vgl. Peña 2017: 31). Ein Überblick über die Sprachbiographieforschung, ihre unterschiedlichen Interessen und methodischen Ausprägungen ist bei Peña (2017) nachzulesen.

Im Zentrum vieler Arbeiten mit Sprachbiographien steht das narrative Interview, also „die erzählerische Darstellung der erlebten Lebensgeschichte als erzählte Lebensgeschichte“ (Penya 2017: 32). Der Ansatz, der dabei verfolgt wird ist, dass durch das narrative Erzählen das Erleben des Spracherwerbs und der Umgang der Interviewten mit ihren Sprachen und Varietäten als Teil ihrer Lebensgeschichte 7erzählt wird und „in die Tiefe und in das individuelle Erleben von Sprachen“ vordringungen wird (Franceschini 2002: 21). Das bedeutet, dass das erzählende Individuum eine Geschichte präsentiert. Tophinke beschreibt die Sprachbiographie als bestehend aus drei unterschiedlichen mit einander verbundenen „Konzepten von Sprachbiographie“, die sich jeweils auf die zwei Dimensionen individueller und sozialer Aspekte beziehen lassen (vgl. Tophinke 2002: 1–2). Diese drei Konzepte umfassen die Sprachbiographie als „gelebte Geschichte“, als „erinnerte Geschichte“ sowie als „sprachliche Rekonstruktion erlebter Geschichte“ (Tophinke 2002: 2). Diese drei Sichtweisen auf die Sprachbiographie sind letztlich Aspekte, denen biographischen Erzählungen bzw. Narrationen insgesamt unterliegen, und die sowohl in der Biographieforschung wie auch in der Sprachbiographieforschung mittels verschiedener Ansätze untersucht werden. Während die *erinnerte Geschichte* Untersuchungsgegenstand von narrativen Interviews ist, findet die *sprachliche Rekonstruktion erlebter Geschichte* beispielsweise in Ansätzen von Lucius-Hoene & Deppermann (2002; 2004) ihre Aufmerksamkeit (siehe dazu auch Kap. 4.3.3.1).

Die Struktur einer Erzählung, die Abfolge, der Aufbau und die Art und Weise, wie die Protagonist*innen (im Falle der Sprachbiographien sind hiermit oft Sprachen, Lehrkräfte oder spracherwerbs-relevante Personen gemeint) in der Narration eingeführt, dargestellt und positioniert werden, ist also unter anderem Gegenstand der Untersuchungen in narrativen Interviews. Narrative Interviews sind ein Mittel um „autobiographische Stegreiferzählungen“ zu elizitieren, die nach Schütze (1983: 285) ebenjene Form von Datenmaterial evozieren, die „auf die zeitlichen Verhältnisse und die sachliche Abfolge“ der Lebensgeschichte schließen lassen.⁹² Während es Schütze und insgesamt der Disziplin der Biographieforschung um die Narration der Lebensgeschichte mit einem Anfang und einem Ende, einer Struktur und einer Logik geht, so geht es im Zusammenhang mit erzählten Sprachbiographien von Untersuchungsteilnehmer*innen darum, „wie sie ihre Sprachen erworben haben, welche Erinnerungen sie daran haben, wo, unter welchen Umständen und mit welchem Ziel [...]“ (Franceschini 2004: 126) Sprachen erworben oder aufgegeben wurden, gewechselt oder gemischt werden. Des Weiteren geht es darum, „in welcher Weise sie davon erzählen und mit welchen Qualitäten und emotionalen Färbungen

92 Für einen kurzen Überblick über verschiedene Analysetechniken im Umgang mit einem narrativen Interview mit Bezug zur Migrationsforschung empfiehlt sich Maak & Fuchs (2018).

sie die verschiedenen Varietäten beschreiben“ (Franceschini 2004: 126). Das sprachbiographische Erzählen als Rekonstruktion der eigenen Erwerbsgeschichte ermöglicht es den Erzählenden außerdem, sich selbst in sozialen Kontexten und Rollen zu positionieren und so eine eigene Ich-Konstruktion zu präsentieren (vgl. Topfink 2002: 9).

König (2014) verwendet in ihrer Studie den Ansatz, über narrative Interviews Spracheinstellungen zu rekonstruieren und mittels der methodischen Prinzipien der Gesprächsanalyse zu untersuchen. König argumentiert, dass Einstellungen mentale Konzepte sind, die allerdings „von den jeweiligen Äußerungsbedingungen geprägte Produkte“ sind, „die in der Interaktion mit anderen hervorgebracht und aus diesem Grund auch in diesem Geneseprozess beobachtet und analysiert werden müssen“ (König 2014: 34). Des Weiteren bezieht König die Äußerungen zu Spracheinstellungen ihrer Studienteilnehmer*innen direkt auf Identitätskonstruktionen, indem sie die erhobenen sprachbiographischen Interviews als „Interaktionen“ versteht, „indem die Interviewten (in Interaktion mit dem Interviewer) ihre Identität als mehrsprachiges Individuum sprachlich konstruieren“ (König 2014: 38 ff.). Diese Reflexionen führten im Rahmen der Vorplanungen und der thematischen Sensibilisierung für die vorliegende Studie dazu, die Wichtigkeit der gesamten Gesprächsstruktur und des sequenziellen Verlaufs der Forschungsgespräche anzuerkennen und diese im Verlauf der Datenauswertungen methodisch zu berücksichtigen (siehe dazu Kap. 4.3.3).

Ausgehend von ihren Arbeiten mit Sprachbiographien haben Franceschini & Miecznikowski (2004: 128 ff.) induktiv Generalisierungen herausgearbeitet, deren Natur zwar „abstrakt“ ist, die aber inhaltliche und strukturelle Einschätzungen von individuellen Sprachbiographien ermöglichen. Einige dieser konzeptionalisierten Generalisierungen wurden bei der Planung der vorliegenden Studie als relevant und einschlägig für die Arbeit mit Sprachbiographien jugendlicher Migrant*innen eingeschätzt. Im Rahmen der Vorplanungen und anfänglichen Reflexionen, Recherchen und thematischen Sensibilisierungen wurden die Marksteine sprachbiographischer Erkenntnisse als fruchtbar und zielgerichtet erachtet. Generalisierend nennen Franceschini & Miecznikowski (2004: 28) einerseits zwei „heuristische Punkte“, die als Grundlage zum Verständnis aller narrativen, individuellen und freien Sprachbiographien gelten können, und andererseits wiederkehrende Strukturelemente, die die Lebenserzählung aus sprachlicher Perspektive ordnen. Die heuristischen Punkte lassen sich mit den Begriffen „Plurikausalität“ und „Einzigartigkeit“ zusammenfassen. Der erste Punkt bezieht sich dabei auf das Zusammenspiel von Faktoren, welches den Erwerb, die Auswahl, den Umgang und die Einstellungen von Sprecher*innen mit ihren Sprachen bestimmt. Es handelt sich um „komplexe und wechselseitige Bezüge zwischen biologischen Grundlagen, Kognition und sozialem Verhalten“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: 130). Der zweite Punkt umfasst die Tatsache, dass jeder

Mensch „einzigartig“ ist – und somit auch seine bzw. ihre Sprachlernbiographie. Franceschini und Miecznikowski stellen bei der Analyse ihrer Daten fest, dass sich „die Biographien als spezielle Kompositionen auffassen [lassen], die auf ihre jeweils eigene Weise ähnliche Eigenschaften bündeln [...]. Die spezifische Bündelung ist individuell, die Eigenschaften sind es nicht.“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: 130). Mit dieser Feststellung verknüpfen sie ihre Erkenntnisse mit den Grundlagen der Biographieforschung und der narrativen Interviews, wie sie durch Schütze beschrieben wurden. Franceschini & Miecznikowski (2004: 131) vertreten des Weiteren die Sichtweise, dass diese „gebündelten Aspekte“ die eigene Lebensgeschichte ausmachen und dass durch „Narrationen Elemente miteinander verwoben und zueinander in Beziehung gesetzt [werden].“

Nachfolgend wird auf einige der „wiederkehrenden Elemente“ eingegangen, deren Wichtigkeit und Musterhaftigkeit Franceschini & Miecznikowski betonen:⁹³

Das erste Element ist die *holistische Betrachtungsweise*: Die Erzählenden erfassen Sprache(n) holistisch, das heißt, dass sich in den Narrationen „Bewertungen von Sprachen, Sprechern und Kulturen“ sehr leicht vermischen (Franceschini & Miecznikowski 2004: 132). Sprachen seien zudem „Objekte, die emotional aufgeladen sind“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: 132). Sprachen würden von den Interviewten nicht mit Distanziertheit betrachtet, sondern „zu einer persönlich umfassenden Schilderung des eigenen Bezugs zu diesen Sprachen“ verwoben (Franceschini & Miecznikowski 2004: 132).

Das zweite Element wird als *Impact* bezeichnet und meint positive oder negative affektive Eindrücke, die eine Person empfindet und die den Spracherwerb beeinflussen. Dabei sei die Tiefe des Eindrucks eher von Bedeutung für den Spracherwerb als die Qualität der Erfahrung. Aus ihren vorliegenden Forschungsergebnissen generalisieren Franceschini & Miecznikowski (2004: 132), dass „Gleichgültigkeit zu wenig Spracherwerb“ führe, dass also, im Umkehrschluss, die Affektiertheit (unabhängig davon ob diese positiv oder negativ ist) Spracherwerb fördere.

Des Weiteren konstatieren die Autorinnen das „Genre Sprachbiographie“, als eine anspruchsvolle Form der Erzählung, denn „die Erzählenden [müssten] ein hohes Maß an Anstrengung aufwenden [...] [um] eine Erzählung zum Erwerb der eigenen Sprachen formal und inhaltlich quasi ex novo zu gestalten“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: 137). Die letzte zu erwähnende Generalisierung ist die Feststellung, dass das Thema Sprachbiographien ein ungewohntes, den Erzählenden nicht bekanntes *Interesse an ihren Sprachen* offenbare und dass „gerade

93 Für eine vollständige Aufzählung siehe Franceschini & Miecznikowski (2004: 132–138).

mehrsprachige Sprecher [...] besonders motiviert [seien], über ihre Sprachen nachzudenken“ (Franceschini & Miecznikowski 2004: 138).

Aus diesen Generalisierungen wurden im Rahmen der vorliegenden Studie verschiedene Konsequenzen gezogen. Selbst wenn die *holistische Betrachtungsweise* der Sprachen und auch das *Interesse an den eigenen Sprachen* eine Beobachtung ist, die auch für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie von Bedeutung ist, wurde entschieden, dass das Erfassen der Sprachbiographien in Form klassischer narrativer Interviews für die Zielgruppe zu anspruchsvoll und fordernd ist. Sowohl bei Franceschini & Miecznikowski (2004), bei König (2014) wie auch bei Peña (2017), bei denen narrative Interviews zum Einsatz kommen, sind erwachsene Studienteilnehmer*innen befragt worden; für diese Altersgruppe kann diese Erhebungsmethode demzufolge als relativ bewährt gelten.

Doch wie verhält es sich mit Jugendlichen, die zudem im Verlauf ihrer jüngeren Geschichte sowohl eine Migration wie auch den damit verbundenen Erwerb einer Zweit- und Umgebungssprache erlebt haben bzw. immer noch erleben? Ist die Anforderung, ihre Lebensgeschichte mit Bezug auf ihre Spracherwerbserlebnisse in der Zweitsprache frei und spontan zu erzählen dem Forschungsgegenstand angemessen?

Die hier zusammengefassten Erkenntnisse und Generalisierungen über die Lebensgeschichte des Sprachen lernenden und Sprachen verwendenden Individuums haben das Forschungsdesign der vorliegenden Studie beeinflusst. Während zum einen die subjektive und individuelle Besonderheit jeder Sprachbiographie ins Zentrum des Interesses rücken sollte, wurde zudem auch deutlich, dass die Erhebung von individueller Mehrsprachigkeit zugeschnitten auf das Alter und die Situation der eingewanderten Jugendlichen erfolgen muss. Es schien daher als unerlässlich, die sprachliche Situation und das Alter in der Form zu berücksichtigen, dass eine gewisse Strukturierung in den Prozess der Datenerhebung implementiert werden sollte, ohne dabei Punkt für Punkt durch Fragen das Geschehen zu steuern. Für die vorliegende explorative Studie ist deshalb ein Gesprächsformat erdacht worden, welches quasi-natürlich ein Gespräch zwischen Forscherin und Jugendliche*r über Sprache, Mehrsprachigkeit und Sprachbiographie (abhängig auch vom eingesetzten Impulsmaterial) ermöglicht, das zwar einerseits auf das Thema fokussiert, zum anderen aber den spontanen und möglichst wenig gesteuerten Verlauf der Gespräche ermöglichen sollte (mehr dazu siehe Kap. 3.4). In diesem Zusammenhang ist der Einsatz von Impulsmaterialien als Mittel zur Strukturierung in Betracht gezogen worden, der, wie oben bereits beschrieben, häufig in der Zweitspracherwerbsforschung Verwendung findet. Ein beliebtes und bekanntes Impulsmaterial im Zusammenhang mit der Erhebung von Sprachbiographien jüngerer Menschen ist das Sprachenportrait, welches nachfolgend vorgestellt wird.

3.2.4 Das Sprachenportrait

Das Erfassen von Mehrsprachigkeit aus verschiedenen Perspektiven ist für die Soziolinguistik ein zentrales Anliegen. Neben den in diesem Kapitel vorgestellten Methoden gibt es zahlreiche weitere Methoden, um individuelle Mehrsprachigkeit zu erfassen (siehe z. B. Settineri et al. 2014; Busch 2013; Schnitzer & Mörgen 2015). Im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Studie wird nun die Erhebung mittels Sprachenportraits skizziert.

Ein Sprachenportrait ist eine nach einer Körpersilhouette geformte Bildvorlage, die jede Person ausfüllen kann, um sich selbst und ihre Sprachen darzustellen. Nachdem diese Methode vor über 25 Jahren erstmals in Schulen eingesetzt wurde, um der Mehrsprachigkeit in Schulklassen Beachtung zu schenken und den teilnehmenden Schüler*innen einen visualisierten und bewusstmachenden Zugang zu ihren eigenen Sprachen und den Sprachen ihrer Klasse zu ermöglichen, ist die individuelle Arbeit an der Kontur vor einigen Jahren auch als Forschungsinstrument entdeckt worden (vgl. Busch 2018: 53). Busch ordnet die Methode dem *whole body mapping* zu, welches in unterschiedlichen Disziplinen die Arbeit mit Körpersilhouetten als Zugang zu Fragen individueller Beziehungen zu Themen wie Gesundheit, Traumatisierung oder Migration bezeichnet (vgl. Busch 2018: 53–54). Im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit obliegen die Interessen beim Gebrauch der Methode auf dem Konzept des sprachlichen Repertoires, individuellen Erlebnisperspektiven und Subjektpositionierungen (vgl. Busch 2018: 53). Der Verwendung kreativer Methoden (*art-based research*) in der empirischen Forschung und insbesondere der Anwendung von Sprachenportraits liegt das Interesse zugrunde, „im Sinne von Selbstermächtigung in einem kollaborativen Prozess die Erlebnisperspektive Betroffener in den Vordergrund zu rücken“ (Busch 2018: 54). Die erste Veröffentlichung zu visualisierten Sprachbiographien in deutscher Sprache stammt von Neumann und skizziert eine Unterrichtsidee sowie Kopiervorlagen von den Körpersilhouetten eines Mädchens und eines Jungen (vgl. Neumann 1991). Seitdem ist viel passiert. Zu Beginn des neuen Jahrtausends erhielt die Arbeit von Krumm & Jenkins (2001) einige Beachtung und förderte im deutschsprachigen Raum die Methode im Zusammenhang mit der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Akzeptanz und Reflexion von Mehrsprachigkeit in Schulklassen. Während das bunte Ausmalen der Portraitvorlagen vor allem im Grundschulalter großen Anklang findet, lassen sich die Bilder bei älteren Schüler*innen oder Erwachsenen auch im Zusammenhang mit Gesprächen, Interviews oder Diskussionen nutzen (für einen Überblick siehe Gogolin 2015). Busch arbeitet seit vielen Jahren mit Sprachenportraits in der Mehrsprachigkeitsforschung und zeigt in zahlreichen auch internationalen Publikationen unterschiedliche Aspekte auf, die auf diese Weise fokussiert werden können, angefangen beim Sprachenrepertoire und Sprachprofilen bis hin zu soziolinguistischen Themen wie dem

Erleben von Exklusion (siehe z. B. 2006; 2010; 2016). Gemein ist allen Einsätzen des Sprachenportraits als Forschungsmethode das Interesse an einer „Exploration sprachlicher Repertoires, die um vieles komplexer sind, als es diskursiv hergestellte Dichotomien wie die zwischen Erst- und Zweitsprache, Herkunfts- und Zielsprache, Mehrheits- und Minderheitensprache glauben machen“ (Busch 2018: 56). So können durch den Einsatz des Sprachenportraits als Erhebungsimpuls Erkenntnisse über verschiedene, die Mehrsprachigkeit betreffende Thematiken gewonnen werden, die vom Sprachgebrauch im Alltag über das subjektive Spracherleben, über sprachbezogene Macht- und Ideologiefragen, über Einstellungen bis hin zu Erfahrungen im Spracherwerb reichen, um somit „Fragen nachzugehen, die aus der Perspektive einer strikt beobachtenden Forschung nicht ohne weiteres zu beantworten sind“ (Busch 2018: 56).

In einem Gespräch über die individuelle Mehrsprachigkeit und Sprachbiographie stellt das Sprachenportrait als Impuls- oder Arbeitsmaterial durch seine Bildlichkeit mittels der Körpersilhouette als Metapher für das Selbst die Subjektperspektive auf natürliche Weise in den Mittelpunkt der Erhebungssituation. Die Darstellungen, die die einzelnen Personen mittels eines Sprachenportraits vom eigenen Sprachenrepertoire anfertigen, vermitteln eine große Vielfalt und zeigen ein emotional und biographisch geprägtes sprachliches Selbstbild, welches gerade nicht als neutrale oder standardisierte Darstellung von Sprachkompetenzen zu verstehen ist (vgl. Busch 2018: 56). Der Körper ist als Projektionsfläche innerhalb der Gesellschaft von großer Bedeutung, wobei dieser sowohl Zuschreibungen von außen ausgesetzt ist als auch gleichzeitig als Mittel der (Selbst-)Darstellung inszeniert werden kann. Als Untersuchungsgegenstand in der Migrationsforschung ist der Körper immer wieder von Interesse (siehe z. B. Terhart 2015). Busch (2018: 56) betont, dass sich das Selbstbild durch das eigene Sprachrepertoire „in Interaktion mit signifikanten anderen“ herausbildet und immerzu sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen unterliegt. Deshalb lässt sich die Arbeit mit Sprachenportraits als „Schnittpunkt von Biographie und Diskurs“ (Busch 2018: 56) bezeichnen, also als Blick auf das Individuum in Bild und Wort und dessen Beziehungen, Sichtweisen, Erfahrungen und Positionierungen im Diskurs mit der es umgebenden Welt. Auch Krumm sieht Erhebungen mittels Sprachenportraits als Zugang zur Sprachbiographie das Potential, Selbstkonzept und Biographie in den Zusammenhang zu gesellschaftlichen Strukturen wie etwa Einflüssen von Ideologien und Sprachpolitik zu stellen (vgl. Krumm 2010: 16). Sowohl Busch als auch Krumm erkennen, dass in den Darstellungen der individuellen Sprachenportraits nicht nur Spracheinstellungen und emotionale Beziehungen erkennbar werden, sondern auch sprachideologische Einwirkungen und Positionierungen zu diesen (vgl. Busch 2018: 57; Krumm 2010). Die Körpersilhouette dient somit als Metapher für die ganz persönliche sprachgebundene Ich-Erfahrung:

Mein sprachliches Repertoire, auf das ich in der Interaktion mit anderen zurückgreifen kann, ist Teil des Körperbildes, das ich von mir selbst habe, das mir durch andere gespiegelt wird und das ich anderen gegenüber situational als ‚soziales Portrait‘ [...] zur Darstellung bringe. (Busch 2018: 63)

Beim Einsatz von Sprachenportraits ist es üblicherweise so, dass die involvierten Mehrsprachigen ihr Portrait zusätzlich beschriften oder mündliche Anmerkungen zu ihrem Bild machen möchten (vgl. Krumm 2010: 16). Deshalb lässt sich die Methode als „image-text“ beschreiben, in welcher Bild und Sprache „gegenseitig aufeinander verweisen“ (Busch 2018: 57). Dabei ist zu betonen, dass der Sinn in beiden Darstellungsformen, der verbalen oder schriftlichen und der bildlichen, konstruiert wird und diese sich somit ergänzen (vgl. Busch 2018: 57). Aus analytischer Sicht ist einer der großen Unterschiede der beiden Darstellungsformen, dass ein Text (mündlich wie schriftlich) einer Sequenzialität (vgl. Busch 2018: 57) folgt und sich der Sinn somit durch die Entschlüsselung der linear aneinandergereihten Wörter, platziert wie die Perlen an einer Perlenkette, entfaltet. Ein Bild hingegen folgt einer völlig anderen Logik – es vermittelt durch den ersten Blick einen Eindruck und wird dann mittels der Wahrnehmung verschiedener Details mehr und mehr vertieft. Dabei ist das Bild nach „Relationen und Proportionen“ strukturiert (Busch 2018: 57). Die Ausdrucksform durch bildliche Darstellungen, die zunächst ohne Worte auskommt, eröffnet zudem völlig andere Möglichkeiten, um Gefühle und Emotionen, Ambivalenzen und Widersprüche, Gleichzeitigkeit und Gesamtheit von Erinnerungen darzustellen. Somit zeigt ein Bild eine andere Form des Selbst, welche nicht der sprachlichen Logik der Sequenzialität und auch nicht dem Druck nach Verständlichkeit und sprachlicher Angemessenheit Folge leisten muss und durch Symbole, Farben und Formen mehr Raum für Unsagbares lässt (vgl. Busch 2018: 58). Die Körpermetapher bietet eine Möglichkeit, die eigene Identität auszudrücken und dies macht sich die Arbeit mit Sprachenportraits zu Nutze (siehe auch die Studien zu Metaphern und speziell Körpermetaphern von Lakoff & Johnson 1980 oder Lakoff & Espenson 1991: 209: „The Body is a Container for the Self“).

Das Sprachenportrait wie Krumm (2009) und auch wie Busch (2018) es verwenden, dient als Zugang zu sprachbiographischen Äußerungen und Erzählungen. Die Eröffnung des Gesprächs mittels der Zeichnung des eigenen Bildes und der wiederkehrende Bezug auf die im Körper der Silhouette dargestellten Details führen zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbiographie und machen aus dem Bild und den ergänzenden schriftlichen oder mündlichen Erklärungen eine Einheit. Krumms Argumentation zur Arbeit mit Sprachenportraits als Zugang zur Biographie basiert dabei auf den soziolinguistischen Prämissen, dass Sprache „zu den zentralen identitätsstiftenden Elementen“ gehört (Krumm 2009: 235), sich Spracherwerb und Verlust im Verlauf des Lebens und im Takt mit wei-

teren biographischen Marksteinen verändert und dass die Selbstsicht auf die Sprachbiographie und das sprachliche Repertoire im engen Zusammenhang mit ideologischen Gesellschaftskonstruktionen zu verstehen sei (vgl. Krumm 2009: 235; siehe auch Darvin & Norton 2015). Busch (2018: 59) sieht in der Arbeit Sprachenportraits die Möglichkeit, in der Darstellungsvielfalt durch Bild, Sprache und Schrift „zwischen drei Polen zu pendeln: der Darstellung von Sprache als Gegenstand [...], der Darstellung von Momenten des Spracherlebens [...] und der Darstellung von sprachideologisch geprägten Vorstellungen über bestimmte Sprachen oder Sprachpraktiken.“

Eine Interpretation der individuellen gemalten Werke erfolgt in erster Linie durch die Äußerungen der Erschaffer*innen selbst. Da der Ausgestaltung der Silhouette im Prinzip keine Grenzen gesetzt werden, ist jedes Bild ein Unikat. Dennoch stellt sich die Frage der Interpretierbarkeit von außen, etwa durch die Verwendung von Symbolen und Farben, die basierend auf kulturellen und gesellschaftlichen Normen eine allgemeinere Lesbarkeit der Selbstbildnisse ermöglichen könnten. Welche Rolle spielen beispielsweise die Farben in den Portraits? Und lassen sich über die Nutzung der Körperteile und -regionen oder der Proportionen relevante Aussagen zur Interpretation hinzufügen? Bezüglich solcher naheliegenden Fragen erklärt Busch (2013: 38, Hervorh. i. O.):

Die Interpretation des mit bunten Stiften gezeichneten Portraits hat aus dem Bild heraus zu erfolgen, zu nahe liegende oder verallgemeinernde Deutungen – zum Beispiel Rot für eine mit Passion belegte Sprache – können in die Irre führen. Farbe gilt zwar in der Semiotik als Ausdrucksstarker Modus für die Äußerung von diskursiven Bedeutungen, allerdings gibt es ‚nicht die neutrale, immer gültige Bestimmung für eine Farbe, sondern nur für die jeweilige Farbsituation‘ [...]. Farbdeutungen und Farbpräferenzen können auch nicht einzelnen ‚Kulturen‘ zugeschrieben werden.

Während der Vorbereitungen zur vorliegenden empirischen Untersuchung hat die Auswertung von unter Studierenden erhobenen Sprachenportraits ebenfalls nicht zu einer allgemeingültigen Lesart über die Bedeutung von Farben geführt.⁹⁴ Nach Erkenntnissen aus den Interpretationen der Studierenden-Sprachenportraits dienen Farben vornehmlich der Unterscheidung von Sprachen und häufig auch zur Illustration von Landesflaggen oder als Symbol für Nationalsprachen, aber nur in Ausnahmefällen (bspw. in Kombination mit einem Herz-Symbol) einer emotionalen Markierung.

⁹⁴ In Pre-Erhebungen zur Erprobung der Methode wurden an der Europa-Universität Flensburg im Wintersemester 2013/2014 insgesamt 70 Sprachenportraits sowie zusätzliche sprachbiographische Angaben erhoben. Diese sind mit dem Einverständnis der Studierenden von der Autorin ausgewertet worden.

Zur Frage nach der Bedeutung der Körpersilhouette und Körpermetaphorik in den Sprachenportraits lässt sich in erster Linie die oben beschriebene Übertragungsmöglichkeit auf den eigenen Körper der jeweiligen Person festhalten. Auch gebräuchliche Körpermetaphern wie „lastet auf meiner Schulter“, „liegt mir im Magen“, „trage ich in meinem Herzen“, „steckt mir im Hals“ werden durch den Gebrauch des Körperbildes begünstigt (vgl. Busch 2013: 38). Einzelne Körperteile symbolisieren so damit verbundene Eigenschaften wie etwa die Füße, welche sowohl für Mobilität als auch für Standhaftigkeit und Verwurzelung stehen können (Busch 2013: 42).

Die dargestellten Körper können daher als „ein entscheidender Bezugspunkt für Bilder“ gesehen werden,

weil sie [...] Schnittstellen zwischen Innen und Außen, Innenwelt und Außenwelt, zwischen Bilder sehenden Subjekten und als Bilder wiederum gesehenen Objekten sind. [...] Die metaphorische Verwandlung [des Körpers zum Bild] ermöglicht einen Moment der Selbstdistanzierung und des künstlichen Abstandes zu sich selbst. (Schulz 2005: 132).

Krumm (2009: 238) hat durch die Auswertung zahlreicher Sprachenportraits von Schüler*innen festgestellt, dass die Erstsprachen bzw. die Herkunftssprachen der Kinder, unabhängig von ihrer tatsächlich beherrschten Kompetenz, in etwa der Hälfte der Sprachenportraits den gesamten Körper oder das Herz, bzw. die Herzregion, bedecken, welches er als Ausdruck zur Darstellung sprachlicher Identität oder Zugehörigkeit deutet. Zudem beobachtet Krumm, dass Kinder, deren Zweisprachigkeit mit einem Konflikt einhergehen, ihre Sprachenportraits zweiteilen, in eine L1-Hälfte und eine L2-Hälfte (Krumm 2009: 240).⁹⁵

Durch die wissenschaftliche Arbeit von Lakoff & Johnson (1980) wurde schon vor langer Zeit erkannt, dass die Verwendung von Metaphern bzw. metaphorischen Konzepten in der Sprache alltäglich ist. Der Gebrauch von Metaphern ist dabei so gewohnt für die Sprecher*innen und Zuhörer*innen, weil sie, wie Janussek schreibt, bereits im kindlichen Spracherwerbsprozess das Hauptprinzip sprachlicher Entwicklung darstellen: „sie [gebrauchen] ständig neu gelernte sprachliche Formen, die sie kreativ auf diverse, irgendwie damit zusammenhängende Gegenstände, Situationen [...] beziehen“ (Janussek 2018: 82). Aus diesem Grunde sei letztlich auch „nicht das ‚Übertragen‘ von Bedeutungen das Besondere“ am menschlichen Sprachgebrauch, sondern „die Idee, es gebe so etwas wie stabile ‚wörtliche‘ Bedeutungen“

⁹⁵ Aus Erachten der Autorin ist eine Zweiteilung der sprachlichen Identität in zwei Hälften nicht unbedingt als Ausdruck eines Konflikts zu deuten, sondern sollte im Zusammenhang mit den mündlichen oder schriftlichen Erläuterungen der bzw. dem Proband*in, wenn möglich, geklärt werden. Nicht jede Darstellung von Teilung oder Trennung muss konflikthaft aufgeladen sein (siehe dazu auch Kap. 2.5.2).

(vgl. Januschek 2018: 82, Hervorh. i. O.). Einige der von Lakoff & Johnson aufgelisteten metaphorischen Konzepte machen den Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen einer mehrsprachigen Person und dem Bild des Körpers (in Form der gemalten Silhouette) als ‚Behälter‘ für Sprachen deutlich:

Just as the basic experiences of human spatial orientation give rise to orientational metaphors, so our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas etc., as entities and substances. (Lakoff & Johnson 1980: 25)

Die Verbindung metaphorischer Sichtweisen mit der Darstellung sprachlicher Biographie und Identität in der Form einer Körpersilhouette ermöglicht so einen Impuls für ein Gespräch über ebenjene Themen: „Durch die Bildlegende und die nachfolgende Erzählung nehmen ZeichnerInnen eine erste Interpretation selbst vor. Dadurch, dass nicht vorgegeben wird, wie Sprache definiert wird, werden häufig auch Dialekte, Jargons, Phantasiesprachen etc. eingezeichnet und gehen als solche in die Erzählung ein.“ (vgl. Busch 2013: 39). Sprache wird somit zu einem individuellen Konzept, das die Befragten aus subjektiver Perspektive bildlich darstellen und mündlich oder schriftlich beschreiben. Daher begünstigt der „multimodale biographische Zugang“ eine „Dekonstruktion voretablierter Kategorien“, wie Busch (Busch 2013: 39) schreibt, wie etwa „die Vorstellung von Sprachen als abzählbare, voneinander abgrenzbare und in sich geschlossene Einheiten, oder von Dichotomien, wie jene zwischen Herkunfts- und Zielsprache, zwischen Erst- und Integrationsprache“.

Im Umgang mit dem Sprachenportrait als Erhebungs- oder Gesprächsimpuls ist, sowohl im schulpädagogischen Kontext wie auch im Forschungskontext, festzuhalten, dass das bildliche Produkt und die sich darum entwickelnde Interaktion eine kontextgebundene Darstellung des Gegenstands ist, in welcher die Gesamtsituation, die Beziehungen und der Verlauf auf das Ergebnis einwirken. Es macht also einen Unterschied, ob das Sprachenportrait in einer Gruppe oder einzeln Verwendung findet, ob das Setting bekannt oder fremd ist und auf welche Weise die Einladung zur Herstellung des Sprachenportraits und das anschließende Gespräch bzw. die Befragung erfolgen (vgl. Busch 2018: 60). Dabei ist ein respektvoller und empathischer Umgang mit den Proband*innen unerlässlich – besonders, weil es um persönliche biographische Inhalte geht (vgl. Busch 2018: 61).

3.3 Forschungsdesign

Das folgende Kapitel soll einen umfassenden Überblick über die Entstehung der Daten vermitteln. Aus der anfangs gestellten Frage wie Jugendliche mit Migrationserfahrung ihre Sprachen, Spracherwerb und Sprachidentität aus eigener Perspektive beschreiben, wurde ein einzigartiges Forschungsdesign entwickelt, welches mit einer intensiven Kennenlernphase der Lernumstände in den DaZ-Zentren begann, die Auswahl verschiedener Impulsmaterialien und mehrerer Jugendlicher bestimmte und in der Entwicklung des analytischen Vorgehens mündete. Da einzelne Fälle in einem eng begrenzten Feld und individuell-soziale Fragestellungen mit dem Bezug zu Mehrsprachigkeit im Zentrum stehen, wird der gesamte Forschungsansatz dem der qualitativen soziolinguistischen Forschung zugeschrieben, welcher als zugehörig zur qualitativen Sozialforschung zu verstehen ist (vgl. Graßmann 2011: 158). Das Forschungsvorhaben kann im Bereich explorativ-interpretativer Forschungsdesigns verortet werden (siehe z. B. Riemer 2000; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2019; Quetz 2003). Explorativ ist das Vorhaben deshalb, weil ein Verstehen – aber auch ein Beschreiben – der Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher mit Migrationserfahrungen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit und ihre Sprachen angestrebt wird. Als interpretativ ist die analytische Arbeit mit dem Datenmaterial anzusehen, aus welcher ein Verständnis für die Sichtweisen der Jugendlichen auf den Forschungsgegenstand herzuleiten ist. Es sind die Beschreibungen und Äußerungen der Jugendlichen über die sozialen und affektiven Hintergründe ihrer Spracherwerbsbiographie, über ihren Sprachgebrauch, über Sprachkonzepte und weitere sprachbezogene Thematiken sowie die durch sie vorgenommenen Positionierungen, die im Interesse der Datenerhebungen und -analysen stehen. Nachfolgend werden das Design der Untersuchung, ihre Voraussetzungen und Bedingungen sowie ihr Verlauf beschrieben.

3.3.1 Entwicklung des Untersuchungsdesigns

Das hier durchgeführte qualitative empirische Untersuchungsdesign leitet sich von den Forschungsfragen nach den Perspektiven jugendlicher Mehrsprachiger auf individuelle Mehrsprachigkeit ab und lässt sich als eine Form der Einzelfallstudie beschreiben, in welcher jeweils einzelne Personen Gegenstand der Analyse sind (vgl. Schnell et al. 2005: 249). In den nachfolgenden Kapiteln wird das Forschungsdesign der Studie beschrieben. Zunächst werden die Eingangsbedingungen bezüglich des Feldzugangs, der Besonderheiten qualitativer empirischer Erhebungssituationen und weiterer Details wie der Einsatz einer Kamera be-

schrieben. Darauf folgt dann ab Kap. 3.4 die Darlegung der verwendeten Impulsmaterialien in den Erhebungen.

Nachfolgende Abbildung 7 soll einen ersten Überblick über das Untersuchungsdesign ermöglichen:

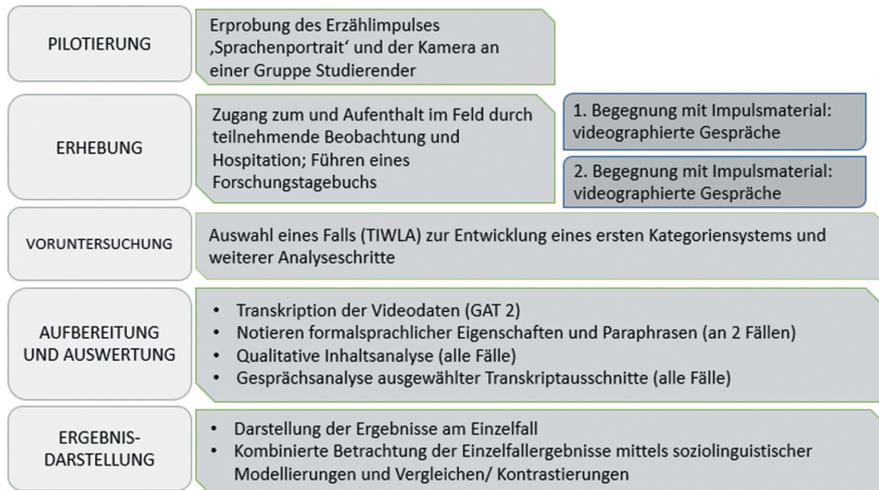


Abbildung 7: Graphische Darstellung des Untersuchungsdesigns.

Ausgehend vom Erkenntnisinteresse wurde eine Erhebung pilotiert, in welcher zunächst Studierende eines Seminars zum einen videographiert wurden, um die Kamera und ihre Funktionsweise zu erproben, und zum anderen Sprachenportraits ausfüllen, um ihre sprachlichen Repertoires darzustellen. Die Sprachenportraits wurden ausgewertet und intensiv mit den Studierenden besprochen. Daran anschließend wurde der Zugang zum Feld gesucht. Der Ort, an dem die Forschung stattfand, also der Ort der Datenerhebung, waren die DaZ-Zentren, in denen die Jugendlichen zur Zeit der Untersuchung beschult wurden. Zum Einstieg in die Erhebungssituation und zum Verständnis der sozialen Realität der Jugendlichen im Kontext ihrer Schule, hat die Erhebungsphase mit einer umfassenden Hospitationsphase in den DaZ-Zentren begonnen. Diese erfolgte in zwei Phasen: Zunächst wurde im Sommer 2014 eine vollständige Schulwoche der Unterricht in einem DaZ-Zentrum begleitet. Daran anschließend wurde von September 2014 bis Mai 2015 wöchentlich für mehrere Schulstunden in zwei verschiedenen DaZ-Zentren hospitiert. Im Rahmen dieser regelmäßigen Unterrichtsbesuche hat die Autorin selbst die Lehrkräfte im Unterricht unterstützt und im Anschluss an die Besuche Tagebuchnotizen geführt, in denen Informationen über Schüler*innen, Aufgabenfor-

mate und Beobachtungen festgehalten wurden. Während dieser Phase sind an einigen der Besuchstage die Datenerhebungen in Form der videographierten Gespräche durchgeführt worden, wenn die Befragten Zeit hatten und in die Erhebung eingewilligt hatten. Es ist somit festzuhalten, dass die Datenerhebungen vollständig von der Autorin selbst geplant und durchgeführt worden sind, dass die Autorin in Person in den Erhebungsorten, den DaZ-Zentren, bei den Lehrkräften und den Schüler*innen bekannt war und dass sämtliche Gespräche einvernehmlich und transparent zum Zwecke der Erhebung und der Auswertung geführt worden sind.

Da der Erhebungsort das den Schüler*innen vertraute DaZ-Zentrum war, ist es notwendig, Verhalten und Selbstverständnis der Personen mit diesem Ort in Bezug zu setzen: Die Jugendlichen sind in ihrem gewohnten Umfeld, in welchem sie vornehmlich in ihren Rollen als Schüler*innen und als Klassenkamerad*innen agieren. Die Autorin als Forscherin und Außenstehende war als teilnehmende Beobachterin und helfende Hand im Unterricht bekannt und entsprechend zumindest prinzipiell der Gruppe der Lehrkräfte und Erwachsenen zuzuordnen, wenn auch die Schüler*innen einen lockeren und entspannteren Umgang mit ihr pflegten. Formen spezifischer Rollenannahmen und Zuschreibungen in bestimmten gesellschaftlichen und sozialen Zusammenhängen werden im Verlauf der Analysen immer wieder berücksichtigt. Dieser Aspekt wird im Verlauf der folgenden methodischen Kapitel eingehender thematisiert.

Bezüglich der jeweiligen Erhebungssituationen, also den einzelnen Begegnungen mit den Jugendlichen, ist festzuhalten, dass es durch das intensive Zweiergespräch zu Formen der Ko-Konstruktion (vgl. Dirks 2014: 11) und zu spezifischen Gesprächsdynamiken kommen kann. Aus diesem Grund ist im Rahmen der Analysen ein zweifacher Ansatz entwickelt worden, bestehend aus der qualitativen Inhaltsanalyse (siehe Kap. 4.3.2) zur inhaltlichen Kodierung und Strukturierung der Daten sowie gesprächsanalytischer Verfahrensweisen (siehe Kap. 4.3.3) zur Rekonstruktion der Äußerungszusammenhänge und des Kontextes in der spezifischen Gesprächssituation. Diese zwei Analyseansätze zielen in Kombination darauf ab, dem Forschungsinteresse der individuellen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Sprache, auf Spracheinstellungen und -selbstkonzepte in einer möglichst tiefen und umfassenden Weise gerecht zu werden.

Die Gespräche, auf deren Auswertung letzten Endes der Erkenntnisgewinn beruht, wurden anhand zweier Materialien, die als Impulse und Strukturgeber für das Gespräch dienen sollten, in zwei zeitlich ca. fünf Monate auseinander liegenden Begegnungen geführt und per Videokamera aufgezeichnet (siehe Kap. 3.4). Das Konzept, jede*n Jugendliche*n zweimal, mit einem erheblichen zeitlichen Abstand, für die Datenerhebungen zu treffen, beruht auf der Annahme, dass durch die Breite des Forschungsinteresses und die Arbeit mit zwei Impulsmaterialien ein

Treffen nicht ausreichen würde. Da zum einen die Sprache als Gegenstand betrachtet werden sollte und zum anderen die individuelle Sprachbiographie im Zentrum stand, schien eine zeitliche Aufteilung der Erhebungen mit zwei unterschiedlichen Impulsmaterialien sinnvoll. Zudem ermöglichte es die zeitliche Distanz den befragten Jugendlichen sich auf ihr Lernziel DaZ und Schule zu konzentrieren und durch die Forschungsgespräche nicht zu viel Unterrichtszeit zu verlieren. Während der Monate zwischen den Erhebungszeitpunkten haben sich die Deutschkompetenzen der einzelnen Schüler*innen zum Teil deutlich verbessert, was auch die Chance eines umfassenderen Einstiegs in die Arbeit mit dem Impulsmaterial vergrößerte. Zudem ermöglichte eine zweite Begegnung zum Teil die Klärung von Fragen, die sich aus den Sichtungen der ersten Erhebung ergeben haben.

3.3.2 Bedingungen und Voraussetzungen

Entsprechend der Fragestellungen und des Forschungsinteresses wurde das DaZ-Zentrum als Erhebungsort ausgewählt, da hier unterrichtete Schüler*innen naturgemäß immer über mindestens zwei Sprachen verfügen. Darüber hinaus ist die Zusammensetzung in den DaZ-Zentren äußerst heterogen. Diese Tatsache kommt der Idee des Forschungsdesigns deshalb zugute, weil die Erhebung und Analyse von Einzelfällen durch eine Heterogenität der Stichprobe bereichert wird. Zur Festlegung von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Auswahl von geeigneten Kandidat*innen für die Haupterhebungsphase wurden die Erkenntnisse aus den Begegnungen der Voruntersuchungen ausgewertet und zentrale Voraussetzungen zusammengestellt:

Im Zusammenhang mit den ersten Sichtungen der Daten und der Erprobung eines ersten Kategoriensystems anhand eines ausgewählten Datensatzes⁹⁶ aus der Voruntersuchung, wurde deshalb festgelegt, welche*r Gesprächsteilnehmer*in geeignet ist, um die sprachlich und inhaltlich komplexen Gespräche über die Impulsmaterialien zu führen. Die wichtigste Voraussetzung war neben der grundsätzlichen Bereitschaft eine ausreichende mündliche Kompetenz im Deutschen. Des Weiteren wurden durch die Voruntersuchungen Gespräche mit mehr als einer*m Jugendlichen gleichzeitig sowie auch Gespräche mithilfe von Mittlerspra-

⁹⁶ Dieser ausgewählte Fall ist TIWLA. Die erste Begegnung mit dem Mädchen wurde verwendet, um ein Auswertungssystem auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse und einem gesprächsanalytischen Verfahren zu entwickeln. Diese Auswertungsarbeit mündete in einem Beitrag (vgl. Eckardt 2020).

chen⁹⁷ ausgeschlossen, um möglichst ähnliche Gesprächsbedingungen in den einzelnen Erhebungen sicherzustellen.

Folgende Bedingungen wurden somit für die Hauptuntersuchung vorgesehen: Die ausgewählten Schüler*innen mussten über ein sprachliches Niveau im Deutschen verfügen, welches zwischen A2.2 und B1 nach dem europäischen Referenzrahmen (vgl. z. B. Coste et al. 2013) liegt. Es wurden keine Hilfsmittel wie Wörterbücher verwendet und Mittlersprachen wurden nur ad-hoc im Rahmen kommunikativer Strategien (z. B. spontane Übersetzungen ins Englische) genutzt. Die Kommunikationssprache war Deutsch. Die Erhebung in Form des impulsgeleiteten Einzelgesprächs erfolgte an einem separaten Tisch im Klassenraum des jeweiligen DaZ-Zentrums. Durch die Erhebung der Gespräche in den Räumen des DaZ-Zentrums kam es immer wieder zu einem Kommen und Gehen anderer Schüler*innen und Lehrkräfte. Eine Störung der Gespräche kam jedoch sehr selten vor, da in den meisten Gesprächssituationen leere Räume oder ungestörte Ecken genutzt werden konnten und meist ruhige Arbeitsatmosphäre in den Klassen vorherrschte.

3.3.3 Der ethnographisch-beobachtende Zugang zum Feld

Die Ethnographie gilt als „die klassische Methode zur Erforschung der Sozialwelt“, die jedoch „in engerem Sinn keine spezielle Methode“ umfasst, sondern „einen Forschungsstil“ (Thomas 2019: 1, Hervorh. i. O.). Die ethnographische Forschung beginnt im Feld, ihre Essenz liegt in der Beobachtung, der Kontaktaufnahme und auch Teilnahme an den sozialen Prozessen und in den Lebenswelten, die ergründet werden sollen. Der persönliche Zugang und der Aufenthalt im Feld gilt dabei als spannungsgeladen, komplex und herausfordernd, wobei die bzw. der Feldforscher*in mit ihrer Anwesenheit in unterschiedlichem Maße auch Teil des zu erforschenden Systems und somit selbst zum Reflexionsgegenstand wird

97 Das in der Voruntersuchung mit zwei Schüler*innen gleichzeitig abgehaltene Gespräch zeigte eine Tendenz bei den Jugendlichen, sich gegenseitig zu wiederholen und zu verstärken. Daher ergab diese Konstellation keinen Mehrwert durch z. B. Meinungsverschiedenheiten, sondern führte eher zu einer oberflächlicheren Herangehensweise. In der Vorerhebung, in welcher mit einer Mittlersprache kommuniziert wurde, ist ein fruchtbares Gespräch auf Dänisch zustande gekommen. Zugleich ist jedoch auch deutlich geworden, dass der Probandin mit Polnisch als L1 dadurch deutlich mehr sprachliche Mittel zugesprochen wurden als Proband*innen, mit denen ohne Mittlersprache kommuniziert wurde. Aus diesem Grunde sind Mittlersprachen ausgeschlossen worden. Die Verwendung einzelner Vokabeln zur Verständnissicherung ist als normaler Bestandteil der alltäglichen Kommunikation besonders im migrantischen Umfeld eingestuft worden und wurden deshalb erlaubt.

bzw. werden sollte (vgl. Meier 2015). Ein zentrales Merkmal ethnographischer Forschung ist die Unterordnung des Forschungsprozesses unter die real existierende soziale Welt und ihre Teilnehmer*innen, sodass das methodologische Vorgehen in den meisten Fällen zumindest teilweise aus Beobachtungen und teilnehmenden Beobachtungen besteht, also der Feldforschung (vgl. Thomas 2019: 1–2). Aber auch wenn die Arbeit einer bzw. eines Ethnograph*in zunächst einmal in der teilnehmenden Beobachtung und der akribischen Verschriftlichung von Beobachtungsprotokollen bestehe (Meier 2015: 9), so durchziehe die Arbeit von Beginn an auch ein „konstruktiver Charakter“, der vor allem darin zum Ausdruck komme, dass die soziale Wirklichkeit eben nicht „im direkten Zugriff zu erkennen“ sei, sondern dass eine Erkenntnis Begriffe und Theorien erfordere, „um die Wirklichkeit zu ergreifen“ (Thomas 2019: 2). Da die „Bedeutungswelten“ in der sozialen Welt nicht „naturhaft“ gegeben seien, sondern selbst als „Resultat sozialer Verständigungs-, Aushandlungs- und Konstruktionsprozesse“ (Thomas 2019: 2) angesehen werden könnten, läge bereits ein System von Konstrukten vor, die es zu dekonstruieren gelte. In der Sozialforschung wird in Anlehnung an den Autor Alfred Schütz von der „Konstruktion erster Ordnung“ gesprochen, die durch die wissenschaftliche Erforschung und Benennung in eine „Konstruktion zweiter Ordnung“ übertragen wird (Thomas 2019: 2). Der ethnographische Forschungsansatz beschränkt sich jedoch nicht auf die beobachtende Arbeit im Feld, sondern ist einer Anwendung weiterer Erhebungsmethoden wie z. B. Interviews und Gruppendiskussionen gegenüber offen eingestellt. Es gilt, „den Besonderheiten des Forschungsgegenstands [...] am besten auf die Spur zu kommen“ (Thomas 2019: 3). Es wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass ein Forschungsprozess im Prinzip zirkulär ablaufen sollte, sodass zwischen Phasen der Erhebung und Phasen der Auswertung eine Kommunikation und ein Entwicklungsprozess stattfinden kann (vgl. Thomas 2019: 3). Der Ansatz der Ethnographie hat für die Entwicklung und Durchführung des vorliegenden Forschungsvorhabens als erster methodischer Zugang und als durchgängiges Prinzip fungiert, sodass der gesamte Forschungsprozess der sozialen Wirklichkeit, dem Individuum und dem Gegenstand gegenüber möglichst offen eingestellt war. In diesem Sinne wurde im Verlauf der Datenerhebungen sowie der Entwicklung des analytischen Vorgehens immer wieder auf ethnographisch arbeitende Vorbilder wie z. B. Deppermann (2000b) zurückgegriffen.

Wie bereits weiter oben beschrieben wurde, handelt es sich bei den DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein, in denen die Phasen der teilnehmenden Beobachtung und der Erhebungen durchgeführt wurden, um separate Klassen an Regelschulen. Die Hauptaufgabe der DaZ-Zentren besteht in der Durchführung binnendifferenzierenden DaZ-Unterrichts für neu zugewanderte Schüler*innen. Zugleich stellt das DaZ-Zentrum einen Schutzraum dar, in welchem die Unsicherheiten der Neuan-

kömmlinge bezüglich der deutschen Sprache und der neuen Lebensumgebung Verständnis und Gehör finden. Im DaZ-Zentrum ist Fremdsein normal, da es der Ort ist, an dem alle jungen Migrant*innen ihren Anfang im Schulsystem Schleswig-Holsteins nehmen. Das DaZ-Zentrum ist somit nicht nur der Ort der Vorbereitung auf die deutsche Sprache, sondern auch auf den Schulalltag und das soziale Miteinander im Ziel-land. Der Kontakt zu zwei DaZ-Zentren ist der Autorin durch eine Kooperation zwischen der zuständigen Kreisfachberaterin und der Europa-Universität Flensburg ermöglicht worden.

Ziel der Besuche und Hospitationen in den DaZ-Zentren war nicht nur die Erhebung von Daten für die qualitative Studie, sondern auch ein Kennenlernen und Verstehen-Lernen des sozialen Raumes ‚DaZ-Zentrum‘. Aus diesem Grunde begann der Einstieg ins Feld mit einer ganzen Schulwoche der Hospitation in beiden DaZ-Zentren. Während dieser Zeit ermöglichten es die Lehrkräfte einen intensiven Einblick in die verwendeten Lehrmaterialien und Methoden und in die Besonderheiten, die mit der Struktur der DaZ-Zentren einhergehen, zu erhalten. Im Anschluss daran wurde die Hospitation in den DaZ-Zentren einmal wöchentlich fortgesetzt und erstreckte sich insgesamt über acht Monate. Während der Hospitationen wurden Lehrkräfte und einzelne Schüler*innen während ihrer Arbeit begleitet, der Schulalltag wurde beobachtet und es wurden Notizen in das Forschungstagebuch eingetragen. Die Erhebung der Pre- und der Haupt-Daten, erfolgte immer dann, wenn eine*r der Schüler*innen, die sich zur Teilnahme bereiterklärt hatten, Zeit und Lust hatten. Dabei wurde jedoch auf einen Abstand zwischen den Begegnungen eines Falls geachtet.

3.3.4 Das Aufnahmeverfahren

Die Videographie als Methode der Datenerhebung ermöglicht, dass während der Befragungen oder Gespräche möglichst wenig ‚verloren‘ geht, da neben einer Tonaufnahme auch Bildmaterial zur Verfügung steht, welches bspw. Auskünfte über nonverbales sprachliches Verhalten gibt. Während bei der teilnehmenden Beobachtung und der Notiz in Feldprotokollen o. ä. die Aufmerksamkeit und Beobachtungsgabe der Feldforscherin entscheidend ist, ermöglicht die Aufnahme eines Videos eine wiederholte Betrachtung komplexer Situationen inklusive aller Vorgänge, die das Kamerabild und ihr Ton aufgezeichnet haben. Während die teilnehmende Beobachtung als soziale Interaktion im Feld anzusehen ist und der Forscherin auf der sozialen Ebene vielfache Erfahrungen und Beobachtungen ermöglicht, so erlaubt der Einsatz einer Kamera ein detailliertes Hinsehen und Analysieren einzelner Szenen, sprachlicher Äußerungen sowie Mimik und Gestik. Die verwendete Kamera ist eine GOPRO HERO 3, eine sogenannte „Action-Kamera“, welche sehr klein und unauffällig ist. Die Kamera hat ein Weitwinkelobjektiv, so-

dass die Bilder im Endeffekt leicht verzerrt wirken. Der Vorteil ist, dass die Kamera trotz ihrer geringen Größe von B = 5,7 x H = 4,0 x T 2,8 cm über einen relativ großen Bildausschnitt verfügt. Die Kamera wurde ohne Stativ verwendet und vor den Gesprächsteilnehmer*innen auf dem Tisch platziert. Das Ziel war dabei eine möglichst unkomplizierte und für die Teilnehmer*innen offen ablaufende Datenaufnahme, die möglichst wenig invasiv wirkte. Die mögliche Einflussnahme auf die beobachtete Situation durch die Anwesenheit der Forscherin sowie des technischen Geräts auf die Authentizität innerhalb der Gesprächssituation, auch bekannt als ‚Beobachterparadoxon‘, bzw. eine „widersprüchliche Einheit von Rollenhandeln und Handeln als ganze Person“ (Meier 2015: 15) in der Erhebungssituation ist schließlich auch Gegenstand der intensiven Analysen der Daten (siehe Kap. 4.3) und der Forscherin stets bewusst gewesen.

Vor der ersten Begegnung erklärten sich die Schüler*innen und ihr*e Erziehungsberechtigte*r mittels Unterschrift einverstanden mit der Erhebung und der Aufzeichnung der Daten sowie ihrer Analyse. Die deutsche Vorlage der Einverständniserklärung wurde im Vorfeld durch die Unterstützung von zweisprachigen Helfer*innen in folgende Sprachen übersetzt: Arabisch, Dänisch, Englisch, Griechisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch und Türkisch. Dies sollte gewährleisten, dass Eltern und Schüler*innen aus mehreren Sprachen auswählen konnten, um einerseits zu verstehen, wofür sie ihr Einverständnis geben, andererseits auch, um Mehrsprachigkeit als gegebene Realität anzuerkennen.

3.4 Durchführung der Gespräche mithilfe von Impulsmaterialien

In der vorliegenden Studie wurden für die Datenerhebung impulsgestützte Gespräche mit jugendlichen Proband*innen geführt. Begleitend zu den Erhebungsgesprächen erfolgte eine mehrmonatige Hospitations- und Beobachtungsphase. Im Folgenden werden die in den Gesprächen eingesetzten Impulse erläutert, nämlich zum einen ein Gedicht über Sprache(n) sowie zum anderen eine Malvorlage für die Sprachenportraits der Jugendlichen. Daran anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Charakter und der Art der Daten (Kap. 3.5), wobei dem Grundsatz der Kontextsensibilität Rechnung getragen werden soll (Kap. 3.5.1). Dann werden die Proband*innen (Kap. 3.6) sowie das Vorgehen bei der Auswertung beschrieben (Kap. 4).

Das Impulsmaterial der **ersten Begegnung** ist das Gedicht „Es gibt die“ von Hanz Manz (1996) (siehe Abbildung 8).

Das Impulsmaterial besteht aus 30 Komposita, deren Gemeinsamkeit die Endung auf „-sprache“ ist. Das Gedicht lenkt das Gespräch auf das Phänomen *Sprache* und

strukturiert durch die einzelnen Komposita, die untereinander dargestellt sind, die Reihenfolge nach der im Gespräch die Bedeutungen betrachtet, beschrieben und diskutiert werden. Gleichzeitig soll durch die Verwendung eines Impulses anstatt eines Interviewleitfadens eine möglichst offene Umgangsweise mit dem Material und der Gesprächssituation ermöglicht werden, um die individuelle Herangehensweise an das Material und die Bearbeitung der (kommunikativen) Aufgabe zu fördern. Ziel war das Elizitieren eines ‚Nachdenkens‘ über Sprache im Sinne einer Sprachbewusstheit aber auch im Sinne einer offenen Frage, was Sprache aus der Perspektive des mehrsprachigen Individuums ist oder sein kann. Vorannahme dafür ist die mit dem Konstruktivismus verbundene und für ein Identitätskonzept zentrale Feststellung, dass Sprache „ein Maximum an Konstruktionsfreiheit“ bietet (Kresić 2006: 30). Dies bezieht sich auf sämtliche Prozesse des Konstruierens mit Sprache, sowohl auf die eigene Identitätskonstruktion, die Wahrnehmung der Identitäten anderer wie auch das Aushandeln von Identitäten im jeweiligen Moment. Nach derzeitigem Wissen der Forscherin ist dieses Gedicht von Hans Manz bisher noch nie zum Zwecke einer wissenschaftlichen Erhebung eingesetzt worden, sodass die Daten, die in diesen Erhebungen zustande kamen, über einen explorativen Charakter verfügen.

Der Impuls der **zweiten Begegnung** ist das *Sprachenportrait* nach Krumm & Jenkins (2001) (siehe Abbildung 9).

Durch die Wahl des Impulsmaterials stand die Sprachbiographie der bzw. des jeweiligen Schüler*in im Mittelpunkt. Das Arbeiten mit Sprachenportraits hat interdisziplinär, vor allem aber im pädagogischen Kontext der (mehrsprachigen) Grundschule eine beachtliche „Karriere“ hingelegt (Gogolin 2015). Es ist in vielen Kontexten und durch sehr zahlreiche Anwendung ein Erfahrungsschatz darüber entstanden, dass das Sprachenportrait zur Selbstkonstruktion in Bezug auf eine Sprachidentität dienlich ist und im übertragenen Sinn als eigener Körper wahrgenommen wird, der metaphorisch als Behälter für die eigenen Sprachen gesehen werden kann (siehe auch Kap. 3.2.4). Die neutrale Silhouette⁹⁸ von Krumm & Jenkins (2001) ist eine gute Grundlage für eine möglichst offene und selbstbestimmte Gestaltung des eigenen Portraits und fungiert in diesem Sinne nach einer konstruktivistischen Grundannahme, nach welcher es einer grundlegenden menschlichen Fähigkeit entspricht, Erfahrungen, Konzepte und Zusammenhänge zu konstruieren, und so eine Wirklichkeit aktiv zu erschaffen. Das Übertragen von Konzepten und Zusammenhängen auf eine bildliche Ebene kann

⁹⁸ Die Silhouette ist im Ausdruck ihrer Emotionen als neutral zu betrachten, da die Figur einfach gerade dasteht und z. B. nicht hüpfert oder winkt. Im Sinne einer geschlechtsspezifischen Zuordnung kann die Vorlage nicht als neutral angesehen werden, da es eine weibliche und eine männliche Silhouette mit jeweils landläufig typischen Merkmalen gibt.

beim Ausdruck der eigenen Positionen helfen und stellt zudem eine ganz eigene Darstellungsform dar (siehe dazu Kap. 3.2.4).

3.4.1 Die erste Begegnung



Abbildung 8: Der Gesprächsimpuls „Es gibt die“ von Manz (2007).

Während der ersten Erhebung wurden die Proband*innen mit dem Gedicht „Es gibt die ...“ von Hans Manz (2007) konfrontiert⁹⁹ (siehe Abbildung 8), mit der Bitte

⁹⁹ Ursprünglich wurde das Gedicht in einem Kinder- und Jugendbuch zum kreativen Umgang mit der deutschen Sprache von Hans Manz (1996) veröffentlicht. Die den Jugendlichen vorgelegte

dieses zunächst vorzulesen und dann zu besprechen. Das Gedicht wurde in individuellem Tempo besprochen. Das Gespräch verlief in deutscher Sprache – teilweise wurde durch die Gesprächsteilnehmer*innen auf Übersetzungen aus dem Englischen zurückgegriffen.¹⁰⁰ Während der Arbeit mit dem Gedicht wurde jeder Impulsbegriff der Reihe nach besprochen, meist beginnend durch eine selbstinitiierte Beschreibung oder Erklärung der/des Proband*in, oder durch eine initiierende Frage seitens der Befragenden. Alle Gespräche sind von mir persönlich geführt worden. Ziel der Gesprächsarbeit an dem Gedicht war der Bedeutung der Komposita im Text nachzuspüren und über Gebrauchs- und Umgangsformen von Sprache zu sprechen, wobei immer die Mehrsprachigkeit der Proband*innen im Fokus war. Die befragten Schüler*innen erhielten die Gelegenheit, sich frei über ihre Vorstellungen und Konzepte zu den einzelnen Begriffen zu äußern, Fragen und Unsicherheiten anzusprechen und eigene Hypothesen zu Gebrauch und Bedeutung aufzustellen. Es wurde betont, dass es freie Äußerungsmöglichkeiten gab und dass es sich weder um eine Test- noch Prüfungssituation handelte. In Bezug auf die Thematisierung sprachbiographischer Angaben, die sich aus der Arbeit mit einigen der Komposita anbot (wie zum Beispiel bei den Wörtern Muttersprache, Vatersprache oder Familiensprache) wurde, wenn möglich, seitens der Forscherin gezielt nachgefragt. Abschweifungen und das Äußern von Gedanken, Ideen und Fragen, die sich aus der Arbeit mit dem Gedicht ergaben, waren ausdrücklich erwünscht.

Zum methodischen Umgang mit diesem Impulsmaterial, das noch nie im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung eingesetzt wurde, ist der explorative Charakter zu betonen. Das zentrale Ansinnen mit dem Einsatz dieses Materials ist eine aktive Auseinandersetzung der Proband*innen mit unterschiedlichen Konzepten zu Sprache und Bedeutung (auch: Sinn) im Allgemeinen und, sofern relevant gesetzt, mit spezifischen Sprachen; mit Sprachgebrauch, Mehrsprachigkeit und Wissen über Sprache(n). Aufgrund der Erstanwendung des Materials in der empirischen Forschung stellten sich auch ganz grundsätzliche Fragen nach dem Umgang der Schüler*innen mit dem Material, nach den Inhalten, die durch die Anwendung des Materials thematisiert werden, nach den sprachlichen und den kommunikativen Anforderungen, die durch den Einsatz des Materials auftreten und nach den unterschiedlichen Strategien, die die Proband*innen im Umgang mit diesem Material einsetzen. Die Herangehens-

Version des Gedichts stammte jedoch aus der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (2007: 8), wo es neben anderen kürzeren Texten für die Arbeit im Deutschunterricht vorgeschlagen wurde.

¹⁰⁰ Während der Phase der Erhebungen sind zwei Begegnungen zwischen einer Jugendlichen polnischer Herkunft und mir auf der Mittlersprache Dänisch entstanden. Diese Gespräche wurden aus methodischen Gründen aus dem Korpus für die vorliegende Untersuchung ausgeklammert und werden perspektivisch separat ausgewertet und betrachtet.

weisen waren sehr individuell und verraten auch etwas über die Kommunikations- und Lernstrategien der Schüler*innen.

Wenn die linksstehenden Elemente der Komposita (die Determinanten) unbekannt waren oder die Proband*innen unsicher waren, wurde die Bedeutung des Determinans gegebenenfalls mündlich erklärt, wobei ich zum Teil gezielt auf die Lebenswelten der jugendlichen Migrant*innen eingegangen bin. Bei Wörtern, deren Bedeutung feststehend ist und sich nicht aus den beiden zusammengesetzten Wörtern erschließen lässt (wie z. B. Verkehrssprache), wurden die Hypothesen der Schüler*innen bearbeitet und zum Schluss wurde die eigentliche Bedeutung des Kompositums erläutert. Bei Wörtern, die es in der kombinierten Form nicht im deutschen Sprachgebrauch gibt (z. B. Streitsprache, Notsprache oder Machtsprache), oder bei Wörtern, deren abstrakte Natur viel Raum für eigene Hypothesen lässt (z. B. Liebes- und Hasssprache, Rätsel- oder Scherzsprache), wurden die Hypothesen und Ideen der Schüler*innen besprochen.

Das Gespräch endete in der Regel mit dem Ende des Gedichts.¹⁰¹

3.4.2 Die zweite Begegnung

Beim zweiten Treffen mit den Proband*innen kam das Sprachenportrait von Krumm & Jenkins (2001) zum Einsatz. Zum Einstieg in die Erhebung wurden zur Veranschaulichung der Aufgabe zunächst zehn Sprachenportraits betrachtet, die von Studierenden der Europa-Universität Flensburg ausgestaltet worden waren.¹⁰² Diese Beispielporraits waren alle bunt gestaltet und verfügten über eine breite Palette an Ausdrucksmöglichkeiten, Farben, Formen, Symbolen, Bildchen und auch Text. Keines der Bilder verfügte jedoch über Text in Form von ganzen Sätzen. Es waren nur die Namen der Sprachen vermerkt und zum Teil Stichwörter wie ‚Schule‘ oder ‚Reisen‘. Wenn durch die gemeinsame Kommunikation über die Beispielporraits sichergestellt war, dass die Proband*innen die Aufgabe, ein eigenes Sprachenportrait anzufertigen, verstanden hatten, wurde ihr bzw. ihm die Vorlage einer Silhouette (siehe Abbildung 9) sowie Farbstifte ausgehändigt, falls keine eigenen zur Hand waren. Ob ein*e Proband*in leise arbeitete, ab und zu etwas fragte

¹⁰¹ Bei zwei der Probanden (DAMLU und GOMS) sind jeweils verschiedene kleinere Schlussimpulse bearbeitet worden, da die Jugendlichen noch Interesse an einer Fortführung zeigten. Es handelte sich um eine Seite mit kleinen Sprachrätseln bei DAMLU und um einen kleinen Sketch mit einem Synonym bei GOMS. Da die Bearbeitung dieser Impulse nur jeweils einmal Verwendung fand, sind diese für die Analysen ausgeklammert worden.

¹⁰² Es handelt sich um eine Auswahl jener Sprachenportraits, die im Rahmen der Pilotierung erhoben und ausgewertet wurden.

oder sagte, oder das Bedürfnis hatte, sich zu unterhalten, wurde der Situation und dem Individuum überlassen. Die Forscherin war während des Anfertigungsprozesses die ganze Zeit anwesend, stand für Fragen bereit, und beschäftigte sich meist damit, Feldnotizen bzw. Beobachtungsnotizen zu verfassen. Die bzw. der Proband*in verdeutlichte zum Schluss des Malens selbständig durch Redebeginn oder eine Geste, dass sie bzw. er fertig gemalt hatte. Daran anschließend wurde zunächst nur das Bild betrachtet. Ausgehend von diesem individuellen Impulsmaterial entspann sich dann das Gespräch über das individuelle Sprachenrepertoire und die Sprachbiographie. Dabei wurden Notizen geführt und es wurde zugehört, es wurde nachgefragt und auch eigene Ideen und Hypothesen in das Gespräch eingebracht, vor allem mit dem Ziel, das Sprachenportrait zu verstehen und Daten über die individuelle Sprachbiographie zu erhalten. Auch in dieser zweiten Begegnung war das Abschweifen und Eintauchen in Details im Sinne der Offenheit eines Gesprächs ausdrücklich erlaubt.

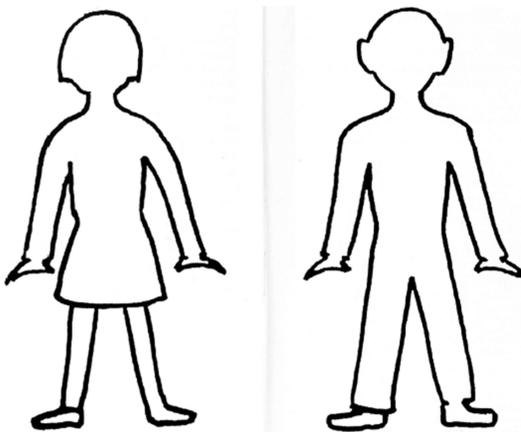


Abbildung 9: Impuls der zweiten Begegnung (Krumm & Jenkins 2001).

Wie auch die Literatur zu diesem Material es beschreibt (siehe dazu Kap. 3.2.4), ermöglicht die Arbeit mit den Sprachenportraits einen Zugang zur Sprachbiographie, ohne dass dabei durch die Nutzung vorgefertigter Fragen bzw. eines Leitfadens Vorannahmen oder Vorstrukturierungen zum Tragen kommen.

3.5 Zum Charakter und zur Art der Daten

Das Anliegen der hier durchgeführten Analysen ist zum einen auf die Fragestellung zu den subjektiven Sichtweisen der eingewanderten Jugendlichen gerichtet, und zum anderen auf die Interaktionen und somit die Kontext- und Entstehungsbedingungen der Äußerungen selbst. Die Auseinandersetzung mit Interaktionen zwischen zwei Personen ist als Forschungsgegenstand in der Soziolinguistik ein beschreibender und ein verstehender Prozess, in welchem die situationsbedingte gemeinsame Arbeit der Interaktionspartner*innen am Gelingen der Interaktion berücksichtigt wird:

Man handelt also reziprok und das heißt, man interagiert, indem man das eigene Handeln, das Handeln des anderen, die Beurteilung des eigenen Handelns durch den anderen und vice versa in Betracht zieht. (Dimbath 2016: 103)

In jedweder Kommunikation und somit nicht zuletzt in qualitativen Befragungen bzw. Gesprächen zum Zwecke von Datenerhebungen können Problematiken wie die Ko-Konstruktion, Verzerrungen oder das *recipient design* auftauchen, die auf Phänomenen menschlicher Kommunikation beruhen (dazu auch Kap. 3.5.1). Auch die für das vorliegende Forschungsvorhaben entwickelte sehr offene Gestaltung der Forschungsgespräche unterliegt diesen Mechanismen. Die Offenheit hat zum Ziel, „den befragten Personen einen besonders großen Spielraum zur Darstellung ihrer Sichtweise einräumen“ (Lueger 2010: 154). Deshalb wird im Rahmen dieser Untersuchung der Begriff *Interview* vermieden (vgl. Lueger 2010: 154). Wie Lueger schreibt, kommen für eine qualitativ und interpretativ ausgerichtete Erhebung „alle Gesprächsformen in Frage, wobei quasinatürliche Alltagsgespräche speziell im Rahmen der Feldforschung einen zentralen Stellenwert einnehmen [...] und Gesprächsformen mit explizitem Fragecharakter helfen, spezifische Bereiche zu explorieren“ (vgl. Lueger 2010: 156). Die hier gewählte Erhebungsform liegt somit im Bereich zwischen einem sehr offen geführten Interview und einem quasinatürlichen Forschungsgespräch. Auch wenn die Daten in dieser Studie nicht dem Format eines klassischen leitfadengestützten Interviews entsprechen, so zeigen die Gespräche aufgrund wiederkehrender Frage-Antwort-Sequenzen doch zum Teil strukturelle Übereinstimmungen mit Interviews. Deppermann (2013, o. S.) definiert Interviews unter anderem als „thematisch fokussierte, zeitlich relativ eng umgrenzte soziale Ereignisse, die es ermöglichen, die interessierenden Informationen in einem planbaren Zeitfenster zu erheben.“ Diese Beschreibung trifft ohne Zweifel auch auf das vorliegende Datenmaterial zu. Auch der Gesprächscharakter birgt deutliche Parallelen: Durch die Betrachtung der Gespräche wird deut-

lich, dass die Interviewerin ICE¹⁰³ als gesprächsführende Interaktantin angesehen wird und selten unterbrochen wird. In den meisten Situationen ist ICE diejenige, die das Rederecht erteilt und den Großteil der Fragen stellt. Die Auslegung der Fragen und der weitere Verlauf der Sequenzen zu einem Thema werden von beiden Gesprächsteilnehmer*innen gestaltet. Für die Gespräche wurde bewusst auf einen Interviewleitfaden verzichtet und stattdessen zwei Impulsmaterialien verwendet (siehe Kap. 3.4). Es bestand die Annahme, dass die Gesprächspartner*innen Positionierungen, Perspektiven, Erfahrungen und Ideen äußern, weil sie im Gespräch über Sprachen und Mehrsprachigkeit dazu angeregt werden. Aus diesem Grund ist der Rahmen der Gespräche offener gestaltet, aber auch ungeordneter und individueller. Dies führt dazu, dass sich die Gespräche voneinander unterscheiden und der jeweiligen Dynamik des Moments unterliegen. Auf diese Weise bot der Gesprächsanlass den Jugendlichen einen möglichst großen Gestaltungsraum, ohne sie sprachlich und inhaltlich allein zu lassen. König (2014: 71–73), die narrative Interviews gesprächsanalytisch untersucht hat, nennt ihre Daten ein „Gespräch Sui Generis“ – also ein Gespräch eigener Art, das seinen eigenen Gesetzen folgt. Diese offene Formulierung, die vor allem auf dem Begriff ‚Gespräch‘ beruht, ist auch auf die in der vorliegenden Untersuchung entstandenen Daten anwendbar. Franceschini (2004: 129) stellt im Rahmen ihrer Arbeit mit Sprachbiographien fest, dass eine derart offene und interpretative Herangehensweise „nicht frei von Nachteilen“ sei, und dass dabei Probleme vor allem „rund um die Reliabilität“ entstehen: „[...] unsere sehr individuell hervorgebrachten Daten sind jedoch auf ihre ganz eigene Weise aussagekräftig und repräsentativ, weil sie detailliert und fundiert sind.“ (Franceschini 2004: 129).

Aufgrund des Erkenntnisinteresses und der gewählten Impulsmaterialien kreisten die Gespräche zumeist zielgerichtet um ein Thema, nämlich in der ersten Begegnung um den Gesprächsimpuls „Es gibt die“ (Manz 1996) und somit um das Nachdenken über und das Beschreiben von Funktionen und Varianten von Sprache(n). In der zweiten Begegnung wurde durch das Sprachenportrait (Krumm & Jenkins 2001) als Gesprächsimpuls die individuelle Mehrsprachigkeit der Befragten anvisiert. Sowohl die Impulsmaterialien als auch die Auswahl der Befragten und das Setting verdeutlichen, welches Thema fokussiert wird. Die Offenheit der Gespräche führt zwar zu thematischen Abweichungen und gibt den Gesprächsteilnehmer*innen den Raum abzuschweifen – dennoch ist das eigentliche Interesse des Gesprächs für

103 „ICE“ sind die Initialen der Autorin und Forscherin Inga Christiana Eckardt. Dieses Kürzel wurde im Verlauf der verschiedenen interpretativ-analytischen Verfahren von der Autorin genutzt, um auf sich selbst zu verweisen. Die Nutzung eines Kürzels statt der pronominalen Form der ersten Person Singular ist eine Strategie, um als Forschungsbeteiligte für die Analysen eher beschreibend und quasi ‚von außen‘ auf die Daten blicken zu können.

die Befragten klar auf ihre Mehrsprachigkeit, ihre Sprachbiographie und ihre Sprachkompetenzen gerichtet.

In den anschließenden Kapiteln werden grundsätzliche Reflexionen zur Erhebungssituation vorgenommen, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind, um die Aussagen und Formulierungen kontextsensibel betrachten zu können.

3.5.1 Die Betrachtung der Daten in ihrem Erhebungskontext

Die Erhebung und Erforschung individueller Perspektiven anhand qualitativer und explorativer Daten entspricht im Falle der vorliegenden Studie einer interpretativen, rekonstruktiven und am Einzelfall orientierten Untersuchung. Die Datenerhebungen, die durch die Forscherin persönlich in den Klassen der DaZ-Zentren der Schüler*innen durchgeführt wurden, sind ein situationsspezifisches und somit kontextgebundenes Produkt. Die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses ist für die Generierung von Ergebnissen unerlässlich:

Entgegen einer unter Gesprächsanalytikern weitverbreiteten Meinung erfordert das Natürlichkeitsprinzip daher nicht, grundsätzlich auf Aufnahmen unter Laborbedingungen, Rollenspiele, oder Mediendokumente zu verzichten. Jedes Datum hat viel mehr seine eigene Art von ‚Natürlichkeit‘, in Bezug auf die es adäquat untersucht werden kann. Statt generell natürliche Daten zu fordern, ist es deshalb zutreffender, wenn man verlangt, daß das Datenmaterial und die Art seiner Erhebung und seiner Auswertung geeignet sein müssen, die Forschungsfragen in bestmöglicher Weise zu beantworten. Arrangierte Gespräche werden erst dann problematisch, wenn bei der Analyse ihr Entstehungskontext nicht berücksichtigt wird und vorschnelle Generalisierungen auf andere Kontexte unternommen werden. (Depermann 2008: 25)

Ein Aspekt der Reflexion betrifft die Erhebungssituation; ein weiterer die Analyse- und Interpretationssituation. Auf beides soll im Verlauf der nächsten Kapitel eingegangen werden. Im ersten Schritt wird nachfolgend das Erhebungssetting im Allgemeinen beschrieben, indem üblicherweise auftretende Rollen- und Identitätszuschreibungen im Kontext Schule (im DaZ-Zentrum, in der Sekundarstufe I) skizziert werden. Im Zusammenhang mit dem offenen, impulsgeleiteten Gespräch als Erhebungsinstrument werden die Phänomene Ko-Konstruktion, Verzerrungen und *recipient design* behandelt. Schließlich folgt im selben Zusammenhang ein Kapitel über die diskursive Psychologie, ein Ansatz, welcher mit der Rückbindung von Aussagen an ihren Kontext mit gesprächsanalytischen Methoden arbeitet. Eine Auseinandersetzung mit der diskursiven Psychologie dient der methodischen Sensibilisierung. Die Reflexion des analytischen Vorgehens wird dann weiter unten im Kapitel über die Auswertungsmethoden vorgenommen

(siehe Kap. 4.3). Für eine Gesamtdiskussion des Methodendesigns siehe zudem abschließend Kapitel 7.

3.5.1.1 Reflexion der Rollenübernahmen und -zuschreibungen sowie der Interaktion in der Erhebungssituation und in der deutschen Sprache

Weil wir Sprache haben, können wir den Anderen auch verstehen, und deshalb können wir auch mit ihm kommunizieren. Weil wir in der Sprache die gleichen Symbole verwenden, können wir uns in den anderen hineinversetzen. [...] Diese Fähigkeit, von der Position des Anderen aus zu denken, nennt Mead ‚Rollenübernahme‘ (taking the role of the other). (Abels 2010: 22, Herv. i. O.)

Unter dieser Prämisse der menschlichen Kommunikation muss auch die qualitative Forschungsarbeit mit den Schüler*innen in den DaZ-Zentren gesehen werden: eine Lehrer-Schüler-Gesprächssituation lässt sich mit dem stattfindenden sprachlichen Handeln meist in dem speziellen Setting der Schule verorten. Das Setting ‚Schule‘ beinhaltet die Ausübung bestimmter Rollen. Obgleich die Forscherin im Kontext der Datenerhebungen nicht aktiv die Rolle einer Lehrkraft eingenommen hat, da sie nicht als solche in der Klasse fungiert und es auch nicht um eine Lehr-/Lern-Situation ging, so werden doch gewisse unausweichliche Rollen und auch soziale Unterschiede wirksam: Die Forscherin ist eine bekannte, aber dennoch relativ fremde Person, die bisher einige Unterrichtsstunden in der Klasse verbracht hat; sie ist eine Interviewerin mit einem Erkenntnisinteresse – und somit per Definition die Interaktionsteilnehmende, der zunächst das Rederecht obliegt und die ein bestimmtes Ziel verfolgt. Als Erwachsene ist sie zusätzlich eine Person mit einem Wissensvorsprung – dies ist zum einen sozial wirksam über Alter und Zuschreibungen von Erwachsenen im Setting Schule; zum anderen ist dies auch über das Symbol der gemeinsam für die Interaktion genutzten Sprache wirksam – die Sprache der Gespräche ist die deutsche, und somit nicht die Erstsprache der Proband*innen, wohl aber die Erstsprache der Forscherin. Deutsch ist sowohl die Zielsprache des DaZ-Unterrichts als auch die mächtige Schul- und Umgebungssprache. Die Bewertung der Deutschkompetenzen der DaZ-Schüler*innen entscheidet maßgeblich über ihren schulischen Werdegang und somit über einen beträchtlichen Faktor in ihrer Gegenwart und ihrer Zukunft. Im Setting *Schule* und im Setting *Erhebungs- bzw. Interview-Situation* werden somit spezifische Machtgefüge wirksam. Die mächtige Position der Umgebungs- und Zweitsprache Deutsch führt für die Schüler*innen zudem zu einer Reduktion der Macht ihrer Erstsprache, die sie für die Erhebungssituation nicht nutzen können. Das symbolische Kapital der Sprachen und die Machtgefüge, die durch das Sprachregime auf die Individuen einwirken, wurde(n) in den vorherigen theoretischen Kapiteln bereits beschrieben (siehe z. B. Kap. 2.2.4, Kap. 2.6.2, oder auch

Kap. 2.6.3) sowie im Zusammenhang mit der Genese von Einstellungsäußerungen theoretisch aufbereitet. Diese Kontextbezüge aus Makro- und Mesoebene (vgl. Tophinke & Ziegler 2006) werden als zentraler Aspekt von Spracherwerb und Identität aufgefasst und fließen fortwährend in die Datenanalysen ein.

Neben diesen Machtstrukturen, die die Rollenverteilungen und den symbolischen und pragmatischen Wert der verwendeten Forschungssprache betreffen, ist eine große Frage in Bezug auf die Sprache zudem: Was können Schüler*innen eventuell aufgrund von noch fehlenden Sprachkenntnissen *nicht sagen*, nur *andeu-ten* oder lediglich *ungenau* ausdrücken und welche Strategien verwenden sie im Rahmen der Gespräche in Bezug auf diese sprachlichen Hürden? In einer Gesprächssituation, in welcher die individuelle Perspektive der Proband*innen im Zentrum steht, ist die Frage danach, was nicht oder nur ungenau gesagt werden konnte von großer Bedeutung, gerade auch weil die Gespräche in der Zweitsprache der Proband*innen geführt wurden. Als etwaige zur Geltung kommende Kommunikationsstrategien sind zum Beispiel Vermeidungen zu nennen: Wenn die bzw. der Proband*in einen Sachverhalt bewusst auslässt, weil sie bzw. er nicht weiß, wie es passend ausgedrückt werden kann (siehe dazu z. B. Schramm 2009) oder auch wenn etwas ungesagt bleiben soll, hat das direkten Einfluss auf die Ergebnisse der Untersuchung. Des Weiteren kommen in mehrsprachigen Kommunikationssituationen gängige kommunikative Strategien wie Umschreibungen und der Einsatz von Mittlersprachen zum Einsatz. Eine Mittlersprache wird dann verwendet, wenn die bzw. der Proband*in gerne ihre Position ausdrücken möchte, dafür aber auf sprachliche Mittel und Zeichen zurückgreifen muss, die nicht aus der Zielsprache stammen. Auch Gestik und Mimik sind bei der Analyse kommunikativer Sequenzen von Bedeutung und können durch die Erhebung der Gespräche im Videoformat jederzeit hinzugezogen werden.

Ausgehend von der sozialwissenschaftlichen Annahme wie sie durch z. B. Mead (1973) oder Goffman (1997) entwickelt wurde, dass die Konstitution unserer Identität(en) durch unsere soziale Umgebung geschieht, das sie somit einen konstruktiven Charakter hat, dass der Mensch situations- und ortsbedingt verschiedene Rollen annehmen und wieder verlassen kann bzw. diese zugewiesen oder abgesprochen bekommt, ist hier also davon auszugehen, dass die Schüler*innen in erster Linie die ihnen in der Schule zugewiesene Rolle der Lernenden und der ‚hierarchisch unten‘ stehenden Personen einnehmen bzw. erhalten. Die Forscherin kommt derweil zwar als Außenstehende in die Schule, erhält jedoch – bzw. nimmt – als Erwachsene und Forscherin sowie als Mensch, der irgendwie als Teil der Lehrerschaft anzusehen ist, ihre spezifischen Rollen (an).

Im Zusammenhang mit der Reflexion von Rollenübernahmen innerhalb der Gesprächssituation und im Vorgang des Aushandelns von Rollen und Beziehungen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die befragte Person und die Interviewe-

rin gegenseitig in ihrer Rollenannahme beeinflussen. Diese sozial-kommunikativen Vorgänge sind in der empirischen Forschung unter Stichworten wie der Ko-konstruktion und „spezifischen Gefahren von Verzerrungen“ (Flick 1995: 157) geläufig. Verzerrungen können beispielsweise dann entstehen, wenn Fragen und gesprächsspezifische Situationen bei dem bzw. der Interviewten eine Verfehlung der Wahrheit zur Folge haben, was ebenso bewusst wie unbewusst geschehen kann (vgl. Flick 1995: 157). So ist es beispielsweise möglich, dass die Interviewten unbewusst versuchen, die Erwartungen der Interviewer*in zu erfüllen, diesen möglichst interessante Beiträge zu liefern sowie der Rolle als Interviewpartner*in gerecht zu werden (vgl. Tophinke & Ziegler 2006: 9). König (2014: 35) beschreibt für die Erhebungssituation ihrer qualitativen Forschung das „Prinzip des *recipient design*“, welches besagt, dass „die Gewährspersonen in einem qualitativen Interview¹⁰⁴ stets die Aufgabe des ‚impression management‘ zu bewältigen haben, sich also in Bezug auf die interviewende Person in einem guten Licht darstellen möchten“. Die Rekonstruktionen und Interpretationen, die während des Analyseprozesses zutage treten, bergen außerdem die Gefahr, über das Gesagte oder Gemeinte der bzw. des Proband*in hinaus Zusammenhänge herzustellen, die nicht im Sinne der bzw. des Befragten wahren (vgl. Flick 1995: 157).

Depending on the researcher's verbal and non-verbal elicitation techniques as well as on the research situation itself, the participants are conceived of as co-constructing what ever has happened to them which is inextricably linked to what actually happens when the data are collected. (Dirks 2014: 14)

Durch die hier genannten Problematiken, die während des Erhebungs- und Auswertungsprozesses bei der Interpretation und der Rekonstruktion der erhobenen Daten auftreten können, wird deutlich, dass es sich in einem qualitativen Forschungsgespräch letztlich um die Kommunikation zwischen zwei Menschen handelt, deren Interpretationsfähigkeit und Vorwissen, Persönlichkeitsmerkmale und Situationsgebundenheit zu einem Teil der Erhebungssituation und der Analysen werden. Die Kommunikation bzw. die Interaktion, die sich während der Arbeit an den Materialien und im impulsgesteuerten Gespräch entwickelt, mündet somit in einer spezifischen Beziehung zwischen den Gesprächspartner*innen, die während der gesamten Arbeit mit den Daten berücksichtigt und teilweise kritisch hinterfragt werden muss. Tophinke & Ziegler (2006) verstehen darunter kontextsensible Herangehensweisen an die qualitativ erhobenen Daten. Die in den Analysen geplante Herangehensweise an die Daten mittels zweier unterschiedlicher Methoden, der qualitativen Inhaltsanalyse und gesprächsanalytischer Verfahren, haben zum Ziel,

104 Dies gilt auch für andere experimentelle Datenerhebungsmethoden, in denen ein Setting erschaffen wird und/oder in denen eine andere (forschende) Gesprächsperson anwesend ist.

die Forschungsgespräche in möglichst tiefer und umfassender Weise auszuwerten und somit einen Beitrag zum kontextsensiblen Verstehen von individuellen Perspektiven zu leisten (siehe Kap. 4.3).

Hoodgarzadeh & Fornol (2013) stellen bezüglich der Rollenreflexion einige Fragen zusammen, wobei sie ausdrücklich betonen, dass dies „für Wissenschaftler u. a. bedeuten [kann], dass sich die Reflexion auf die eigene Person im Forschungsfeld beziehen kann“. Die Fragen beschäftigen sich mit den Handlungsspielräumen während einer Erhebung, also inwieweit die forschende Person „agieren“ oder „nur beobachten“ dürfe und inwieweit die Erhebung insgesamt durch die eigene Person beeinflusst wird (Hoodgarzadeh & Fornol 2013: 197–207). Die Reflexion der eigenen Rolle(n) und des eigenen Verhaltens wird somit zu einem natürlichen Bestandteil der Datenerhebungen und -auswertungen. In Bezug auf die Selbstreflexion sind vor allem auch die eigene Herkunft, die sozialen Zusammenhänge und Einflüsse zu berücksichtigen: Inwieweit spielt die eigene „soziale, wissenschaftliche, ökonomische etc. Herkunft eine Rolle im gesamten Forschungsprojekt?“ und „Kann meine eigene Herkunft die Daten verfälschen oder den wissenschaftlichen Diskurs erweitern bzw. bereichern?“ (Hoodgarzadeh & Fornol 2013: 207).

Laut Hoodgarzadeh & Fornol (2013: 207) „stellt die Auseinandersetzung mit den Sprachen und Identitäten der Schülerinnen und Schüler [...] ein sensibles Thema für Wissenschaftler*innen dar. Es erfordert ein hohes Maß an Empathiefähigkeit, um eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.“ Des Weiteren konstatieren die Autorinnen, dass ein Vertrauensverhältnis auch zwischen den Lehrkräften und den Wissenschaftler*innen aufgebaut werden sollte, das „nicht von einer spürbaren Hierarchie gekennzeichnet sein sollte.“ (Hoodgarzadeh & Fornol 2013: 207).

Die hier aufgeführten komplexen, in der Kommunikation wie in der Forschung wirkenden Mechanismen der Annahme und Vergabe sozialer Rollen, der direkten Wirkungen aufeinander in der Interaktion und ihre möglichen Konsequenzen für den qualitativen Forschungsprozess sollen im Verlauf der Analysen, vor allem durch den Einsatz gesprächsanalytischer Verfahren, immer wieder betrachtet und hinterfragt werden. Zugleich ist jedoch an dieser Stelle zu betonen, dass die Erhebung von Daten in einem zwischenmenschlichen Kontext wohl nie ohne gegenseitige Einflussnahme und eine gemeinsame Konstruktion der Kommunikationssituation stattfinden kann, und dass das Ziel einer kontextsensiblen Betrachtung der Daten eine genaue Beobachtung und Auseinandersetzung mit ebenjenen zwischenmenschlichen Aspekten zur Folge hat.

3.5.1.2 Der Ansatz der diskursiven Psychologie als Argument für das gesprächsanalytische Vorgehen

Im Zusammenhang mit den Fragestellungen zu dieser Untersuchung, aber auch mit den oben beschriebenen Problematiken auftretender Ko-Konstruktionen, Verzerrungen oder dem *recipient design*, ist für die Analysen ein Blick auf den Ansatz der diskursiven Psychologie lohnenswert. Dieser Ansatz (im Englischen *discursive psychology*) geht primär davon aus, dass Äußerungen zu Einstellungen immer ein Resultat des jeweiligen Settings sind (vgl. König 2014: 31–33), dass also „psychologische Phänomene nicht mehr als innerpsychische, kognitive oder emotionale Phänomene“ zu verstehen seien, sondern „als Phänomene des Diskurses zu untersuchen“ seien (Deppermann 2010: 644). Der Ansatz versucht somit zu berücksichtigen, dass Einstellungsäußerungen – sowie andere das Individuum betreffende Äußerungen – von derselben Person sich zu verschiedenen Zeitpunkten bzw. innerhalb verschiedener Settings unterscheiden oder sogar widersprechen können. Zentral ist also eine „kontextsensitive“ Analyse (König 2014: 32) der sprachlichen Äußerungen sowie die Vorannahme, dass Wirklichkeit durch die Sprache bzw. den Diskurs *ad hoc* konstruiert wird und somit also nicht primär der „Einstellungsgehalt“ Untersuchungsgegenstand ist, sondern die „Untersuchung diskursiver Praktiken“ (König 2014: 33). Deppermann betont, dass die diskursive Psychologie im Unterschied zur Psychologie nicht versuche, direkt durch die verbale Äußerung auf psychische Phänomene zu blicken, sondern dass sie eher untersuchen will, „wie mit mentalen Prädikaten und mit verbalen Darstellungen, in denen Psychisches thematisiert wird [...], soziale Handlungen vollzogen werden“ (Deppermann 2010: 655). Der Ansatz der diskursiven Psychologie enthält somit, laut Deppermann (2010: 653), Überschneidungen zu der Methode der *membership categorization analysis*, welche der Konversationsanalyse zugerechnet wird. „Zentral bei einer Untersuchung von Einstellungen in diesem Paradigma ist also nicht die isolierte Beschreibung des Gehalts einer Einstellung, sondern die funktionale Rückbindung an den Entstehens- und Äußerungskontext der jeweiligen sprachlichen evaluativen Praxis“ (König 2014: 33; auch Tophinke & Ziegler 2006). In den von König (2014) sowie Tophinke & Ziegler (2006) beschriebenen Zusammenhängen liegt die Betrachtung vor allem auf der Interpretation von Einstellungs- bzw. Spracheinstellungsäußerungen. Aus Erachten der Forscherin verweisen diese Arbeiten aber auch ganz im Allgemeinen auf den Umgang mit Gesprächsdaten, da die Bearbeitung von Themen und Problemen im Diskurs, die Herangehensweise an ein Erhebungsgespräch und das Aushandeln von Rollen und Beziehungen in der Interaktion prinzipiell immer den Mechanismen gemeinsamer Kommunikation unterliegen. Dieser Ansatz lässt sich daher auch auf die Untersuchung von individuellen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit, Sprachgebrauch und sprachbezogene Selbstkonzepte übertragen, welche in der vorliegenden Untersuchung im Zentrum des Interesses stehen. Das in Kap. 2.6.4 ein-

geführte kontextsensible von Modell Tophinke & Ziegler (2006) zur Berücksichtigung der Mikro-, Meso- und Makroebenen in der Einstellungsanalyse greift demnach nicht nur bei der Analyse von Einstellungen, sondern bietet darüber hinaus einen breiteren Rahmen für die Analyse bestimmter Fragestellungen, die in einer sozialen Kommunikationssituation erhoben wurden. Deppermann fasst zusammen, dass es den Ansätzen der Konversationsanalyse und der diskursiven Psychologie bei der „Analyse von Interaktion als Interaktion“ auf Alltagsnähe, Kontextabhängigkeit, eine prinzipielle Unabschließbarkeit der Handlungsoptionen und eine prozessrelative Interpretation ankomme: „Ihr Datenverständnis fordert und kultiviert eine methodologische Disziplin des genauen Hinhörens und -sehens“ (Deppermann 2010: 656). Es ist somit aus Sicht der vorliegenden Untersuchung nur möglich den qualitativen Daten gerecht zu werden, wenn die analytische und interpretative Arbeit einem kontextsensiblen Ansatz folgt, und so auch die Wahrnehmung von und Rückkopplung an engere und weitere soziolinguistische Kontexte einbezogen wird.

Nachdem nun in den vorigen Abschnitten die methodischen Details der Erhebung skizziert sowie auf den qualitativen, individuellen und einzigartigen Charakter der Daten hingewiesen wurde, folgt eine erste Annäherung an die mehrsprachigen Jugendlichen, die sich für das Forschungsprojekt über Sprache(n) und Mehrsprachigkeit zu einem Gespräch bereiterklärt haben.

3.6 Die Proband*innen

In diesem Kapitel wird zunächst kurz zusammengefasst, welche Eigenschaften und Kriterien die Proband*innen einen. Es folgt eine Tabelle, die Alter, Sprachen und andere zentrale Eckdaten über die Schüler*innen im Überblick darstellt. Abschließend wird jede*r Jugendliche kurz einzeln vorgestellt, wobei in diesem Kapitel die Migrationsgeschichte, eine knappe Spracherwerbsbiographie sowie in diesem Zusammenhang relevante makro-perspektivische Informationen über das Herkunftsland bzw. die Herkunftsregionen und dessen spezifische sprachpolitische Geschichte dargestellt werden. Diese explikativen Wissensbestände, die außerhalb der Gespräche liegen und zur Interpretation hinzugezogen wurden, beschränken sich auf die notwendigsten Informationen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Analysen der Daten haben in einigen Fällen eine Notwendigkeit der externen Recherchen ergeben, da bestimmte Erklärungen und Äußerungen der Jugendlichen nur in einem größeren Zusammenhang verstehbar sind. Diesen Zusammenhängen wird hiermit Rechnung getragen.

In der Hauptuntersuchung sind mit vier Jugendlichen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten im Abstand von ca. fünf Monaten Einzelgespräche geführt worden. Die Jugendlichen (siehe Tabelle 1) verbindet, alle in der Sekundarstufe I zu sein und

somit mit institutionellem Fremdsprachenunterricht in Berührung gekommen zu sein. Zudem sind sie alle selbst nach Deutschland eigewandert, verfügen also über eine eigene Migrationserfahrung und sie befinden sich zum Zeitpunkt der ersten Erhebung im Jahr 2014 zwischen knapp einem und drei Jahren in Deutschland. Ferner sind sie allesamt Schüler*innen im DaZ-Zentrum, wobei einige zum Zeitpunkt des ersten Gesprächs noch in Vollzeit im DaZ-Zentrum beschult wurden, während andere schon die meisten Schulstunden im Regelunterricht verbracht haben. Alle Jugendlichen sprechen mehr als zwei Sprachen. Für zumindest drei der Fälle gilt auch, dass sie mindestens zwei Sprachen zu Hause in ihrem häuslichen Umfeld sprechen; lediglich DAMLU hat nur eine Familiensprache (Luganda). Zudem sind die Jugendlichen bei der ersten Begegnung alle zwischen 14 und 16 Jahren alt und befinden sich somit in der Pubertät. Da für das vorliegende Forschungsinteresse/Erkenntnis-

Tabelle 1: Übersicht über die Proband*innen.

Proband*in	DAMLU	DAMS	GOMS	OLWU
Geschlecht	männlich	männlich	männlich	weiblich
Alter beim ersten Gespräch	15;11	14;5	15;6	16;3
Geburtsland	Uganda	Deutschland ¹⁰⁵	Spanien	Ukraine
Alter bei Einreise	12;11	13;6 (erster Deutscherwerb ab 0 J.)	14;7	15;5
Sprachen ¹⁰⁶	Luganda Englisch Deutsch Französisch	Spanisch Russisch Deutsch Englisch Französisch Italienisch Japanisch Latein	Spanisch Portugiesisch Katalanisch Deutsch Englisch	Ukrainisch Englisch Deutsch Dänisch Russisch
Schulform	Gymnasium	Gemeinschaftsschule	Gymnasium	Gymnasium
Sprachstand	B1+	A2+	A2+	B1+

¹⁰⁵ DAMS ist zwar in Deutschland geboren worden, hat aber als knapp 4-jähriger mit seiner Mutter Deutschland verlassen. Er ist 10 Jahre lang in Spanien aufgewachsen und dann als 13-jähriger mit seiner Mutter zurück nach Deutschland migriert.

¹⁰⁶ An dieser Stelle sind alle Sprachen der Proband*innen aufgelistet, die im Verlauf der Gespräche und auf den Sprachenportraits Erwähnung finden.

interesse die individuelle Mehrsprachigkeit sowie die unterschiedlichen Perspektiven auf Sprache im Mittelpunkt stehen, wird nachfolgend jeder einzelne Fall mit Details zur sprachlichen Situation im Herkunftsland und in der Familie vorgestellt. Die familiäre Situation und die gesellschaftliche und sprachpolitische Situation im Herkunftsland stehen in einer Verbindung mit dem individuellen Erfahrungsraum der Jugendlichen und können deshalb für die Analysen der Gespräche eine wichtige Rolle spielen. Hierbei ist zu beachten, dass alle persönlichen Angaben auf Freiwilligkeit beruhen, und jede*r Jugendliche somit nur so viel erzählt hat, wie sie oder er es wollte. In der nachfolgenden Tabelle wird u. a. dargestellt, wie alt die Jugendlichen bei der Einreise nach Deutschland waren, wie alt sie bei der ersten Begegnung waren und welche Sprachen sie sprechen, bzw. welche Sprachen sie sich selbst im Sprachenportrait zuschreiben. Das angegebene sprachliche Niveau im Deutschen (z. B. A2+) entspricht den Konventionen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Coste et al. 2013) und beruht auf der Auskunft der zuständigen Lehrkraft.

Anschließend folgen Kurzportraits über die Sprach- und Wanderungsbiographien der Jugendlichen und relevante sprachpolitische Informationen zu den Herkunftsländern oder -Regionen. Ziel dieser Kurzdarstellungen ist die Vermittlung eines ersten Eindrucks über die Spracherwerbs- und Wanderungsbiographien der Jugendlichen. Die hier zusammengestellten Informationen können dann im Kapitel der Ergebnisdarstellung aufgegriffen werden und sind der Leserin bzw. dem Leser dann bereits bekannt.

3.6.1 Der Proband DAMLU

DAMLU ist zum Zeitpunkt der ersten Begegnung fünfzehn Jahre alt. Sein Sprachniveau im Deutschen ist hoch (B1+) und er ist der Jugendliche unter den Proband*innen, der bereits am längsten in Deutschland ist. Bis kurz vor seinem 13. Lebensjahr ist DAMLU in Uganda aufgewachsen. Seine Erstsprache ist Luganda.

Luganda ist eine Sprache aus Uganda aus dem Osten Afrikas. Die offiziellen Sprachen Ugandas sind Englisch und KiSwahili¹⁰⁷. Der Ethnologue¹⁰⁸ (Eberhard et al. 2019) beschreibt Luganda jedoch als „*de facto language of national identity*“, gesprochen von etwa 5,5 Millionen L1-Sprecher*innen und noch einmal einer Mil-

¹⁰⁷ Die Sprachbezeichnung KiSwahili enthält das für die Sprache typische Nominalklassenpräfix Ki-. Im Englischen und internationalen Gebrauch wird jedoch gemeinhin von Swahili gesprochen, eine Bezeichnung, die der Lesbarkeit halber im weiteren Verlauf dieser Arbeit verwendet wird.

¹⁰⁸ Der Ethnologue ist eine Online-Enzyklopädie aller weltweit existierenden Sprachen und wird vom Summer Institute of Linguistics (SIL) durch Eberhard et al. (2019) herausgegeben: <https://www.ethnologue.com/language/lug> (30.04.2019).

lion L2-Sprecher*innen.¹⁰⁹ Luganda wird überwiegend im Süden des Landes gesprochen, dort, wo die Hauptstadt Kampala liegt und wo sich das Königreich Buganda befindet, dessen Ethnie der Baganda die Sprache Luganda spricht (vgl. Mabe 2000: 656). Die Sprache gehört zur Familie der Bantusprachen, die im Süden und Osten des Kontinents sehr weit verbreitet sind. Diese Sprachfamilie gehört dem mit Abstand größten Sprachstamm Afrikas an, den Niger-Kongo-Sprachen (Williamson & Blench 2000: 11). In Uganda gibt es insgesamt über 40 indigene Sprachen (Eberhard et al. 2019) besonders im Norden des Landes sind auch Sprachen anderer afrikanischer Sprachfamilien darunter. Luganda wird für „*wider communication*“ (Eberhard et al. 2019) verwendet, in Grundschulen und zum Teil auch in weiterführenden Schulen unterrichtet; es gibt Radio- und TV-Sendungen sowie Zeitungen, Musik und Literatur auf Luganda. Die gesellschaftlichen Umstände der ethnischen Vielfalt und der Kolonialzeit führten dazu, dass sich das Land bei der Unabhängigkeit dafür entschieden hat, die ehemalige Kolonialsprache Englisch als Amtssprache beizubehalten, vor allem, um nicht eine der ugandischen Volksgruppen zu bevorzugen. Swahili als zweite Amtssprache und wichtigste *lingua franca* Ostafrikas wird de facto nicht von der Bevölkerung gesprochen (vgl. Auswärtiges Amt¹¹⁰; Mabe 2000: 656).

DAMLU ist mit seinen Eltern nach Deutschland gekommen, weil sein Vater für seine Doktorarbeit im Bereich nachhaltiger Energiegewinnung an einer deutschen Universität angenommen wurde. Zur Zeit der ersten Begegnung geht DAMLU am Gymnasium in die siebte Klasse und ist somit etwa zwei Jahre älter als seine Klassenkameraden. Während der Hospitationsphase erklärt DAMLU, dass diese niedrige Einstufung nicht zu umgehen war und dass er es „ok“ fände.¹¹¹

3.6.1.1 Explikation zur Sprache Swahili

An dieser Stelle soll die Rolle des Swahili, seine Verbindung zum Arabischen sowie seine Bedeutung in Uganda und Ostafrika kurz erläutert werden, da diese Informationen im Rahmen der Analyse der Gespräche mit DAMLU relevant sind. Auch das Swahili ist eine Bantusprache, die dem Sprachstamm der Niger-Kongo-

¹⁰⁹ L1 bedeutet *language* oder *langue* 1. L1, L2, L3 usw. sind dem entsprechend Abkürzungen, welche die Erstsprache, die Zweitsprache und, je nach Nummerierung, weitere Sprachen bezeichnen.

¹¹⁰ Auswärtiges Amt: <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/uganda-node/uganda/208750> (21.06.2019).

¹¹¹ Ausgehend von den Notizen im Forschungstagebuch hatte DAMLU die Wahl, entweder zunächst einen Realschulabschluss zu machen und danach aufs Gymnasium zu gehen, oder sich direkt auf dem Gymnasium eine Klasse zurückstufen zu lassen. In beiden Fällen hätte er also ein Jahr verloren.

Sprachen angehört. Luganda, DAMLUs Erstsprache, gehört demselben Zweig der Bantusprachen an und kann als eng verwandt gelten, obgleich sich die Lexik unterscheidet. Auf grammatischer Ebene teilen die Sprachen Gemeinsamkeiten, wie z. B. ein ausgeprägtes Nominalklassensystem. Swahili ist die bekannteste und am weitesten verbreitete Bantusprache Afrikas (vgl. Nurse & Phillipson 2003: 1–7). Der Sprachname stammt von dem arabischen Wort für ‚Küste‘ *sawāhil* ab. Präfixe, die der Zuordnung in Nominalklassen dienen, verändern die Wortbedeutung des Wortes Swahili; „hence Waswahili ‚people‘ft he coast‘ and Kiswahili ‚language (and culture)‘ft he coast“ (Walsh 2018: 121, Hervorh. i. O.). Im Standardswahili wird die Sprache hiernach KiSwahili genannt, sie verfügt also über das Präfix Ki-, dass das Grundwort einer bestimmten Nominalklasse zuweist. Im Englischen wird die Sprache Swahili genannt, und im Deutschen meist Suaheli. Für die Analyse eines Gesprächsabschnitts mit DAMLU über das Swahili (siehe Kap. 5.3.6.1) ist es außerdem wichtig zu wissen, dass eine auffallend große Menge an arabischen Lehnwörtern im Swahili dazu führt, dass über die Beschaffenheit und den Ursprung der Sprache diskutiert wird: „While linguists have long been aware of ist Bantu affiliation, the presence of a large number of Arabic loanwords in Swahili has led many commentators over the years to claim that it is (or was) a pidgin, creole, or some other kind of mixed language.“ (Walsh 2018: 121). Die Mutmaßung, dass das Swahili ein arabisch-basierte Kreolsprache oder Ähnliches sei, hat aus sprachtypologischer Sicht keinen Bestand und gilt heute als widerlegt (vgl. Walsh 2018: 121). Swahili enthält jedoch etwa 25 % arabischer Lehnwörter (vgl. Moser 2007: 1). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Swahili typologisch einer klassischen Bantusprache entspricht, erkennbar beispielsweise an dem ausgeprägten System von Nominalklassen. Die Entlehnungen aus dem Arabischen (und auch aus anderen Sprachen wie z. B. dem Englischen) beziehen sich somit auf die Lexik.

3.6.2 Der Proband DAMS

DAMS ist zum Zeitpunkt der ersten Begegnung fast 14 Jahre alt. Als seine Erstsprache bezeichnet er das Spanische. Seine Mutter hat jedoch immer mit ihm auf Russisch kommuniziert, was ihre Herkunftssprache ist. Eine Besonderheit am Fall DAMS ist, dass der Junge in Deutschland geboren wurde, aber mit vier Jahren gemeinsam mit seiner russischstämmigen Mutter nach Spanien ausgewandert ist. Mutter und Sohn haben zehn Jahre in Spanien gelebt, wo der Junge die ersten sechs Jahre zur Schule gegangen ist. DAMS' Heimat der letzten Jahre ist somit Spanien, aber als Deutschlerner kann der Junge auf frühkindliche sprachliche Ressourcen zurückgreifen, sodass der Junge beim Deutschlernen schnelle Fortschritte

macht. Laut DAMS' Erläuterung spricht auch seine Mutter Deutsch (allerdings nicht mit ihm). Der Vater des Jungen ist nicht mehr bei der Familie, hat aber in DAMS' früher Kindheit Englisch mit dem Jungen gesprochen.

3.6.3 Der Proband GOMS

GOMS ist zum Zeitpunkt der ersten Begegnung 15 Jahre alt. Der Schüler ist seit elf Monaten in Deutschland. Seine Erstsprachen sind sowohl Spanisch als auch brasilianisches Portugiesisch und Katalanisch. Vor seiner Migration nach Deutschland hat er die meiste Zeit seines Lebens in Spanien verbracht. Da das Katalanische bzw. genauer das Mallorquinische, in seinem Sprachenrepertoire eine wichtige Rolle einnimmt, wird diese Sprache und ihre Varietät nachfolgend expliziert.

3.6.3.1 Explikation zum Katalanischen

Katalanisch wird im Nordosten Spaniens, in Südfrankreich sowie in Andorra gesprochen. In Spanien wird die Sprache von etwa 11 Millionen Sprecher*innen verwendet (Vit 2013: 16). Katalanisch ist eine romanische Sprache, die eng verwandt mit dem Kastilischen und auch dem Französischen ist, sich jedoch durch sprachtypologische Eigenschaften als distinktive Sprache auszeichnet. Auch auf politischer Ebene verfügt das Katalanische über eine eigene Rolle in Spanien, denn in den katalonischen Provinzen und Inselgruppen im Osten Spaniens gilt diese Sprache mit ihren unterschiedlichen Varietäten als die eigentliche Landessprache (*llengua pròpia*) (vgl. Radatz 2009: 30). Das Katalanische gilt insgesamt als eigenständige Kultur, die nur eben nicht durch ein abgegrenztes Staatsgebiet gekennzeichnet ist (vgl. Radatz 2009: 33), sondern, wie oben erwähnt, über einige Staatsgrenzen hinweg verwendet wird. Auch auf der Inselgruppe der Balearen wird Katalanisch gesprochen. Auf den unterschiedlichen Inseln werden jeweils unterschiedliche Dialekte der Sprache verwendet. Auf Mallorca ist es der ostkatalanische Dialekt Mallorquinisch (Mallorquí), welcher gemeinsam mit dem Kastilischen als Amtssprache fungiert; Mallorquinisch gilt als sehr vital und ist in allen Altersgruppen und Bevölkerungsschichten vertreten. Durch die Recherchen zur Makroperspektive auf Sprachgebrauch und Sprachprestige wird deutlich, dass das Mallorquinische auf den Balearen identitätsstiftenden Charakter hat und dass sich die Sprecher*innen durch die eigene Varietät von den Festland-Katalan*innen unterscheiden (vgl. Vit 2013: 60–61); Die Begrenztheit der Inseln begünstigt also zusätzlich ein Abgrenzen im kulturell-sprachlichen Zusammenhang. Vit (2013: 20) konstatiert: „der charakteristischste und am stärksten differenzierte Dialekt des Katalanischen und zudem wohl diejenige romanische Varietät Spaniens

mit der größten objektiven Distanz zur kastilischen Staatssprache“ sei das Mallorquinische. Statistiken zeigen, dass im Jahre 2003 93,1 % der Bevölkerung der Balearen Katalanisch verstehen und 74,6 % es sprechen können. Eine schriftliche Produktion des Katalanischen ist aber nur etwa 46,9 % der Balearen möglich (Vit 2013: 20–23). Bezüglich einer Verständlichkeit der romanischen Sprachen untereinander konstatiert Radatz, dass, wer einer romanischen Sprache mächtig sei, eine Vertrautheit und auch einige Verständlichkeit des Katalanischen wahrnehmen würde (vgl. Radatz 2009: 33). In Anbetracht der Tatsache, dass der Proband GOMS neben dem Spanischen (also dem Kastilischen) das Mallorquinische und außerdem das brasilianische Portugiesisch spricht, ist davon auszugehen, dass der Junge seine ganz eigenen Erfahrungen beim Erwerb seiner mehrsprachigen Kompetenzen ausgehend von diesen drei sprachlichen Varietäten gemacht hat und macht.

3.6.4 Die Probandin OLWU

OLWU ist zum Zeitpunkt der ersten Begegnung 15 Jahre alt und geht in die achte Klasse. Bei der ersten Begegnung im Juli 2014 ist OLWU seit etwa zehn Monaten in Deutschland. Bei der zweiten Begegnung im Januar 2015 ist sie entsprechend knapp eineinhalb Jahre (15 Monate) in Deutschland. Sie ist die älteste Probandin der Stichprobe und zudem die einzige weiblichen Geschlechts. Das Mädchen ist gemeinsam mit ihrer Mutter nach Deutschland immigriert, wo die beiden mit OLWUs Stiefvater, einem Dänen, zusammenleben.

OLWU ist in der Ukraine aufgewachsen. Die Ukraine ist ein noch junger europäischer Staat, dessen jüngere Geschichte von unterschiedlichen Besatzungen (u. a. während der Epoche der Sowjetunion) und innerstaatlichen Revolutionen gekennzeichnet ist. Aus diesem Grund ist ein Grundverständnis der historischen Begebenheiten der Westukraine bzw. der gesamten Ukraine eine notwendige Explikation zu den von OLWU gegebenen Hinweisen und Informationen. Um die Explikation der ukrainischen Nationalgeschichte auf das Notwendigste zu begrenzen, wird dabei lediglich auf solche Aspekte eingegangen, die in Bezug auf die schulische und sprachpolitische Sozialisation OLWUs in der Westukraine von zentraler Bedeutung erscheinen. Das bedeutet auch, dass auf die neuesten politischen Unruhen im Jahre 2022 nicht eingegangen wird, da diese zeitlich nach der Erhebung lagen. Eine noch weitere und tiefere Auseinandersetzung mit dieser Thematik wird jedoch aus Platzgründen vermieden.

3.6.4.1 Abriss der jüngeren Geschichte der Ukraine in Bezug auf Sprachpolitik

Die Westukraine gehörte erst seit dem Zweiten Weltkrieg zu einem „von Russen geprägten Staat“ (Kappeler 2015: 27). Der Westen der Ukraine gilt auch deshalb heute als europäisch-westlich orientiert. In der langen und machtvollen Phase russischer Herrschaft¹¹² (zu Zeiten der Sowjetunion von 1920 – 1991 und vorher) war der Einfluss Russlands auf die Ukraine groß. Die wichtigste Sprache war Russisch, wie in der gesamten UdSSR. Während des Russischen Reichs bis 1917 waren Publikationen in ukrainischer Sprache verboten (vgl. Kappeler 2015: 25). Verwaltung und Bildungsinstitutionen verwendeten die russische Sprache und die schulisch gebildeten Ukrainer*innen übernahmen diese Sprache schnell (vgl. Kappeler 2015: 24–25), es kam zu einer „Russifizierung“ (Kappeler 2015: 25). Ab Anfang der 1930er Jahre wurde „das gesamte Bildungswesen und [die gesamte] Kultur“ in der Sowjetunion „gleichgeschaltet“ (Kappeler 2015: 204). Während das Russische zum „Pflichtfach“ in der Ukraine wurde, blieb das Ukrainische als Unterrichtssprache aber erhalten (vgl. Kappeler 2015: 205). Im Westen des Landes, an den Grenzen zu Belarus, Polen, Slowakei, Ungarn, Rumänien und Moldawien ist laut Statistiken über die Sprach- und Bildungspolitik der größte Anteil an ukrainisch-sprachigen Schulen erhalten geblieben, z. B. boten 1968 noch 95 Prozent der Schulen in Lwiw ukrainisch-sprachigen Unterricht an (vgl. Kappeler 2015: 238–239). Dies gibt Hinweise darauf, dass der Westen der Ukraine stets eigenständige sprachlich-kulturelle Wege gegangen ist. Im Osten und Süden des Landes sowie in den städtischen Regionen „verlor das Ukrainische immer mehr Funktionen“ und war einem „starken Assimilationsdruck ausgesetzt“ (Kappeler 2015: 240–241).

Russland, bzw. die Sowjetunion, erschuf das Bild des ‚großen Bruders‘, zu welchem viele kleine Brüder gezählt wurden, u. a. die Ukraine (vgl. Kappeler 2015: 228). Die ukrainische Volkssprache wurde allerdings von der „überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung“ weiterhin verwendet (Kappeler 2015: 25). Die Politik der „großen Säuberungen“ führte dazu, dass „praktisch die gesamte in den Jahren 1917 bis 1920 [...] geschaffene ukrainische politische, wirtschaftliche und kulturelle Elite umgebracht oder in Straflager gesteckt“ worden war (Kappeler 2015: 205). Während des Zweiten Weltkriegs war die Ukraine einer der „Hauptschauplätze“ und wurde weitgehend zerstört (Kappeler 2015: 224). Seit der Unabhängigkeit der Ukraine im Jahre 1991 baut das Land wieder eine eigene ukrainische Kultur und Identität auf. Kappeler beschreibt in diesem Zusammenhang die Faktoren „Sprache“, „Religion“, „Gemeinsamkeit der historischen und kulturellen Traditionen“

112 „Die Ukraine war in den letzten Jahrhunderten nur selten ein unabhängiges Staatsgebilde. So brachten schon im 18. und 19. Jahrhundert bis zum 1. und 2. Weltkrieg die benachbarten Großmächte im Westen (Polen, Ungarn, Österreich) und Osten (Russland) wiederholt Teile der Ukraine unter ihre Herrschaft“ (Kappeler 2014: 18).

sowie das „subjektive Bewusstsein“ des Volkes als Merkmale für ein nationales Selbstverständnis der Ukraine (Kappeler 2015: 23–27). Seitdem wird die ukrainische Sprache zum Zwecke der Nationenbildung politisch gefördert, mit dem Ziel, wieder die wichtigste Sprache der ukrainischen Gesellschaft werden (vgl. Kappeler 2015: 27). Sie verfügt über den Status der alleinigen Nationalsprache. Die Anstrengungen der Ukraine, sich von Russland zu distanzieren sind somit in allen Lebensbereichen bis hin zur Sprachpolitik spürbar.

Zusammenfassend konstatiert Kappeler, dass „objektive und subjektive Kriterien für ein eigenständiges ukrainisches Volk“ bereits seit langem existieren, dass aber zugleich die Bildungsversuche einer eigenständigen Nation der Ukrainer*innen „immer wieder unterbrochen und verzögert worden [sind]“ (Kappeler 2015: 27). So hält sich das Bild der Ukraine als „wenig stabil“ und das der Russen als überlegen. Bis heute gibt es einen „erbitterten Streit“ um Aspekte der ukrainischen Geschichte, bei denen es im Kern darum geht, „ob die Ukrainer als eigenständiges Volk gelten können“ (Kappeler 2015: 27f.). Dies sei laut Kappeler (2015: 34) jedoch eine politische und nicht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung. Kappeler nennt das russisch-ukrainische Verhältnis ein „zentrales Problem“, das bis heute existiert (Kappeler 2015: 225), das Verhältnis gilt als „verfahren“ (LPB¹¹³). Seit dem jüngsten Revolutionswinter 2014/15 hat Russland die Krim annektiert, eine riesige Halbinsel im Schwarzen Meer, die zum ukrainischen Staatsgebiet gehört. Dies ist der jüngste Auftakt einer jahrhundertelangen Auseinandersetzung zwischen der Ukraine und Russland, welcher sich zur Zeit der Fertigstellung dieser Studie in einem Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine zuspitzt.

Die oben beschriebene Zeit russischer Herrschaft, die zur „Russifizierung“ der Ukraine führen sollte und zum Teil auch führte, ist im Westen des Landes bei Weitem nicht so einflussreich verlaufen wie in den östlichen Regionen. Dies bedeutet, dass das Ukrainische eine wichtige Sprache ist und war, die von der Bevölkerung zu allen Zeiten aktiv genutzt wurde (vgl. Kappeler 2014: 25). Das Ukrainische wurde im Westen immer auch als Unterrichtssprache in den Schulen genutzt. Nichtsdestotrotz ist der Einfluss Russlands groß gewesen (und ist es noch immer), was sich vor allem in der Medienlandschaft und auf dem Markt für Bildungsmaterialien zeigt.

3.6.4.2 Die Westukraine und die Region Bukowina

OLWUS Herkunftsregion, die nördliche Bukowina, liegt im Westen des Landes und zählt zu den Landesteilen, die zwischen dreihundert und vierhundert Jahre lang zu Polen-Litauen gehörten. Laut einer Analyse der Bundeszentrale für politi-

113 Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: https://www.lpb-bw.de/ukraine_russland.html (21.08.2019).

sche Bildung (Kappeler 2015b)¹¹⁴ führte die bis ins 19. Jh. reichende Phase der polnisch-litauischen Herrschaft zu einer „historischen Verbindung zum übrigen Europa“ und einer Abgrenzung zu Russland. Angrenzend an die westliche Seite der Ukraine befinden sich, von Norden nach Süden, die Länder Belarus, Polen, die Slowakei, Ungarn, Rumänien und Moldawien. Die Sprachen und Kulturen der Nachbarländer, die der Jüdinnen und Juden und anderer europäischer Volksgruppen sowie der Russ*innen führen in den Gebieten der Westukraine zu einer vielfältigen Mischung von Sprachen, Kulturen und Religionen.

Laut einer Volkszählung des Jahres 2001 bezeichneten sich 0,4 Prozent des Gebiets Lwiw in der Westukraine als russische Muttersprachler*innen (vgl. Simon 2007: 7)¹¹⁵ und nur 18 Prozent als des Russischen mächtig (Simon 2007: 8). Dies zeigt, dass OLWU in einem sehr westlich-ukrainisch-geprägten Umfeld aufgewachsen ist. Statistiken zeigen auch, dass es im Westen des Landes den größten Anteil an Schulen gibt, in denen „Russisch gar nicht oder auf einem recht niedrigen Niveau unterrichtet wird.“ (Simon 2007: 9) – dies scheint auch in OLWUs Schule der Fall gewesen zu sein. Zugleich beherrscht die Russische „Pop- und Massenkultur“ die ukrainische Medienlandschaft (Simon 2007: 10), was OLWU durch ihre Aussagen bestätigt. Simon (2007: 10) schreibt, dass „der überwiegende Teil der Menschen der Sprachenfrage leidenschaftslos“ gegenüberstehe oder den Konflikt „herunterspiele“ – eine Aussage, deren Gültigkeit jedoch nach 2014 infrage gestellt werden kann.

Die Gespräche mit OLWU fanden im Juli 2014 und im Januar 2015 statt, d. h. zu einer Zeit, als sich die politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse in der Ukraine immer weiter zuspitzten und in der Revolution auf dem Maidan in Kiew gipfelte. Im Zuge der Destabilisierungen wurde nicht nur die herrschende und korrupte Elite des Landes gestürzt, sondern es wurde auch der Einfluss Russlands in der Ukraine deutlich, insbesondere im äußersten Osten und Südosten der Ukraine nahmen diese bedrohliche Züge an. So annektierte Russland beispielsweise die Insel Krim im Kaspischen Meer und unterstützte prorussische Separatistengruppen. Da die komplexe Geschichte der Ukraine und des ukrainischen Volkes den Rahmen dieses Buches sprengen würde, soll an dieser Stelle lediglich darauf hingewiesen werden, dass die Perspektiven auf die Geschichte der Ukraine sich aus der Sicht der Ukraine und der Sicht Russlands beträchtlich unterscheiden, was bis heute zu Konflikten über die Deutungshoheit der Geschichte führt (BPP).

¹¹⁴ Kappeler, Andreas: <http://www.bpb.de/izpb/209719/geschichte-der-ukraine-im-ueberblick?p=all> (21.08.2019).

¹¹⁵ Ukraine-Analysen, Band 19/07, www.laender-analysen.de/ukraine/themenindex.bildung.php (25.03.2019).

4 Datenaufbereitung und Analysen

4.1 Das Datenkorpus

Dem Forschungsvorhaben liegen Daten verschiedener Form zu Grunde. Das umfangreichste Teilkorpus besteht aus den erhobenen Videos. Für die qualitative Auswertung der erhobenen Gespräche ist zu beachten, dass diese eine Momentaufnahme abbilden, die der Dreh- und Angelpunkt für die Analysen ist. Durch die Videos lässt sich der Moment vergleichsweise vollständig wieder abrufen. Es ist möglich, alle im Bildausschnitt befindlichen Daten für die Analysen zu verwenden, wozu nicht nur Gestik und Mimik der/des Befragten und der Forscherin zählen, sondern auch die der Mitschüler*innen und Lehrkräfte, die teilweise im Hintergrund zu sehen sind – sofern deren Auftreten einen Einfluss auf das Gespräch hat. Durch die Videoaufnahmen ließ sich beispielsweise nachvollziehen, wie, d. h. in welchen Schritten, die Jugendlichen ihre Sprachenportraits ausgefüllt haben. Des Weiteren trägt das Videobild dazu bei, den Charakter des Gesprächs und die Beziehung zwischen den Interaktant*innen nachzuvollziehen. Dies leistet einen wertvollen Beitrag zur Beantwortung der Fragen um Sprach- und Identitätskonzeptionen, Selbst- und Fremdpositionierungen. Ergänzend zu den Videodaten sind während der Hospitationsphase und zu den einzelnen Gesprächszeitpunkten Tagebuchnotizen mit Beobachtungen und Informationen über die Jugendlichen festgehalten worden, dazu gehören auch Fotos der Klassenlisten und der individuellen Stundenpläne. Schließlich gibt es die von den Jugendlichen erstellten Sprachenportraits nach der Vorlage von Krumm & Jenkins (2001), die die Analysen vor allem in Bezug auf die Fragestellungen rund um die Sprachbiographie und Sprachidentität unterstützen und ergänzen. In den folgenden Abschnitten werden die Details rund um die Datenerhebung und -aufbereitung dargestellt.

Das für die Videoaufnahmen verwendete Aufnahmegerät war ein sehr kleines Modell mit der Bezeichnung GOPRO 3, welche vor den Gesprächsteilnehmer*innen auf dem Tisch platziert wurde. Das Gerät hat Ton und Bild aufgenommen und diese automatisch in kleineren Einheiten von 17 bis 20 Minuten abgespeichert. Dies bedeutet, dass es von langen Gesprächen mehrere zusammenhängende Videos gibt. Tabelle 2 zeigt die einzelnen Videoabschnitte und ihren Zusammenhang im Überblick.

Insgesamt beträgt das erhobene und anschließend transkribierte Videomaterial knapp vier Stunden. Das mit 49 Minuten längste Gespräch wurde während der ersten Begegnung mit OLWU geführt. Das kürzeste Gespräch stammt ebenfalls aus der ersten Begegnung und wurde mit DAMS geführt. Es umfasst 14 Minuten. OLWU hat sich mit knapp 1,5 Stunden die meiste Zeit für die Gespräche

Tabelle 2: Übersicht über das Videomaterial.

Fall	Videoabschnitte der ersten Begegnung			Dauer erste Begegnung	Videoabschnitte der zweiten Begegnung			Dauer zweite Begegnung	Dauer gesamt
DAMLU	DAMLU_1	DAMLU_2		38:12	DAMLU_3	DAMLU_4		19:02	57:14
	21:37 Minuten	16:35 Minuten		Minuten	17:35 Minuten	01:27 Minuten		Minuten	Minuten
DAMS	DAMS_1			14:14	DAMS_2	DAMS_3		23:01	37:15
	14:14 Minuten			Minuten	17:35 Minuten	05:26 Minuten		Minuten	Minuten
GOMS	GOMS_1	GOMS_2		22:26	GOMS_3	GOMS_4		31:37	54:03
	21:25 Minuten	01:01 Minuten		Minuten	17:35 Minuten	14:02 Minuten		Minuten	Minuten
OLWU	OLWU_1	OLWU_2	OLWU_3	49:03	OLWU_4	OLWU_5	OLWU_6	39:23	1:28
	21:19 Minuten	21:33 Minuten	06:11 Minuten	Minuten	17:35 Minuten	17:35 Minuten	04:13 Minuten	Minuten	Stunden
Gesamt				2:05 Stunden				1:53 Stunden	3:58 Stunden

genommen, während DAMS in Bezug auf die Zeit die kürzesten Gespräche geführt hat. Die Planung und Durchführung der Erhebungen mit den Impulsmaterialien, das Setting und die Erhebungsbedingungen wurden im Kapitel zum Forschungsdesign (Kap. 3.3) beschrieben.

4.2 Datenaufbereitung

Nach der Aufnahme wurden die Videos systematisch benannt, d. h. es sind Elemente zur Wiedererkennung aus den Namen und Erstsprachen der Schüler*innen zu Pseudonymen kombiniert worden, beispielsweise wird der Junge mit Luganda als Erstsprache für die Forschung DAMLU genannt. Aus Gründen des Daten- und Persönlichkeitsschutzes wird der genaue Schlüssel für die Kombination der Pseudonyme nicht preisgegeben. Des Weiteren wurden die Videoabschnitte der Reihe nach durch fortlaufende Nummern gekennzeichnet und sind so als zusammenhängend erkennbar. Die Anzahl der Videos und ihre Bezeichnung lassen sich für jeden Fall und jede Begegnung in der o. g. Tabelle 2 nachvollziehen. Zu Beginn der Datenaufbereitung wurden Übersichtstabellen angelegt, die das Material strukturieren,

die die Namen der Videos, Aufnahmedatum, Ort, die beteiligten Personen sowie einige Stichpunkte zum Inhalt (z. B. ‚Sprachenportrait‘) enthalten. Die Transkripte haben jeweils denselben Namen wie das zugehörige Video erhalten und lassen sich so in Bezug zu einander setzen. Die Sprachenportraits, die die Befragten während der zweiten Begegnung angefertigt haben, wurden mit Datum versehen, eingescannt und unter dem Pseudonym des jeweiligen Probanden abgespeichert.

Nach der Erhebung wurde das Video jeweils zunächst gesichtet, darauf folgte die Transkription (siehe Kap. 4.2.1). Die Informationen zu den Transkribent*innen, der Fertigstellung sowie des Transkribierverhältnisses befinden sich im jeweiligen Transkriptkopf.

4.2.1 Sichtung des Videomaterials und Transkription

Die Sichtung des Videomaterials ist die erste Handlung nach der Datenerhebung. Ziel ist es, einen ersten Eindruck vom Material zu erhalten und es kritisch zu hinterfragen. Von jede*r Jugendlichen der Hauptuntersuchung gibt es, wie im Forschungsdesign angelegt, zwei videographierte Begegnungen, nachfolgend jeweils „die erste Begegnung“ und „die zweite Begegnung“ genannt. Die Sichtung der Videos aus der ersten Begegnung ist jeweils vor der zweiten Begegnung durchgeführt worden und diente dazu, das kommunikative Verhalten der Jugendlichen und von ICE, sowie den Informationsgehalt und den Gesprächsverlauf zu betrachten. Die erste Sichtung erfolgte somit auch zum Zwecke einer Sensibilisierung im Umgang mit der jeweiligen Person für die zweite Begegnung. Zudem wurden in diesem Zusammenhang Notizen zu Gesprächsinhalten und möglichen Inhaltskategorien gemacht und Fragen notiert. Es zeigte sich, dass die Gespräche mit jeder Person anders verliefen – auch wenn Setting (DaZ-Zentrum) und Impulsmaterial jeweils gleich waren. Die Videodaten sind durch ihren situativen Charakter und die persönliche Beziehung geprägt: Die Jugendlichen und die Forscherin lassen sich aufeinander ein – und jede*r leistet situationsangemessen ihren bzw. seinen Beitrag zum Gespräch.

Nach der Datenerhebung mittels Videographie erfolgte die Datenaufbereitung mittels Verschriftlichung:

Bei der Transkription geht es [...] darum, Ereignisse, die im akustischen (ggf. auch visuellen) Medium stattgefunden haben, in einem anderen (graphischen) Medium zu repräsentieren. (Deppermann 2008: 39)

Die Transkription des gesamten Videomaterials erfolgte nach der Transkriptionskonvention GAT 2 (Minimaltranskript), einer orthographischen Verschriftlichungskonvention in Textnotation (vgl. Selting et al. 2009: 359 ff.). Mithilfe dieser Transkriptionsregeln lassen sich die wesentlichen Merkmale des Ge-

sprächs abbilden, ohne dass der Text unübersichtlich wird. Erfasst werden Silben- sowie Wortbetonungen, Dehnungen, Pausen, hörbares Ein- und Ausatmen, Wort- bzw. Satzabbrüche sowie sich überlappende Redebeiträge.

Die genaue Abbildung des Akzents, auch wenn einige Jugendliche über einen von ihrer Erstsprache geprägten, starken sprachlichen Akzent verfügten, wurde nicht explizit berücksichtigt. Dies wurde bei der Datenaufbereitung entschieden, weil der jeweilige sprachliche Akzent keine Rolle im Zusammenhang mit dem analytischen Vorgehen spielt, da die Proband*innen ganz natürlich auf ihre Weise sprechen. Darüber hinausgehende mehrsprachige Merkmale gesprochener Sprache, wie z. B. Code-Switching oder Borrowing, sind in den Transkripten vermerkt worden. Auch sprachliche Fehler und schwer verständliche Passagen sind im Material erhalten geblieben, da eine starke Glättung der sprachlichen Produktion im Transkriptionssystem GAT2 nicht gewollt ist, um den Gesprächscharakter nicht zu verfälschen. Wörter in anderen Sprachen (etwa in Englisch) wurden den orthographischen Konventionen der jeweiligen Sprachen entsprechend transkribiert und nachstehend wurde in Klammern auf die englische Aussprache hingewiesen. Im Unterschied zu dem für das Minimaltranskript der GAT 2-Konvention (Selting et al. 2009: 364–365) wurden für die vorliegende Untersuchung die jeweiligen Redebeiträge der Gesprächsteilnehmer*innen fortlaufend im Transkript verschriftlicht, bis der Redebeitrag (*turn*) endet oder durch eine*n anderen Gesprächsteilnehmer*in unterbrochen wird. Das Transkript ist in Form einer Textnotation dargestellt. Überlappungen in den Redebeiträgen zweier unterschiedlicher Sprecher*innen werden mit eckigen Klammern kenntlich gemacht. Für jedes einzelne Video ist das Transkript mit fortlaufender Zeilennummerierung versehen worden, wie im beispielhaft gezeigten Transkriptausschnitt zu sehen ist (siehe Abbildung 10).

Die Transkription erfolgte in drei Phasen (Transkription, Gegentranskription und abschließende Kontrolle), ausgeführt durch jeweils zwei unterschiedliche Transkribentinnen¹¹⁶ sowie mich selbst. Die Transkriptionen wurden mittels der Software Transana¹¹⁷ angefertigt, ein Tool, das sich zur Aufbereitung und Analyse von Videodaten bewährt hat. Zur Einführung in das Tool wurde der Experte Prof.

116 Im Zusammenhang mit Transkription und Gegentranskription wurde eng mit zwei studentischen Hilfskräften zusammengearbeitet. Beide Hilfskräfte wurden von mir mit der Transkriptionssoftware Transana vertraut gemacht, in Datenschutz und Transkriptionskonventionen eingewiesen, zudem bestand während der Arbeitsphasen ein enger Kontakt für Fragen und Anmerkungen. Die erste Hilfskraft fertigte im Wintersemester 2014/15 die ersten Transkripte an. Die genaue Gegentranskription erfolgte für alle Transkripte durch die Forscherin. Im Herbstsemester 2017/18 und im Frühlingsemester 2018 kontrollierte die zweite Hilfskraft alle Transkripte und formatierte diese.

117 Siehe z. B. www.transana.com (05.06.2019).

Dr. Götz Schwab (PH Karlsruhe) am 26.3.2015 an die Europa-Universität Flensburg eingeladen, um einen Workshop zur Transkriptions- und Analysesoftware „Transana“ anzubieten (siehe dazu auch Schwab 2006). Die Transana-Software wurde also genutzt, um basierend auf den Videodaten nach GAT2-Konvention die Transkripte anzufertigen. Die Transkription und Gegentranskription sind zum einen eine Form der Datenaufbereitung, zum anderen aber auch ein erster Analyse- und Interpretationsschritt, bei welcher die Audio- oder Videodaten immer wieder angehört und angesehen werden, um mit der Transkription ein möglichst genaues schriftliches Abbild der Daten zu erhalten. Wie Deppermann schreibt, „zwingt die Transkription dazu, sich exakt darüber Rechenschaft abzulegen, wie dasjenige Merkmal zu beschreiben“ sei, welches bei der Interpretation betrachtet und so im Aufmerksamkeitsmittelpunkt stehe (vgl. Deppermann 2008: 40). Mittels der Transkripte können dann während der Analyse dieselben Textstellen beliebig oft herangezogen werden, eine zeitliche Abfolge von Sprecher*innenwechseln und anderen gesprächsrelevanten Begebenheiten ist besser sichtbar und verschiedene Textsegmente lassen sich leichter miteinander vergleichen (vgl. Deppermann 2008: 40).

```

177 ICE:  u:nd_ä:m: ɤ(0.7)ɤ <<sich selbst fragend> was wollt ich dich
178      jetzt dazu noch fragem> ɤ(0.9)ɤ ach ja: warum steht russisch
179      nicht mit auf deinem: (.) bild?
180 OLWU: ((schaut auf ihr Bild, lacht und zieht die Schultern hoch))
181      ((beide lachen)) also ((lacht einmal)) °hh ä:m: wEIL ɤ(1.1)ɤ
182      <<lachend> also> ɤ(1.5)ɤ oke: äh Ich sprEche äh das
      nIch (nicht)
183      so vIel äh mIt [äh mIt]
184 ICE:  [hm_hm]
185 OLWU: rUssIsch und_ä:h ɤ(0.6)ɤ äh: ɤ(0.9)ɤ iCH ɤ(0.9) ma:g diese
186      sprAche nIcht sO ((lacht))
187 ICE:  nicht so [gerne]
188 OLWU: [ja]

```

Abbildung 10: Beispiel für die Transkription der Daten nach GAT2 (OLWU_4, 177–188).

Die in den Transkripten enthaltenen Zeitmarken (z. B.: ɤ (0.9) ɤ) entsprechen der Darstellungsweise in Transana (siehe auch Schwab 2006). Die Zeitmarken sind in den Transkript-Dateien enthalten, sind jedoch zur besseren Lesbarkeit in den Transkriptausschnitten im Analyseteil dieser Buches (siehe Kap. 5) gelöscht worden. Während in der ersten Phase der Transkription die verbalen Beiträge der Gesprächsteilnehmer*innen im Vordergrund standen, wurde im Verlauf des Gegentranskribierens auch vermehrt auf Gestik und Mimik sowie auf weitere durch

das Video ersichtliche Begebenheiten geachtet. Sofern eine Geste, ein Ausdruck oder eine Begebenheit vertiefende Informationen zur Deutung des Gesagten bietet oder anderweitig Auskunft über das Gespräch bereitstellt, wurden diese in doppelten Klammern im Transkript vermerkt (siehe Abbildung 10). Mittels der unterschiedlichen Zeichen des Transkriptionssystems GAT 2 werden so außer- und parasprachliche Formen performativen und kommunikativen Handelns aus den Videos in die Transkripte und in die Analysen mit einbezogen. Auch während der Analysephase wurden Korrekturen und Anpassungen in den Transkripten vorgenommen, soweit diese als nötig erachtet wurden. Das durchschnittliche Transkriptionsverhältnis betrug 21,01 Minuten pro Minute Text. Dies stellt dar, wie viel Zeit durchschnittlich benötigt wurde, um eine Minute des Videomaterials zu transkribieren.

4.3 Auswertung des Materials

What is needed is a means of interpreting interview data that will assess the manner in which each statement fits into this communicative web and will thus have the best chance of yielding an adequate interpretation of its meaning. I thus propose a two-step process, one that begins with the structure of each interview as an interactional whole and then proceeds to the identification of the metacommunicative properties of the individual utterances. (Briggs 1986: 103)

Zur Auswertung des Materials sind, wie bereits bei der Erläuterung des Erkenntnisinteresses (siehe Kap. 3.1) erwähnt wurde, zwei Sichtweisen zentral. Einerseits geht es um die inhaltliche Auswertung der Texte, wobei folgende Frage relevant ist: „Was sagen die Jugendlichen über Sprache und Mehrsprachigkeit?“. Dazu gehören weitere, darunterliegende Fragen wie z. B. welche Perspektiven sich auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Jugendlichen eröffnen, welche Themen, die in Bezug zu Sprache und zur individuellen Mehrsprachigkeit stehen, im Gespräch relevant gesetzt werden. Diese Fragen implizieren bereits, dass es verschiedene Themen und Perspektiven gibt, die durch die Gesprächsteilnehmer*innen, das Impulsmaterial oder andere externe Faktoren (z. B. Lehrkräfte) verbalisiert werden und dass es diese verschiedenen Akteur*innen-Perspektiven herauszuarbeiten gilt (zu den zentralen Forschungsfragen siehe Kap. 3.1). Aus der Beantwortung dieser zentralen Fragen lassen sich Eindrücke der individuellen Sichtweisen der Jugendlichen über das Forschungsinteresse Mehrsprachigkeit rekonstruieren. Es ergeben sich durch die Gesprächsinhalte somit Rekonstruktionsmöglichkeiten bezüglich tiefergehender individueller Konzepte wie der Sprachidentität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Migration sowie individuelle Wissens- und Erfahrungsbestände, die im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeits- und Migrationsbiographie der Jugendli-

chen stehen. Wie Deppermann (2013: o. S.) es ausdrückt, werden die Aussagen der Befragten bei einem Fokus auf das Inhaltliche als Texte wahrgenommen, die einen „Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit“ darstellen.

Andererseits stellt sich die Frage: „Wie werden diese Perspektiven und Gedanken im Gespräch geäußert?“, wobei weitere Fragen nach der Entwicklung des Gesprächs und somit der Entstehung spezifischer Aussagen von Interesse sind (siehe Kap. 3.1.3). Es geht bei diesen Fragen also um den *Entstehungskontext* von inhaltlichen Aussagen: Wie werden Sichtweisen geäußert und warum werden diese auf eine bestimmte Art und Weise an einer bestimmten Stelle im Gespräch produziert? Das Erkenntnisinteresse dieser Fragen liegt also auf der Art und Weise der Gespräche, der Entstehungs- und Entwicklungsdynamik der Aussagen seitens der Befragten und der Forscherin, sodass die interaktive Wirklichkeit in den Fokus rückt. In diesem Zusammenhang sind auch diskursive Praktiken wie Positionierungsakte von Interesse, durch die Rückschlüsse auf Selbstkonstruktionen, Einstellungen und Beziehungen rekonstruiert werden können.

Ersterer Ansatz verfolgt also ein primär inhaltliches Interesse an den Themen und Inhalten der Texte. Zur Beantwortung dieser Fragen wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) in einer adaptierten Fassung auf das vorliegende Material angewendet (siehe Kap. 4.3.2). Die zweite Herangehensweise dient der Transparenz der Auswertung, der Frage nach der „inneren Struktur sprachlicher Handlungen“ (Knapp 2008: 30) sowie nach „Praktiken des interaktiv-performativen Handelns“ (Deppermann 2013: o. S.); sie wird mittels einer angepassten Variante der Gesprächsanalyse (Deppermann 2013; 2008; 2000b) umgesetzt (siehe Kap. 4.3.3). Beide Sichtweisen und Fragestellungen auf das Material wurden zu Beginn kombiniert betrachtet, indem die Transkripte der Fälle TIWLA (aus der Pre-Untersuchung), GOMS und OLWU einer „formalsprachlichen Analyse“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013) bzw. einer Sequenzierung und Paraphrasierung (vgl. Deppermann 2008) unterzogen wurden. Dieser Analyseschritt wurde händisch auf Ausdrucken der Transkripte in sehr großem Format vorgenommen. Er diente als Einstieg in die Analyse des Materials und ermöglichte es, erste Notizen und Gedankenstränge zur induktiven Entwicklung der Inhaltskategorien und die Fragestellung betreffenden Textstellen zu verfassen, wie auch zu sprachlich oder gesprächsanalytisch relevanten Sequenzen der Interaktionen. Die einzelnen Analyseschritte wurden zunächst erprobt und dann nacheinander an die Daten angelegt. Zum Schluss der Analysen wurden die Erkenntnisse aus beiden Analysemethoden gemeinsam betrachtet und im Rahmen der Ergebnispräsentation vorgestellt (siehe Kap. 6).

Im Folgenden werden nun die einzelnen Analyseschritte beschrieben, beginnend mit der formalsprachlichen Analyse, dann der qualitativen Inhaltsanalyse und schließlich der Gesprächsanalyse.

4.3.1 Notieren formalsprachlicher Eigenschaften und Paraphrasierung

Der hier beschriebene Analyseschritt hatte, wie oben erwähnt, zum Ziel, sich zunächst näher und genauer auf das vorliegende Material einzulassen, ohne dabei bereits zu konkret in eine inhaltliche Kategorisierung und Kodierung einzusteigen. Beim formalsprachlichen Analysieren¹¹⁸ geht es primär um „die Gliederung des Interviewtexts nach formalsprachlichen Kriterien“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210). Die Transkripte wurden ausgedruckt und an A3 große Papiere geheftet, sodass rechts neben dem Transkript ein breiter Streifen für Notizen entstand. Zunächst wurde mittels Markierungen eine Sequenzierung des Textes vorgenommen, sodass jeweils z. B. Frage, Antwort und Rückfrage oder Frage, Antwort und abschließender Kommentar in einer Sequenz gefasst wurden (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210). Auch Deppermann (2008: 49) beschreibt die Wahrnehmung der Sequenzialität der Interaktion als essenziell für die darauffolgende Analyse. Durch eine dann folgende genaue Beschreibung der vorliegenden Interaktion und durch Paraphrasierungen des Gesagten wurde die Grundstruktur des Gesprächs verschriftlicht. Während dieser Beschreibungen wurde darauf geachtet, möglichst genaue Begrifflichkeiten für die Paraphrasierung des Gesagten zu finden, wobei die verbalen Beiträge der Interaktionsteilnehmenden in dritter Person verfasst wurden.¹¹⁹ Dieser Analyseschritt diente vor allem bei der Analyse der ersten Gespräche der eigenen Kontrolle und der Sensibilisierung der Forscherin. Das Beschreibende und Fragende, die Perspektive „Was wird gesagt und wie wird es gesagt?“ wird in diesem Analyseschritt zunächst sehr transparent dargestellt und die dadurch produzierten Verschriftlichungen haben zum Ziel, besonders nah am Material zu sein. Diese Auswertungsphase bietet zudem einen guten Einstieg in gesprächsanalytische Praktiken, da bereits Vorgänge wie Turns und Reaktionsverhalten der Interaktant*innen beschrieben werden. Durch die Erfahrungen mit diesem Vorgehen entstehen während dieses Analyseschrittes bereits erste Ideen für Inhaltskategorien sowie eine Auswahl geeigneter Textausschnitte für die Gesprächsanalysen und auch erste Hypothesen zur Theoriebildung. Dieser Analyseschritt kostet allerdings viel Zeit und

118 Dieser Vorgang wird in Anlehnung an Kleemann et al. (2013) „formalsprachliches Analysieren“ genannt. Dabei wurde aber ein an Material und Fragestellung angepasstes Vorgehen angewandt. Die Autoren Kleemann et al. verwenden für ihre Analysemethode interaktionstheoretische Begrifflichkeiten und Kategorien, die stark an der dokumentarischen Methode orientiert sind (vgl. z. B. Bohnsack 2010; 2018). Davon wird sich in der hier verwendeten Vorgehensweise gelöst und in den Beschreibungen eher an gesprächsanalytischen Begrifflichkeiten und beschreibenden Ausdrücken orientiert.

119 Als Beispiel für die Verschriftlichungen, die auf diese Weise entstanden sind, wird hier eine dieser Notizen angegeben: „In der darauffolgenden Sequenz, Z. 149–150, gibt ICE initiativ die Relevanzsetzung ‚liebste Sprache‘ vor, indem sie GOMS nach seiner liebsten Sprache fragt [...].“

produziert sehr viel Text. Die anfängliche Sichtung der Videos, die vollständige Transkription der Gespräche sowie die soeben beschriebene formalsprachliche und sequenzielle Analyse dienten der Forscherin somit insgesamt als schrittweise vertiefender Einstieg in die qualitativ-inhaltlichen und gesprächsanalytischen Betrachtungen der Daten.

4.3.2 Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Auswertungsverfahren für jegliche Texte. Sie existiert bereits seit mehreren Jahrzehnten und wurde vor etwa dreißig Jahren von Phillip Mayring (2008; 2002) weiterentwickelt. Die Vorgängerin der qualitativen Inhaltsanalyse stellte die Inhaltsanalyse dar, deren Ziel im Prinzip primär eine Reduktion des Materials auf ebenjene Aussagen war, die das Forschungsinteresse darstellten und die quantitativ in größerer Menge vorkamen: „Diesem Vorgehen liegt die methodologische Annahme zugrunde, dass es einen Zusammenhang zwischen Häufigkeit des Auftretens von bestimmten Kategorien und der Bedeutung der Sachverhalte gibt, die sie beschreiben“ (Gläser & Laudel 2009: 198). Eine Anwendung der Inhaltsanalyse mit vornehmlich quantifizierender Zielrichtung ist jedoch für eine qualitativ ausgerichtete sozialwissenschaftliche Untersuchung nicht haltbar, da die Subsumierung und Reduktion der Aussagen „mit einer erheblichen Komplexitätsreduktion verbunden“ ist und deshalb „in einem gewissen Konflikt mit dem methodologischen Prinzip des Verstehens als Basisbehandlung sozialwissenschaftlichen Forschens“ steht (Gläser & Laudel 2009: 198). Aus diesem Grunde wurde u. a. von Mayring ein qualitativ ausgerichtetes Verfahren entwickelt. Das Verfahren basiert auf einer systematischen und nachvollziehbaren Abfolge von Analyseschritten, die über die Jahre interdisziplinär und für zahlreiche Zwecke und Textsorten weiterentwickelt wurden (Mayring 2008; Mayring & Gläser-Zikuda 2008; Schreier 2014; Gläser & Laudel 2009; Knapp 2008). Da das Analyseverfahren aus vielen unterschiedlich kombinierbaren Elementen besteht und zudem je nach Forschungsinteresse und Fachgebiet sowie an das Forschungsmaterial angepasst wird, konstatiert Schreier (2014: 2, Hervorh. i. O.): „Kurz: ‚Die‘ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht“. Drei Operationen gelten als Grundelemente der qualitativen Inhaltsanalyse:

- das Aufbauen eines geschlossenen Kategoriensystems vor der Analyse,
- das Zerlegen des Textes in Analyseeinheiten,

- das Durchsuchen des Textes auf relevante Informationen und die Zuordnung dieser Informationen zu den Kategorien (das Verkoden des Textes). (Gläser & Laudel 2009: 197)¹²⁰

Schreier definiert das Verfahren kurz als „Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“, das durch die Schritte der Entwicklung eines „inhaltsanalytischen Kategoriensystems“ und der anschließenden Zuordnung von Textstellen zu den Kategorien durchgeführt wird (vgl. Schreier 2014: 2). In der vorliegenden Untersuchung wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) als Ausgangspunkt genommen, das bedeutet, dass neben der Deduktion auch die Induktion während der Analysen zur Anwendung kommen. Entsprechend der Fragestellung über die Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher auf Sprache(n) und Mehrsprachigkeit und ausgehend vom erhobenen Datenmaterial wurde das Verfahren adaptiert. Die von mir verwendeten Analyseschritte lassen sich prinzipiell der Beschreibung der „strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ als „Basisform“ (Schreier 2014: 3–9) zurechnen.

Die „inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (Schreier 2014: 3–9) umfasst ein Verfahren, welches aus den drei zentralen Grundtechniken der von Mayring entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse besteht, nämlich der *zusammenfassenden*, der *inhaltlich-strukturierenden* und der *explikativen* Inhaltsanalyse (Mayring 2008: 56; Schreier 2014). Diese drei Grundtechniken wurden zur Auswertung des vorliegenden Datenmaterials angewandt (siehe auch Abbildung 12). An dieser Stelle will betont sein, dass das Datenmaterial dieser qualitativ-empirischen Forschung, also die offenen und impulsgeleiteten Gespräche mit den Jugendlichen, in ihrem Charakter eine jeweilige Anpassung methodologischer Vorgänge erforderte, und dass die von Mayring entworfene Inhaltsanalyse deshalb als Anlehnungspunkt, als methodologischer Anker, angesehen werden kann, nicht aber als exakte Vorlage der umgesetzten Vorgehensweise. Methoden der qualitativ-empirischen Forschung sind generell als Modelle zu verstehen, deren Verfahren immer an die Art der Daten und die Ziele der Forschung angepasst werden müssen. Die drei Grundelemente der qualitativen Inhaltsanalyse werden nun nachfolgend auf Basis vorhandener Literatur skizziert. Im Anschluss daran erfolgt die Darstellung, wie sie für das vorliegende Projekt angewendet worden sind.

Die *zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse* hat zum Ziel, das vorhandene Datenmaterial zu reduzieren, indem inhaltliche, paraphrasierende Texte zu den

¹²⁰ Diese Auflistung macht deutlich, dass Gläser und Laudel beim Aufbau eines Kategoriensystems von einem deduktiven Verfahren ausgehen. Dies gilt aber nach Mayring keinesfalls als gesetzt; vielmehr beschreibt er zwei unterschiedliche Verfahrensweisen zur Kategorienbildung: eine deduktive (wie Gläser & Laudel sie vorschlagen) und eine induktive (vgl. Mayring 2008: 74–75).

einzelnen kodierten Aussagen des Materials verfasst werden. Durch im Vorfeld, also deduktiv, entwickelte zentrale Kategorien werden die interessierenden, forschungsleitenden Themen festgelegt und somit wird der Blick auf die Daten bereits verengt. Durch Materialdurchgänge werden induktiv Kategorien bzw. vorläufige Themensammlungen zusammengestellt und auf prägnante Aussagen verkürzt (vgl. Schreier 2014: 9). Gesprächsabschnitte, die keinerlei Antworten zu den Forschungsfragen bzw. dem Erkenntnisinteresse liefern, werden in diesem Schritt ausgeklammert. Durch das Zusammenfassen und Verdichten, welches diese Methode ermöglicht, können spezifische inhaltlich-thematische Kategorien gebildet werden, die dann die weitere qualitative Analyse leiten (vgl. Schreier 2014: 9). Die zentrale Handlung dieses Analyseschritts ist also eine Zusammenfassung des Materials durch Reduktion (Mayring 2008: 74; siehe auch Abbildung 11).

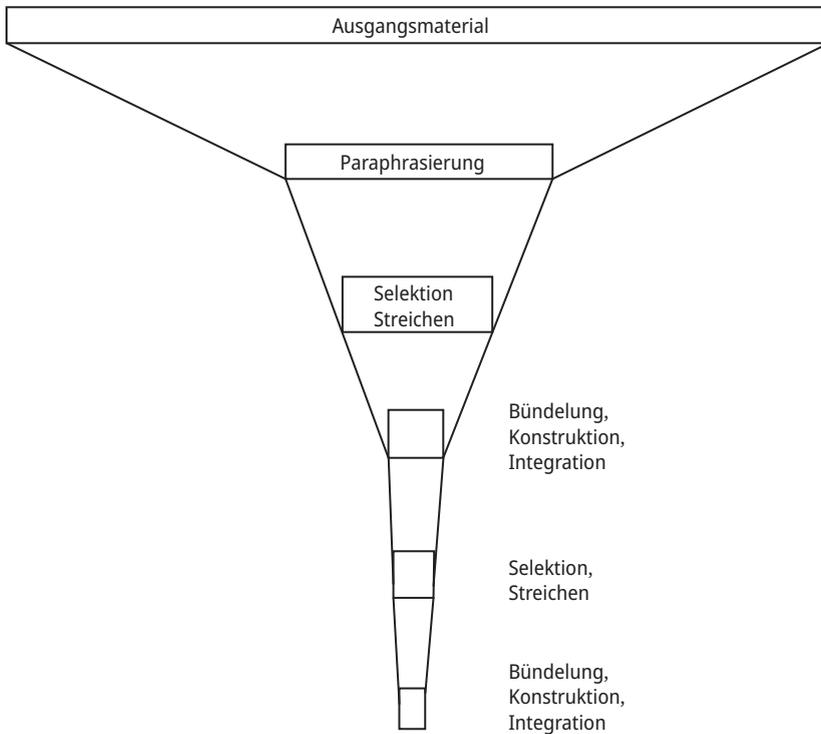


Abbildung 11: Materialreduktion durch Zusammenfassung nach Mayring (2008: 74).

Die *strukturierende* Vorgehensweise, wie Schreier (2014: 3) sie in ihren Ausführungen erläutert, bezeichnet das Verfahren, in welchem das Datenmaterial inhaltlich geordnet wird. Die durch das Forschungsinteresse geleitete deduktive Kategorienbildung bietet den anfänglichen thematischen Rahmen der Strukturierungsarbeit. In diesem Zusammenhang werden Inhaltskategorien gebildet und gefüllt, deren Ausgangspunkt jedoch immer die Fragestellungen und das Erkenntnisinteresse darstellen, da das Material entsprechend auf bestimmte Inhalte hin strukturiert wird (vgl. Schreier 2014: 3). Es erfolgen anschließend induktive Erweiterungen und Vertiefungen des Kategoriensystems, die in erneuten Materialdurchgängen zirkulär erprobt und zugeschnitten werden, bis die Strukturierung mittels eines passenden Kategoriensystems abgeschlossen ist. Im Zusammenhang mit diesem Analyseschritt (bzw. dieser Abfolge analytischer Schritte) wird das Kategoriensystem und werden dessen einzelne Beschreibungen festgelegt und die kodierten Textstellen entsprechend strukturiert.

Die *explikative Inhaltsanalyse* hingegen verfolgt nicht die Ziele, das Datenmaterial zu reduzieren, zu ordnen und den analytischen Rahmen festzulegen (wie die beiden erstgenannten Schritte), sondern expliziert (also erweitert und vertieft) das Material (vgl. Mayring 2008: 77) „zur Klärung der Bedeutung interpretationsbedürftiger [Stellen]“ (Schreier 2014: 10), wobei verschiedene Formen der Explikation möglich sind. Zu dieser Form der qualitativen Inhaltsanalyse zählen eine enge und eine weitere Form der Explikation, wobei erstere das Verweisen auf und Einbeziehen von Aussagen an anderen Stellen im selben Text meint, während die erweiterte Explikation auch Kontextwissen und Wissen über die Meso- und Makroebene des Falles aus zusätzlichen Quellen (z. B. über vorherige Gespräche oder Begegnungen mit der Person, die Familienmitglieder, gesellschaftliche Strukturen oder die Herkunftsregion) einbezieht. Auf die genauen Vorgehensweisen während der Analyseschritte wird, zugeschnitten auf das Vorgehen während meiner Datenanalysen, nachfolgend eingegangen.

4.3.2.1 Zum Ablauf des Auswertungsverfahrens

Zu Beginn der Analyse sind zwei Kategorien deduktiv, ausgerichtet am Erkenntnisinteresse ‚individuelle Mehrsprachigkeit‘ entwickelt worden, die Kategorie „Sprachenrepertoire“ und die Kategorie „Laienlinguistik“ (siehe dazu Kap. 4.3.2.2). Diese beiden Kategorien sind auf Erkenntnissen der Recherchen während der Einarbeitung und der Sensibilisierungsphase entstanden und basieren vornehmlich auf Erkenntnissen deutschsprachiger Soziolinguist*innen (vgl. z. B. Auer & Di Luzio 1986; Krumm 2009; Kresić 2006; Brzić 2007; Busch 2013 und König 2014). Der weitere Zugang zu den Daten erfolgte induktiv und geleitet durch das Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Pilotierung der Kodierschritte erfolgte nacheinan-

der an zwei Fällen, also in Zirkeln, die eine Überarbeitung und Vertiefung der Vorgehensweise ermöglichten. Der erst Fall war TIWLA, ein Mädchen aus den Pre-Daten, das deutlich geringere Sprachkenntnisse im Deutschen hatte, als die für die Hauptuntersuchung ausgewählten Proband*innen. Das Mädchen war sehr offen und gesprächsbereit, sodass eine Vielfalt an Themen zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachbiographie in den Gesprächen vorzufinden war.

Zu Beginn wurden die Transkripte eines nach dem anderen gelesen und *en Detail* nach relevanten Aussagen und den einschlägigen Themen durchsucht und farblich kodiert. Aufgrund meiner persönlichen Präferenz geschah dies auf Ausdruckspapier mit farbigen Filzstiften. Der im Vorfeld angefertigte formalsprachlich analysierende und sequenzierende Materialdurchgang (siehe Kap. 4.3.1) hat bereits Hinweise auf Sequenzen ergeben, die inhaltlich wichtig waren und demnach genauer untersucht werden sollten. Im Zusammenhang mit den das Erkenntnisinteresse umfassenden Fragestellungen wurden Aussagen zu Mehrsprachigkeit und konzeptuellem Nachdenken über Sprachen, zur eigenen Sprachbiographie (und die der Familienmitglieder) sowie zu Einstellungen und Annahmen über Sprachen, zum Sprachenlernen und zum Sprachgebrauch kodiert (siehe Kap. 4.3.2.2). Als eine bedeutende Unterkategorie, die sich aus dem Material TIWLAs ergab, ist „verschwiegene Sprachen“ zu nennen (vgl. Eckardt 2020). Bei TIWLA entstand zudem induktiv eine kulturbezogene Kategorie, da sie viele religions- und herkunftsspezifische Details relevant setzte. Das am Datensatz von TIWLA entworfene Kategorienschema deckte somit bereits ein breites Spektrum des sprachbiographischen und sprachkonzeptuellen Erkenntnisinteresses ab und wurde im Rahmen eines Sammelbandes in Auszügen veröffentlicht (vgl. Eckardt 2020).

Für die qualitative Inhaltsanalyse der Hauptuntersuchung wurde das Kategoriensystem, wie oben bereits erwähnt, deduktiv um die Perspektive der „Laienlinguistik“ (in Anlehnung an König 2014) erweitert, um die Erfahrungen, Wissensbestände und Perspektiven zu Sprache und Mehrsprachigkeit sowie Äußerungen zur Sprachreflexion und über Sprach(lern-)strategien gezielter erfassen zu können, da diese Aspekte einen wichtigen Bestandteil des Erkenntnisinteresses darstellen (siehe Kap. 4.3.2.2). Bei dem ersten Kodierdurchlauf aus der Hauptuntersuchung, am Fall GOMS, wurde eine fallspezifische Überarbeitung vorgenommen, das Kategoriensystem angepasst und somit induktiv weiterentwickelt. Es stellte sich außerdem heraus, dass die religions- und kultur-fokussierende Kategorie, die aus TIWLAs Datensatz entwickelt worden war, in den Fällen der Hauptuntersuchung nicht so ausgeprägt war, sodass diese Kategorie im Verlauf der Hauptanalysen ausgeklammert wurde. Induktiv entwickelte Unter(unter)kategorien (wie z. B. „verschwiegene Sprachen“ und „mit Sprache spielen“) wurden mit den deduktiven durch die Fragestellung und die theoretische Einarbeitung entwickelten Kategorien zu Sprachwissen und Sprachbiographie zu einem Ord-

nungssystem zusammengefügt, das als erster Entwurf eines umfassenden Kategoriensystems fungierte. Dieses Kategoriensystem, das an TIWLAs Datenmaterial entwickelt und an GOMS vertieft und verfeinert wurde, ist schließlich in einem dritten Durchlauf an DAMS erprobt und überarbeitet worden, so wie es auch in Tabelle 3 und in Abbildung 13 zu sehen ist. Das so entwickelte Kategoriensystem wurde schließlich an die Daten aller Einzelfälle (DAMLU, DAMS, GOMS und OLWU) angelegt. Die kodierten Textstellen, die also den Oberkategorien, Unterkategorien und Unterunterkategorien zugeteilt wurden, sind für jeden Einzelfall in einem eigenen Dokument gesammelt worden.

Schließlich erfolgte eine erneute und vollständige Kodierung des gesamten Materials anhand des modifizierten Kategoriensystems (nach Mayring 2008: 75, der „endgültige Materialdurchgang“). Es lässt sich konstatieren, dass zu den ausdifferenzierten, zentralen Kategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ in allen Einzelfällen viele Kodierungen vorgenommen wurden (siehe dazu die Übersicht in Tabelle 3). Bezüglich der randständigeren Kategorien wie „Herkunft/Heimat“ oder „Landeskundliches Wissen“ sind die Kodierungen sowie die Vorkommen sehr einzelfallspezifisch. Dies ist in Anbetracht der offenen Vorgehensweise und der Einzigartigkeit eines jeden Falls erwartbar gewesen. Es ist schließlich eine letzte Kategorie „Metaebene“ mit in das System aufgenommen worden, die der einzelfallspezifischen Dynamik im Besonderen gerecht werden soll, indem sie Raum für den spezifischen Charakter des jeweiligen Gesprächs und seine Inhalte gibt. Während in dieser Kategorie beispielsweise bei DAMS eine Äußerung und Frage zum Kontext der Erhebung selbst festgehalten wurde, werden hier bei GOMS und OLWU jene Textstellen gesammelt, in denen sich eine Lehrkraft in das Gespräch einbringt und das Gespräch dadurch vom Thema abkommt, sodass es zu rekonstruierbaren Fremduweisungen und Eigenübernahmen (vgl. Auer & Di Luzio 1986) kommt, die Erkenntnisse über die mehrsprachigen Individuen sowie über ihre kommunikativen Praktiken liefern. Letztlich ist diese Kategorie bei GOMS und OLWU eine Sammelstelle für jenes Datenmaterial, das unter anderem einer Gesprächsanalyse unterzogen wird, um so Informationen über das Wesen der Interaktion, die Positionierungsakte der Gesprächsteilnehmer*innen und die daraus rekonstruierbaren identitätskonstituierenden Merkmale zu gewinnen (mehr dazu im Kapitel 4.3.3 und in den Einzelfallanalysen im Kap. 5).

Die in dieser Auswertungsarbeit vorgenommene Vorgehensweise zur Konstruktion des Kategorienschemas folgte also insgesamt einem qualitativ ausgerichteten Ansatz, indem es um eine „möglichst gegenstandsnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen und Vorannahmen des Forschers, eine Verfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ geht (Mayring 2008: 75). Die einzelnen Kategorienbeschreibungen, die als Richtlinie während der Analysen angelegt wurden, wie auch die meisten während der Analysen entstandenen Materialien sind in ex-

ternen Analysedokumenten angelegt (für einen Überblick siehe Kap. 4.3.2.2).¹²¹ Während der Phase des Kodierens wurde, um nahe am Material zu bleiben, immer wieder vom Videomaterial Gebrauch gemacht. Es stellte sich heraus, dass an kritischen Textstellen wie Satzabbrüchen, Missverständnissen oder emotional affektiveren Passagen etc. eine Beobachtung von Gestik und Mimik, den Blicken und dem allgemeinen Verhalten der Gesprächsteilnehmer*innen sehr erkenntnisreich sein kann. Auch über die gesamte Beschaffenheit des Gesprächs, über die Beziehung zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen und über gesprächsbezogene charakterliche Eigenschaften geben die Videobilder hilfreiche Hinweise.

Schließlich sind im Verlauf des Auswertungsvorgehens drei Dokumente entstanden: Das erste Dokument enthält die finalen Kategorienbeschreibungen, jeweils einige Ankerbeispiele und die für die Analyse geltenden Kodierregeln (Dokumententname: „1a: Kategorienbeschreibung und Ankerbeispiele“). Das zweite Dokument ordnet bzw. bündelt alle kodierten Textstellen jeweils eines Falls unter die gebildeten Ober- und Unterkategorien (Dokumententname: „1b: Inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse_Alle Textstellen“). In Anlehnung an Mayring (2008: 89) lässt sich dieser Analyseschritt als *inhaltliche Strukturierung* bezeichnen. Das Dokument ist aber in der Art und Weise angelegt worden, dass auch die zusammenfassende Analyse und die explikativen Analysen in eigenen Spalten eingetragen werden können. In diesem Dokument befinden sich alle für den Fall kodierten Textstellen, je Kategorie in chronologischer Reihenfolge des Gesprächsverlaufs. Durch diese Darstellungsmethode bleibt der Kontext und die Sequenzialität der Gespräche erhalten und es lassen sich Rückschlüsse über die Entwicklung des Gesprächs und das Wiederaufgreifen von Themen aus einer Kategorie nachvollziehen. Das bedeutet, dass einige kodierte Textstellen zehn oder mehr Zeilen enthalten und über mehrere Sprecherwechsel (*turns*) reichen können. Der bei Mayring (2008: 58) in der Phase der Reduktion des Materials beschriebene Schritt *Zusammenfassung*, in welchem die relevanten Aussagen zu kurzen Phrasen oder Wörtern gestrafft werden, der Schritt der „Paraphrasierung“, wurde also im analytischen Vorgehen der vorliegenden Untersuchung angepasst: Erst während der inhaltlichen Strukturierung werden Paraphrasen oder Zusammenfassungen neben die gesammelten Textstellen in Dokument 1b notiert. Es erschien für die Analysen und die Interpretation essenziell, dass die Textstellen im Original, das heißt in Form der Transkripte selbst, in das Kategoriensystem aufgenommen wurden, um die Authentizität des Materials möglichst zu erhalten. Das bedeutet, dass die Reduktion des Materials allein durch das Herausstreichen nicht einschlägiger und nicht dem Erkenntnisinteresse dienlichen Textstellen erfolgte. Das Dokument „1b“ dient zum einen der

121 Die qualitativen Analysedokumente können bei Interesse bei der Autorin erfragt werden.

Rücküberprüfung, also zur Bildung der Kategorien und zur Unterteilung in thematische Bereiche bzw. Unterunterkategorien. Zum anderen sammelt es alle kodierten Textstellen eines Falls und verfügt zudem in einer Extra-Spalte über reichlich

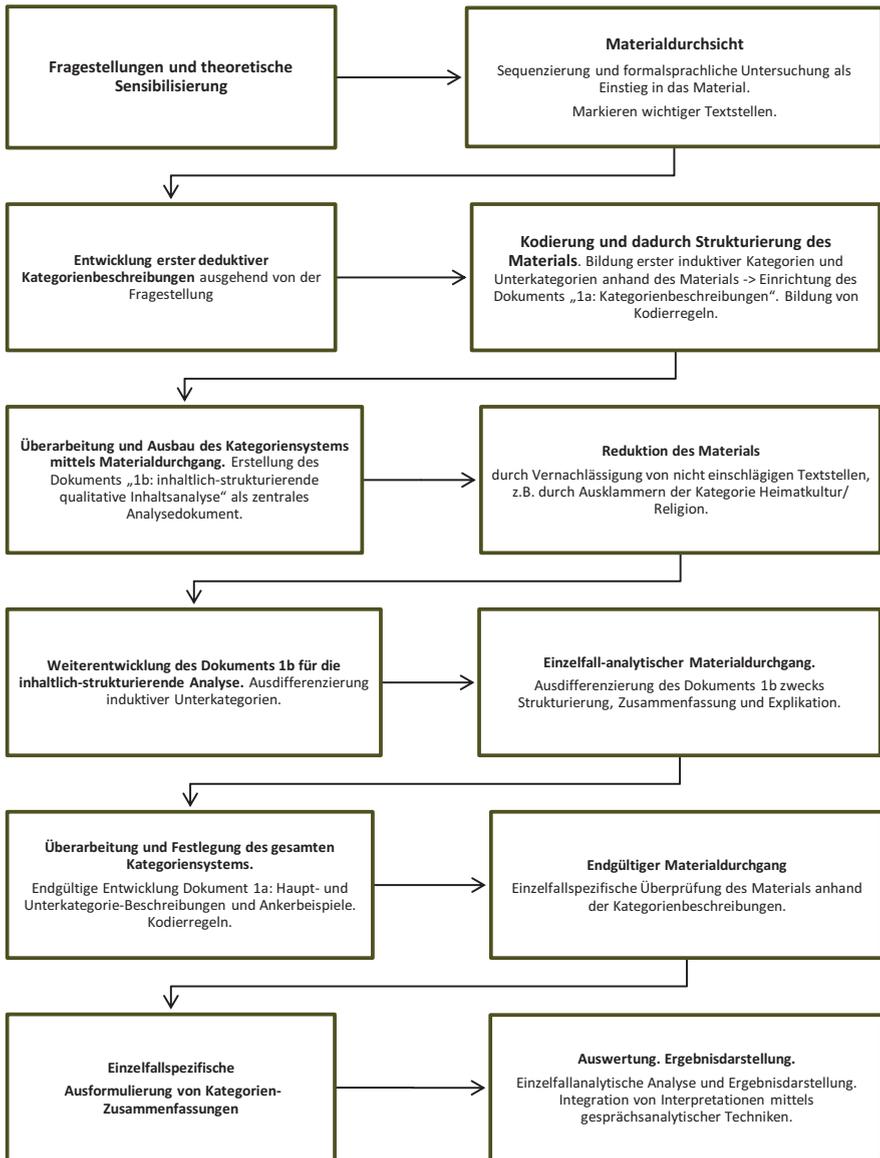


Abbildung 12: Skizze des Ablaufs der qualitativen Inhaltsanalyse.

Platz zur Diskussion des Materials und für Notizen. In der rechten Spalte erfolgt eine paraphrasierende Reduktion der im Material befindlichen Aussagen sowie, falls notwendig, ein Hinweis auf eine Explikation. Eine Explikation kann sich im Rahmen des erhobenen Datenmaterials abspielen, indem auf materialinterne Textstellen verwiesen wird, oder es erfolgt der Einbezug externer Informationen wie aus dem Forschungstagebuch oder aus Forschungsliteratur, aus Expert*innenbefragungen oder aus Lexika.

Durch die Sammlung der fallspezifischen Textstellen im Dokument 1b kommt es also zu einer Konzentration und Reduktion des Materials. Dies ermöglicht einen systematischen Vergleich der Kodierungen der einzelnen Fälle pro Kategorie miteinander. Es können schließlich allgemeinere, theoriebildende Aussagen hergeleitet werden, die sich in dem Material befinden. Mittels der Auswertung des Analysedokuments 1b erfolgt die eigentliche einzelfallspezifische Analyse des inhaltlichen Gehalts in den Daten: Wie lassen sich die Aussagen der/des Jugendlichen zusammenfassen und konkretisieren? Wie lassen sich die jeweils gesammelten Aussagen interpretieren? Welche Schlüsse lassen sich aus den Daten bezüglich der Fragestellung zu Sichtweisen auf Sprache und die individuelle Mehrsprachigkeit ziehen (siehe Kap. 3.1)? Dies ähnelt der in Mayring (2008: 62) beschriebenen Vorgehensweise zur Formulierung von Generalisierungen und Zusammenfassungen mehrerer gleicher (oder auch ähnlicher) Gegenstände. Das dritte Dokument (Dokumentename: „3: Kategorienübersicht“) bildet schließlich übersichtlich das Kategorienschema mit seinen Überschriften ab (eine Übersicht über das Kategoriensystem erfolgt im Kap. 4.3.2.2). Es dient zudem zur Kontrolle der Kategorien bei einem erneuten Durchgehen des Materials (Rücküberprüfung) und bietet einen guten Überblick über das Kategoriensystem.

4.3.2.2 Das Kategoriensystem

Nachfolgend wird das Kategoriensystem, das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde, in Form einer Tabelle dargestellt und die einzelnen Kategorien sowie die Kodierregeln werden erläutert (für eine graphische Darstellung des gesamten Kategoriensystems siehe Abbildung 13 im Kap. 5.1).

Aus der obigen Tabelle geht das gesamte Kategoriensystem im Überblick hervor. Die Kategorien sind induktiv im Verlauf der Datenanalysen entwickelt worden, obgleich im Vorfeld, d. h. deduktiv, grobe Oberkategorien entworfen wurden, die das bestehende Forschungsinteresse abbilden sollten. Ausgehend vom Forschungsinteresse sind deshalb die beiden Oberkategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ entstanden, die gemeinsam zwei Perspektiven auf den Komplex der individuellen Mehrsprachigkeit darstellen sollen. Der Begriff des Sprachenrepertoires geht auf Busch (2013) zurück. Sie verwendet ihn, um Sprache „aus der Sub-

Tabelle 3: Das einheitliche Kategoriensystem.

Kat.	Oberkategorie	Unterkategorie	Unterunterkategorie
1	Sprachenrepertoire	1.1 Meine Sprachen	Äußerungen über meine Sprachen
			Verschwiegene Sprachen
			Bedeutung meiner Sprachen
		1.2 (Sprach-)Biographie	meine (Sprach-)Biographie
			(Sprach-)Biographie Eltern und Geschwister
		1.3 Sprachkompetenzen	Meine Sprachkompetenzen
Sprachkompetenzen anderer			
1.4 Sprachenportrait	Mein Sprachenportrait		
	Fremde Sprachenportraits		
1.5 Sprachgebrauch	Sprachen zu Hause/Familie		
	Sprachen in der Schule/ Gesellschaft		
	Sprachen der Herkunft/Heimat		
		1.6 Sprachliche Ziele	
2	Herkunft/Heimat	2.1 Herkunft/Heimat – Vergangenheit	
		2.2 Herkunft/Heimat – Gegenwart	
		2.3 Herkunft/Heimat – Zukunft	
3	Landeskundliches Wissen		
4	Laienlinguistik	4.1 Beschreibungen und Annahmen	
		4.2 mit Sprache spielen	
		4.3 Sprachbewusstheit	
		4.4 Lern- und Kommunikationsstrategien	
5	Selbsteinschätzungen allgemein zum Lernen und Können		
6	Metaebene	unterschiedliche Zusatzkategorie mit gesprächsspezifischen Inhalten	

jektperspektive“ des „sprechenden und erlebenden Subjekts“ zu betrachten (vgl. Busch 2013: 13). Der Begriff umschreibt sehr weit die individuelle Mehrsprachigkeit und wird daher als passend für den Titel einer sehr weiten Oberkategorie erachtet. Die Unterkategorien dieses Oberbegriffs versuchen, die unterschiedlichen Perspektiven auf „das Sprachenrepertoire“ herauszuarbeiten. So unterscheiden die Unterkategorien bspw. bereits zwischen Sprachkompetenzen und Äußerungen zur Sprachbiographie. Die Bildung der Unterkategorien „Sprachbiographie“ und „Sprachkompetenzen“ dienen einer differenzierten Erfassung von Aussagen, die entweder mehr den Fokus auf biographische Umstände und Begebenheiten lenken, oder mehr auf Einschätzungen der Sprachkompetenzen – auch wenn ein Zusammenhang dieser Thematiken selbstverständlich nicht von der Hand zu weisen ist. Um diese Unterteilungen zusätzlich zu vertiefen, sind die Unterunterkategorien entwickelt worden, deren Formulierung sehr eng an den Daten erfolgte. Die Oberkategorie „Sprachenrepertoire“ besteht aus sechs Unterkategorien, denen insgesamt noch einmal zwölf Unterunterkategorien zugeordnet sind. Die Größe dieser Kategorie „Sprachenrepertoire“ ist dem Gesprächsgegenstand und den in der Erhebung verwendeten Impulsmaterialien geschuldet.

Die entwickelten Unterunterkategorien bilden den Versuch ab, die unterschiedlichen Facetten, Perspektiven und Qualitäten individueller Mehrsprachigkeit darzustellen. So ist beispielsweise eine Unterunterkategorie „verschwiegene Sprachen“ entwickelt worden, die der Unterkategorie „meine Sprachen“ und der Oberkategorie „Sprachenrepertoire“ zugeordnet ist. In dieser finden Äußerungen Platz, die das Verschweigen von Sprachen des eigenen Sprachenrepertoires thematisieren. Wie bereits Brzić (2007) erkannte, haben auch die nicht gesehenen, nicht erkannten oder verschwiegenen Sprachen eines Individuums Einfluss auf den gesellschaftlichen Status, die individuelle Entwicklung und die Identitätsbildung der Sprecher*innen und verdienen deshalb besondere Aufmerksamkeit. Eine weitere zu erwähnende Unterkategorie ist die des „Sprachenportraits“, die jene Aussagen sammelt, in denen das Gespräch die Sprachenportraits während der zweiten Begegnung thematisiert. Der Begriff der „Laienlinguistik“ betitelt eine weitere Oberkategorie, die eng mit dem Erkenntnisinteresse der individuellen Mehrsprachigkeit zu tun hat. Der Terminus bezeichnet in der Forschungsliteratur jene Untersuchungen, in denen Nicht-Linguist*innen zu linguistischen Themen befragt werden (siehe dazu Kap. 2.1.6). Sowohl in der Mehrsprachigkeitsforschung wie auch in der Dialektforschung findet dieser Begriff Beachtung (siehe z. B. König 2014 oder Hundt 2017). Im Rahmen der vorliegenden Studie umfasst der Terminus Äußerungen zu sprachlichen Wissensbeständen wie Sprachvergleichen, metasprachlichen Äußerungen, Relevantsetzungen, die dem Gebiet der Sprachbewusstheit (siehe Kap. 2.1.5) zugeordnet werden können, der spielerische Umgang mit Sprache(n), sowie Lern- und Kommunikationsstrategien. Auch diese Oberkategorie stellt den Versuch dar, das

Thema möglichst breit abzubilden, um letztlich eine umfassende Analyse der individuellen Mehrsprachigkeit jugendlicher Migrant*innen erreichen zu können. Auch wenn die Analysen ergeben haben, dass es besonders in diesen Unterkategorien der Kategorie Laienlinguistik zu Überschneidungen kommt und die einzelnen Subkategorien schwer voneinander abzugrenzen sind, so wurde die Unterteilung der vier Subkategorien als analytisch hilfreich erachtet, um jeweils andere Sichtweisen auf das Material zu schärfen und somit die Ergebnisse zu vertiefen. Es macht aus Erachten der Forscherin einen Unterschied, ob ein (sprach)spielerisches Verhalten, in dem z. B. Wortbedeutungen umgedeutet werden oder Bedeutungen neu erfunden werden, als *Sprachspiel* oder als *Sprachbewusstheit* kodiert wird, da die Perspektive auf das, was auf der sprachlich-kognitiven Ebene passiert, jeweils eine andere ist (vgl. dazu auch Januschek 2018: 62–74). Außerdem beinhaltet ‚mit Sprache spielen‘ ebenjene spielerischen oder humoristischen Charakter, der nicht in jeder sprachbewussten Äußerung zu finden ist. Die weiteren Kategorien wie z. B. „Herkunft/Heimat“ oder „Landeskundliches Wissen“ geben Raum für jene Äußerungen, die im Rahmen der Untersuchung individueller Perspektiven mehrsprachiger Jugendlicher ebenfalls von Bedeutung sein können und die von den Jugendlichen relevant gesetzt werden. Sie enthalten jedoch nicht so viele und nicht so differenzierte Beiträge, wie sie in den beiden großen Kategorien „Sprachenrepertoire“ und „Laienlinguistik“ zu finden sind. Als letzte Kategorie ist die „Metaebene“ entwickelt worden. Diese Kategorie eröffnet den Raum für das Kodieren von Äußerungen auf der Metaebene zum Forschungsgespräch (wie es bei dem Jugendlichen DAMS der Fall ist) oder auch für Äußerungen und Gesprächssequenzen, deren Gehalt eine weitere Perspektive auf die Erhebungssituation oder das Gespräch ermöglicht. So gab es bspw. in einem Gespräch mit OLWU mehrere ‚Einsmischungen‘ seitens einer Lehrkraft, die als relevant für die Analysen erachtet wurden und in dieser sechsten Kategorie abgelegt wurden. Ein gesamtes Bild des Erkenntnisinteresses lässt sich aus Sicht der Autorin nur dann erzielen, wenn die erhobenen Daten möglichst erschöpfend und in ihrer ganzen Vielfalt Beachtung finden können.

Die Kodierregeln

Die Kodierregeln, die für die Auswertung der Daten im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurden, bestehen im Prinzip aus drei ‚Gesetzen‘, die alle weiteren analytischen Vorgehensweisen determinieren. Die erste Grundregel besagt,

dass alle Textstellen, die der Definition der Kategorienbeschreibung entsprechen, in der Kategorie (bzw. der jeweiligen Unter- oder Unterunterkategorie) gesammelt werden. Dabei ist unerheblich, ob die Äußerungen Antworten auf Fragen o. ä., Beiträge zum Impulsmaterial oder selbst initiierte Positionierungen darstellen (vgl. Groskreutz 2016: 330). Es gibt prototypische Äußerungen, die sich gut mit den Kategorienbeschreibungen decken und die in dem Dokument „1a: Kategorienbeschreibung und Ankerbeispiele“ als Ankerbeispiele aufgeführt werden. Es gibt aber auch weniger den Kern der Kategorie treffende Äußerungen, deren Gehalt beispielsweise eher einen Teilaspekt der Kategorie umfasst. Die zweite Grundregel legt fest, dass jeweils alle Sprecher*innenwechsel (*turns*), die zu einer Gesprächssequenz gerechnet werden, kodiert und als *vollständiger* Transkriptauszug übernommen werden. Ziel dieser Vorgehensweise war es, die Gespräche in ihrer Entstehungsdynamik zu erhalten und in den Analysen nicht nur einzelne, prägnante Sätze zu berücksichtigen, sondern ebenso den Gesamtkontext und Nuancen, die gleichermaßen zum Gesamtbild der Forschungsgespräche beitragen, zu berücksichtigen. Dieser Teil der Analyse ist nach Erachten der Forscherin derjenige, der am ehesten von der Methodologie Mayrings (2008) abweicht, da er im Verlauf der qualitativen Inhaltsanalyse zwecks einer Reduktion auf die Darstellung der Originalinhalte verzichtet und diese in Form von Paraphrasen oder Stichwörtern darstellt (Mayring 2008: 58, siehe auch Kap. 4.3.2). Drittens sind die Kategorien, Unterkategorien und Unterunterkategorien derart beschrieben und abgegrenzt, dass Doppelkodierungen möglichst vermieden werden – sie sind aber prinzipiell erlaubt. So kommen etwa Äußerungen vor, in denen innerhalb einer Sinneinheit zwei Kategorien gleichermaßen vertreten sind (z. B. „Sprachbewusstheit“ und „Sprachkompetenzen anderer“). Wenn das Trennen der Sinneinheit zu einer unverständlichen oder aus dem Zusammenhang gerissenen Passage führen würde, so wird eine Doppelkodierung vorgezogen. Diese ist in der Kommentarspalte in den Einzelfallanalysen vermerkt.

Ein weiterer und für die Analysen zentraler methodischer Schritt ist die Auswahl von Sequenzen, die gesprächsanalytisch untersucht werden sollen. Der Einsatz gesprächsanalytischer Verfahren dient dazu, das Verständnis der Gespräche und der einzelnen Äußerungen zu vertiefen und im Hinblick auf Markierungen von Positionierungen, Identitätskonstitutionen und Kontextbedingungen zu untersuchen. Für diesen Analyseschritt wurden ausgewählte Textstellen sowohl in Form der Transkripte wie auch im Video untersucht.

4.3.3 Die Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse dient der Analyse von – vornehmlich verbaler – Kommunikation. Die ursprünglich von Harvey Sacks und anderen (Sacks et al. 1974) in den

1970er Jahren entwickelte Methode wurde und wird für viele unterschiedliche Ansätze der Gesprächsforschung, der Sozialforschung und der Linguistik verwendet. Während die klassische Gesprächsanalyse (engl. *Conversational Analysis*) einst zur Erforschung natürlicher Gespräche entwickelt wurde, wird sie seit einigen Jahren auch vermehrt für andere Formen von Gesprächsdaten verwendet, wie z. B. zur Analyse von narrativen Interviews (König 2014) oder qualitativen Leitfadenterviews (Amorocho & Wermbter 2019). Manche Forschungsansätze bleiben für ihre Analysen sehr nah an den von Sacks et al. entwickelten Analyseschritten und andere entwickeln, angelehnt an die Gesprächsanalyse, auf ihre jeweiligen Daten angepasste gesprächsanalytische Praktiken (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013; Deppermann 2000b). Dies hängt von der jeweiligen Fragestellung des Forschungsprojekts sowie von der Art der Daten ab. Es gibt zudem sich unterscheidende Ansätze dieser Analysemethode, wie etwa die oben erwähnte Konversationsanalyse (vgl. Sacks et al. 1974), die linguistische Gesprächsanalyse (Brinker & Sager 1996) oder die Diskursanalyse, die an sich als ein Überbegriff für verschiedene Anwendungsbereiche und Techniken zu betrachten ist (vgl. Angermüller et al. 2001). Die im Rahmen dieser Studie verwendete Auswertungsmethodik lässt sich passend als „Variationsverfahren der Gesprächsforschung“ (Amorocho & Wermbter 2019: 241) beschreiben, das auf die spezifischen Eigenheiten der Daten angepasst wurde. So entsteht etwa ein zentraler Analysebedarf gerade deshalb, weil die Daten nicht aus natürlichen Gesprächen stammen, sondern durch die Forscherin selbst initiiert und mit einer bestimmten Intention bzw. einem bestimmten Forschungsinteresse geführt wurden. Aufgrund des Gesprächssettings (Schule), der Gesprächsinhalte (Sprache und Mehrsprachigkeit) und der Gesprächsteilnehmer*innen (die Forscherin und jeweils Jugendliche mit Migrationserfahrung) sind weitere Aspekte in den Analysen zentral, wie beispielsweise Kontextwissen, ethnographische Wissensbestände und die prinzipielle Sichtweise auf das Material als Interaktion und nicht als Text (vgl. Deppermann 2013). Die spezifischen Ansätze in der Analysearbeit und der Betrachtung der Daten erfolgt in vielerlei Hinsicht nach den Erkenntnissen und der Methodologie Deppermanns, die nachfolgend vertiefend beschrieben werden.

Die Arbeiten Deppermanns sind im Zusammenhang mit der Interaktions- oder Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum maßgebend, neben seinem Standardwerk „Gespräche analysieren“ (2008) hat der Autor weitere gesprächsanalytische Ansätze für die Soziologie und ähnliche Forschungsrichtungen entwickelt, wie z. B. die ethnographische Gesprächsanalyse (2000b) oder gemeinsam mit Lucius-Hoene (2000) die Rekonstruktion narrativer Identität. Deppermann beschäftigt sich auch explizit mit der Methodologie, Interviews gesprächsanalytisch zu betrachten, um diese von der reinen Inhaltsebene zu lösen und im Sinne eines Interaktionserignisses und als Rahmen zur „gemeinsamen Herstellung sozialer Wirklichkeit“ zu betrachten (Deppermann 2013: o. S.). Im Jahre 2000 hat der Autor fünf grundlegende

Prämissen formuliert. Dabei ist zentral, dass „die Prinzipien, nach denen Gespräche zustande kommen, methodisch gewendet und als Prinzipien, nach denen Gespräche analysiert werden, benutzt [werden]“ (Deppermann 2000: 97 f.). Zu diesen Prinzipien zählen der *Handlungscharakter*, die *Methodizität*, die *Sequenzialität*, die *Interaktivität* und die *Reflexivität* (Deppermann 2000: 97–98). Das Prinzip des Handlungscharakters impliziert die Sicht auf das Gespräch als eine „Bearbeitung von Aufgaben, Problemen oder Zwecken“ (Deppermann 2000: 97). Diese Intention muss also in der Analyse berücksichtigt werden. Das Prinzip der Methodizität implementiert eine „mehr oder weniger routinierte“ (Deppermann 2000: 97) Form des kommunikativen Handelns, da Gesprächspraktiken gesellschaftlichen Normen unterliegen. Deppermann zieht daraus den Schluss, dass die Analyse selbst diesen „methodischen Charakter von Aktivitäten“ (Deppermann 2000: 97) rekonstruieren muss. Das Prinzip der Sequenzialität bezieht sich auf die zeitliche Dimension eines Gesprächsverlaufs, indem erkannt wird, dass sich Kommunikation während eines zeitlichen Verlaufs entwickelt. Eine Analyse muss also diese Zeitlichkeit berücksichtigen. Das Prinzip der Interaktivität befasst sich mit der kommunikativen Seite des Gesprächs. Denn Kommunikation ist ein Akt der Interaktion, der zu dem Zwecke des sich Austauschens und sich Mitteilens existiert. Deshalb müsse eine Gesprächsanalyse ganz besonders darauf gerichtet sein „wie Gesprächsteilnehmer aufeinander Bezug nehmen“ (Deppermann 2000: 97). Das Prinzip der Reflexivität soll schließlich der Tatsache Rechnung tragen, dass Interaktionsteilnehmer*innen mit ihrem Handeln „dokumentieren, in welchem (sozialen oder kognitiven) Kontext dieses Handeln selbst zu verstehen ist, und [dass sie] damit stets aufs Neue die Wirklichkeit und Gültigkeit der betreffenden Kontexte [realisieren und bestätigen]“ (Deppermann 2000b: 98). Dies bedeutet, dass Kommunikation darauf beruht, dass sich die Gesprächsteilnehmer*innen innerhalb verschiedener Kontexte normentsprechend und normenbestätigend verhalten. Dies geschieht zum einen, da Kommunikation auf spezifischen Normen beruht und dadurch funktioniert, und zum anderen, um sich selbst zu bestätigen und die jeweiligen kommunikativen Ziele zu erreichen. Deshalb ist Gesprächskontext und kommunikatives Handeln immer auch unter diesem Prinzip zu analysieren.

Diese fünf von Deppermann zusammengestellten methodischen Prinzipien implementieren den interpretativen, rekonstruktiven Charakter gesprächsanalytischer Methoden und zeigen deren Anpassungsfähigkeit und gegenstandsbezogene Zielrichtung auf. Über diesen einzelnen Prinzipien ‚schwebt‘ ein Gesamtansatz, welcher bereits von Sacks & Schegloff (1974) formuliert wurde: *Order at all Points* (vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 40). Dies bedeutet, dass dem Gegenstand, der untersucht werden soll, zunächst einmal unterstellt wird, dass jedes Element der Kommunikation an genau der Stelle einen Sinn hat und zum Gesamtbild der Konversation beiträgt (vgl. auch Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 40).

Die Interaktionsteilnehmer*innen stellen also eine Ordnung her, die mittels Gesprächsanalyse rekonstruiert und analysiert werden kann. Aus dieser Prämisse leiteten Sacks et al. (1974) das „Display-Konzept“ ab, wonach in der Interaktion „nicht nur Sinn und Ordnung hergestellt werden, sondern [...] beides auch so vollzogen wird, dass Sinn und Ordnung als solche erkennbar hergestellt werden und dass ihr Erkennen auch signalisiert wird.“ (Deppermann 2000: 99). Es ist jedoch zu betonen, dass das Display-Konzept nicht in der Weise zu verstehen ist, als seien die Intentionen und Sinnzusammenhänge in Gesprächen problemlos zu rekonstruieren. Konflikte, Probleme oder Orientierungen, die rekonstruiert werden, sind den Sprecher*innen nicht per se ‚bewusst‘, und die Paraphrasierung oder „dichte Beschreibung“ durch den Analytiker führt nicht automatisch zur korrekten Interpretation (vgl. Deppermann 2008: 50–51). Dies bedeutet auch, dass die bzw. der Analytiker*in Aussagen und Erkenntnisse nur in und durch die vorliegenden Gesprächsdaten formulieren kann und immer sehr nah am Datenmaterial arbeiten muss (vgl. Deppermann 2000: 99). Daraus entwickelt Deppermann die leitende Frage:

Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum Display wovon? (Deppermann 2000: 101)

Diese Sichtweise verdeutlicht, wie intensiv die bzw. der Analytiker*in im Verstehens- und Interpretationsprozess ihre bzw. seine eigene Arbeit reflektieren muss.

Eine große Entwicklung in der Geschichte der Gesprächsanalyse ist mit Sicherheit in der Form der Daten zu verzeichnen, die untersucht werden. Während zu Beginn, wie bereits erwähnt, ausschließlich natürliche Gespräche als Untersuchungsgegenstand infrage kamen, gibt es heute sehr viele unterschiedliche Datenformate, die mittels gesprächsanalytischer Ansätze untersucht werden. Deppermann beschreibt diese Entwicklung deshalb als möglich (und machbar), weil etwa ein Interview als Text und als Interaktion betrachtet werden könne (vgl. Deppermann 2013: o. S.). Während Interviews nach dem „Text-Verständnis“ unter „inhaltlichen Gesichtspunkten analysiert und als Zugang zu einer vorgängigen sozialen oder psychischen Wirklichkeit angesehen“ werden können, gilt für eine Analyse als Interaktion, dass das Interview als „situiertere Praxis“ verstanden wird (Deppermann 2013: o. S.; siehe dazu auch Talmy 2010, der von *research interviews as social practice* schreibt). Dies bedeutet, dass während des Interviews von den Interaktionsteilnehmer*innen „gemeinsam soziale Sinnstrukturen“ im „Hier und Jetzt“ konstruiert werden (Deppermann 2013: o. S.). Deppermann betont den spezifischen Entstehungskontext von sozialwissenschaftlichen Interviews und vor allem dessen Auswirkungen auf den Gesprächscharakter. So sei herauszustellen, dass eine „extreme Asymmetrie der Interaktionsbeteiligung“ (Deppermann 2013:

o. S.) vorliege, dass etwa das Fragerecht sehr einseitig verteilt sei und das weitere in natürlichen Gesprächen unübliche Kommunikationsregeln vorherrschen würden.

Die im Rahmen der vorliegenden Studie aufgezeichneten impulsgestützten Gespräche über Sprache und Mehrsprachigkeit sind zwar nicht als klassisches sozialwissenschaftliches Interview zu verstehen, da sie über eine größere Offenheit verfügen und deutlich weniger geleitet sind. Zugleich bleibt die von Deppermann beschriebene Asymmetrie bestehen, zum einen aufgrund der rollenspezifischen Macht- oder Statusunterschiede zwischen Forscherin und Schüler*in im Erhebungs-kontext, und zum anderen wegen der Gesprächsintention, dem Zwecke des Gesprächs zum Erkenntnisgewinn, welcher vor allem auf Seiten der Forscherin zu finden ist. Talmy (2010: 131) beschreibt solche Formen der Gesprächsführung als „active interviews“. Die Betrachtung und Analyse der gesamten Kommunikationssituation, die Entstehung spezifischer Aussagen und die Rekonstruktion der Identitätsaushandlungen zwischen den Interaktionsteilnehmer*innen erscheint unter diesen Gesichtspunkten umso wichtiger (siehe auch Kap. 3.5 und Kap. 4.3.3.2).

Ein möglicher Ablauf einer Gesprächsanalyse beginnt mit der Planung der Analyse, also beispielsweise der Frage danach, was das Analyseziel ist. Dies können etwa Formen und Funktionen von Gesprächspraktiken sein, Formen und Funktionen von Positionierungen oder aber der Aspekt der gemeinsamen Aushandlung der Realität. Ein erster Analyseschritt stellt dann die Erstellung von „Gesprächsinventaren“ (Deppermann 2008: 33) dar, die der Übersicht, der thematischen Einordnung und ersten Vertiefung in das Gespräch dienen. In diesen werden der Gesprächskontext, der Zeitraum und die Teilnehmer*innen sowie weitere Daten notiert, durch die sich das Material zweifelsfrei zuordnen und wiederfinden lässt. Je nach Umfang des Materials und der Beschaffenheit der Gespräche können zu Beginn der Analysen, zum Kennenlernen und Einschätzen der Daten unterschiedliche Methoden angewendet werden. So können neben den von Deppermann vorgeschlagenen Gesprächsinventaren zusätzlich paraphrasierende Zusammenfassungen, Memos oder die in der vorliegenden Untersuchung genutzte und dem Material angepasste „formalsprachliche Analyse“ (Kleemann, Krähnke & Matuschek 2013: 210) dem Einstieg dienen. Besonders in den zur intensiveren Analyse ausgewählten Gesprächsabschnitten erfolgt dann die Sequenzierung, die darauf abzielt, die zu untersuchende Interaktion in Sprecherwechsel (*turns*) und somit in aufeinander Bezug nehmende Sinneinheiten zu unterteilen (vgl. Deppermann 2008: 49). Des Weiteren sind mögliche Analyseressourcen (Wissensbestände und Variationstechniken) zu bestimmen. Diese analytische Arbeit kann aus dem Einsatz ethnographischer Wissensbestände und Kontextwissen bestehen, sie kann den Vergleich spezifischer Sequenzen umfassen oder das testweise Umstellen und Betonen verschiedener Sinneinheiten in den Aussagen beinhalten, um Erkenntnisse über die unterliegende Intention einer Äußerung zu gewinnen („Lesartenentwicklung“ oder „Wortlautvariation“, vgl. Kleemann, Krähnke & Matuschek

2013: 222–229). Schließlich ist eine Analysevertiefung, z. B. eine fallübergreifende Analyse vorzunehmen (Deppermann 2008: 49).

Ein Aspekt in der Gesprächsanalyse konzentriert sich mithin vor allem auf die *Transition Relevant Points*, also jene Punkte in der Interaktion, an denen das Rederecht wechselt (vgl. Kleemann et al. 2013: 41). Diese Stellen in der Interaktion können Auskunft über das Verhältnis zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen geben und tiefere gesprächsanalytische Sinnzusammenhänge aufdecken wie bspw. Missverständnisse, Meinungsverschiedenheiten und eine steigende Intensität oder Dichte in der Interaktion. Der Charakter der gesamten Interaktion (wie z. B. Hörer*innensignale, Verteilung des Rederechts und der Redebeiträge, Gesprächsdynamik) sowie explizite und implizite Positionierungsaktivitäten sind von zentraler Bedeutung für die Rekonstruktion von Bedeutungen und Sinnstrukturen in den Äußerungen der Gesprächsteilnehmer*innen (Deppermann 2013: o. S.). Es ist hiermit zu betonen, dass sich die Analyse der Gespräche im Rahmen dieser vorliegenden Studie auf die Beziehungen, die Positionierungsakte (siehe Kap. 4.3.3.1) und die Sinnstrukturen konzentriert, die unterliegend Auskunft über sprachbezogene Identitätskonstruktionen geben können.

Folgende gesprächsanalytische Kategorien fallen in dieser Untersuchungsphase ins Gewicht:

- Reaktionen (aufeinander)
- Kommentare
- explizite Positionierungspraktiken
- implizite Positionierungspraktiken
- Kritik oder Skepsis (auch implizit)
- Hinweise auf Komplizenschaft
- Vermeidungen (implizit)

Diese Kategorien geben Evidenz bzw. Hinweise auf soziolinguistische und psycholinguistische Kategorien, bspw. aus dem Bereich der Selbstkonzeption oder der Sprachidentität, der Spracheinstellungen sowie der gemeinsamen Konstruktion der spezifischen Gesprächssituation.

Im Rahmen des Erkenntnisinteresses über Wissensbestände und Selbstkonstruktionen jugendlicher Mehrsprachiger sind des Weiteren die Formulierung von Wissen und Strategien, von Einstellungen und Selbstreflexionen sowie eigene Relevanzsetzungen von Interesse. Dies bedeutet, dass etwa die genaue Analyse von Pausenlängen, sprachlichen Eigenheiten (wie z. B. Akzent oder grammatische Fehler) im Kontext dieser Untersuchung nicht im Zentrum der Analyse stehen, es sei denn, die Gesprächsteilnehmer*innen greifen diese Aspekte selbst auf, oder sie spielen eine Rolle für den Gesprächsverlauf (z. B. für die Entstehung von Missverständnissen), oder werden aus spezifischen Gründen für die Analysen als rele-

vant angesehen. So kann für die Analyse der vorliegenden Daten zum Beispiel ein grammatischer Fehler in einer Äußerung dann als analytisch relevant betrachtet werden, wenn die bzw. der Gesprächsteilnehmer*in diesen selbst korrigiert oder die korrekte sprachliche Form erfragt und somit ihre sprachliche Bewusstheit und ihre bzw. seine kommunikativen Strategien zum Ausdruck bringt. Dies stellt dann in den Analysen wieder einen kleinen Erkenntnisaspekt dar, der zum Gesamtbild der bzw. des jeweiligen Jugendlichen beitragen kann.

Positionierungen spielen in der Interaktion zwischen Kommunikationspartner*innen besonders in Bezug auf das Aushandeln von Beziehungen bzw. sozialen Positionen sowie im Zusammenhang mit der Herstellung von Identitätsaspekten eine zentrale Rolle. Aus diesem Grunde wird diesem Konzept nachfolgend ein vertiefendes Kapitel gewidmet.

4.3.3.1 Akte der Positionierung als Analysegegenstand von Identitätskonstruktionen

In Bezug auf die Zusammenhänge zwischen Sprache und Sprachgebrauch sowie Identität und Identitätskonstruktion sind Akte der Positionierung von besonderer Bedeutung: Positionierungen sind Akte des Darstellens und Dargestelltwerdens;¹²² nach Blackledge & Pavlenko (2001: 249) ist Positionierung „the process by which selves are located in conversation as observably and subjectively coherent participants in jointly produced storylines“. Es werden die beiden Richtungen „reflective positioning“ und „interactive positioning“ unterschieden, wobei erstere die Selbstrepräsentation meint, während zweiteres meint, dass „others attempt to reposition particular individuals or groups“ (Blackledge & Pavlenko 2001: 249), was auch als Fremdpositionierung bezeichnet wird. Laut Schröder & Jürgens (2017) sind Positionierungen kommunikative Handlungen, „mit denen sich ein Mensch mit anderen in Beziehung setzt, sich selbst sozial bestimmt und somit einen Platz im sozialen Raum einnimmt“ (Schröder & Jürgens 2017: 20). Durch „Selbstpositionierung“ wird einem Gegenüber kommuniziert, „wie man selbst gesehen werden möchte“ und durch „Fremdpositionierungen“ wird mitgeteilt, wie die bzw. der Interaktionspartner*in gesehen wird (Schröder & Jürgens 2017: 20).

Das Konzept der Positionierungen ermöglicht die Analyse sprachlicher Äußerungen, ohne sich nach dem starrerem Konzept der Rolle richten zu müssen. Mittels Positionierungen „können Selbstkonzepte in Gesprächen eingenommen oder zugeschrieben werden“ und in einem „prozesshaften, dynamischen Austausch“ ausgehandelt werden (König 2014: 54). König modelliert in Anlehnung an Lucius-Hoene und Deppermann (2004) zur Herstellung von Identität drei analytische

122 Erhellend ist hier auch der Beitrag von Auer und Di Luzio (1986).

Ebenen.¹²³ Die erste Ebene betrifft die Frage, wie Charaktere in einer Erzählung zueinander und in Raum und Zeit positioniert werden („Level 1“, König 2014: 55). Bei autobiographischen Erzählungen ist auf dieser Ebene von einem „erzählten Ich“ die Rede (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 172). Auf der zweiten Ebene wird nach den interaktiven Umständen gefragt, also danach, warum eine Erzählung an einem bestimmten Punkt der Interaktion beigetragen wird und welches Interesse der Erzählende damit verfolgt (König 2014: 55). In Bezug auf die Selbstpositionierung ist es hier das „erzählende Ich“, das im Fokus steht (König 2014: 55). Die dritte Ebene befasst sich mit der Frage nach der aus den ersten beiden Ebenen entstehenden Konstruktion des Selbst, dadurch, dass über andere und sich selbst in einer Erzählung eine Einordnung in Raum und Zeit vorgenommen wird (Level 1), und darüber, dass das erzählende Ich im Hier und Jetzt eine Identitätskonstruktion vornimmt (Level 2) (vgl. König 2014: 55).

Positionierung ist ebenso Beanspruchung einer als vorgängig gedachten, also schon vor der gegenwärtigen Interaktion bestehenden Identität (d. h. eine lebensgeschichtlich frühere oder eine überzeitlich stabile Identität), als auch die aktuelle Etablierung einer situierten Identität. (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171)

So werden durch das Positionieren im Verlauf der Interaktion die eigene Identität und die der bzw. des Kommunikationspartner*in festgesteckt und ausgehandelt, aber eben im Besonderen auch die Beziehung der Interaktant*innen zu einander (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Als mögliche der Analyse dienende Positionierungsakte können zunächst einmal „alle Formen von sprachlichen Handlungen“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2002: 53) dienen, womit gemeint ist, dass jede Form sprachlichen Handelns sehr vom Kontext und den Interaktionspartner*innen abhängig ist. König (2014: 56) verweist in diesem Zusammenhang auch auf „indirekte Positionierungsverfahren, deren Funktion es gerade ist, eine explizite Selbst- und Fremdcharakterisierung zu vermeiden“. Es gilt somit bei der Analyse von Positionierungsakten den „situativ-sequenziellen Kontext“ (König 2014: 56) zu beachten. Aus der hier beschriebenen Konzeptionierung von Positionierungsakten als eine Form, wie sich Identitätskonstruktionen zeigen können, werden für die vorliegende Studie zwei Aspekte ersichtlich: Zum einen müssen während der qualitativen Inhaltsanalyse durchgehend die für das Erkenntnisinteresse erhobenen Gespräche in ihrer transkribierten Form erhalten bleiben. Und zum anderen sollte zusätzlich bei intensiven und als relevant erachteten Gesprächsabschnitten von gesprächsanalytischen Ansätzen Gebrauch gemacht werden, um möglichst methodengeleitet

123 König lehnt ihre Modellierung an die Arbeit von Bamberg (2009, 2004 u.W.) sowie an Lucius-Hoene und Deppermann (2004: 172) an.

formulierte bzw. direkt und indirekt *positionierte* Identitätskonstruktionen aufdecken zu können.

Der Begriff der Selbstpositionierung lässt sich als eine Handlung definieren, durch welche eine bestimmte Position in Anspruch genommen wird, mit denen also die sprechende Person ihrer bzw. ihrem Interaktionspartner*in vermittelt, „wie er [bzw. sie] gesehen werden möchte“ (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Die Fremdpositionierung, die zunächst wie etwas Gegenteiliges oder Eigenständiges erscheinen könnte, ist als jene Handlung zu verstehen, durch welche im Zuge der Selbstpositionierung und durch Adressierung des Kommunikationspartner*in dieser bzw. diesem verdeutlicht wird, wie sie bzw. er gesehen wird und welche soziale Position ihr bzw. ihm zugewiesen wird (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 169). Es wird also deutlich, dass das Selbst- und Fremdpositionieren ein ständiger Bestandteil in jeder Form von Interaktion ist. Interaktion kann nach diesem Verständnis als eine Handlung definiert werden „wechselseitige und voranschreitende Positionierungsaktivitäten“ beinhaltet (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 170).

Eine Position kann vier verschiedene „Identitätsaspekte“ sichtbar machen:

- *persönliche* Merkmale (psychologische Eigenschaften wie ‚Extraversion‘, ‚Kreativität‘ oder ‚Unabhängigkeit‘),
- *soziale* Identitäten (z. B. Lehrkraft, Schüler*in, oder Mensch mit Migration-shintergrund),
- die mit ihnen verbundenen *rollenbedingten* Rechte (etwa ‚Autorität‘, ‚Kompetenz‘ oder ‚Betroffenheit‘) sowie
- *moralische* Attribute und Ansprüche einer*s Sprecher*in (z. B. ‚Ehrlichkeit‘, ‚Opferstatus‘ oder ‚Ankläger‘) (Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171, Hervorh. i. O.).

Wie oben erwähnt, lassen sich aus gesprächsanalytischer Sicht zwei Formen von Positionierungspraktiken unterscheiden, nämlich explizite (direkte) und implizite (indirekte) Zuschreibungen bzw. Übernahmen (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004: 171). Die oben genannten Identitätsaspekte wie z. B. die soziale Identität oder Rollenzuweisungen bzw. -beanspruchungen lassen sich somit in direkter, aber auch in indirekter Weise mitteilen. Gerade in impliziter Form, in welcher Zuweisungen versteckt geschehen, lassen sich Sprecher*innen weniger haftbar machen, da die Interpretation der bzw. dem Gesprächspartner*in überlassen wird (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 171):

Für den an Fragestellungen der Identitätskonstruktion interessierten Analytiker sind Positionierungsaktivitäten deshalb besonders fruchtbar für die Herausarbeitung latenter identitätsrelevanter Aspekte, weil sie sich nicht nur in intentional gesteuerten Gesprächsbeiträgen vollziehen [...]. Positionierungen werden gerade auch dann vorgenommen, wenn Aufmerksamkeit und Absicht des Sprechers vorrangig auf andere interaktive Ziele gerichtet sind [...]

und die Positionierungen quasi nebenbei vollzogen werden. (Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 171)

Die Direktheit bzw. Indirektheit von Positionierungen sind aus Erachten der vorliegenden Studie im analytischen Sinne als zwei Pole zu verstehen, zwischen denen sich sämtliche Formen von Zuschreibungen und Einordnungen bewegen. Das Auswerten von Gesprächspraktiken in Hinblick auf Positionierungsakte ist somit, wie die gesamte Analyse von Gesagtem, als eine Interpretationsleistung zu verstehen, deren Rückkopplung an und ständige Verbindung mit den vorliegenden Transkripten und auch den Videoaufnahmen) als zentrale Absicherung und Versicherung während der Analysearbeit zu verstehen ist.

Nach Blackledge & Pavlenko (2001: 249) können Positionierungen nicht nur in alltäglichen zwischenmenschlichen Konversationen analysiert werden, sondern lassen sich auch in vielen anderen Gesprächs- oder Textsorten feststellen, wie z. B. in mündlichen Prüfungssituationen, schriftlichen Autobiographien oder Interviews (vgl. auch Deppermann 2000a). Die Autoren betonen, dass eine Person, sobald sie bestimmte Positionen (oder auch Sichtweisen) eingenommen hat, zwangsläufig die Welt aus der Perspektive dieser Positionen betrachtet, u. a. auch zu Konzepten wie Rasse¹²⁴, Ethnizität, Geschlecht, Generation, sexueller Orientierung, geopolitisch lokaler oder institutioneller Zugehörigkeit (vgl. Blackledge & Pavlenko 2001: 249). Menschen sind kontinuierlich in verschiedenartige Handlungen und Prozesse involviert, in denen sie sich selbst und andere positionieren, sodass die Prozesshaftigkeit und Instabilität der Positionen zu betonen ist. Sowohl Auer & Di Luzio (1986: 327) als auch Blackledge & Pavlenko (2001) beschreiben, dass die reflexiven Positionierungen bzw. Eigenübernahmen im Verlauf der Kommunikation immer wieder durch fremde Positionierungen herausgefordert werden können, bzw. sich in einem „Wechselspiel“ befinden (Auer & Di Luzio 1986: 327). Das bedeutet, dass das Selbst- und Fremdpositionieren in der Interaktion als Aushandlung zu verstehen ist, die auf Basis sprachlicher Handlungen, sozialer und psychologischer Begebenheiten ausgeführt wird, die situations- und inhaltsbezogen sind. Mögliche Resul-

124 Der Begriff Rasse entstammt dem Text von Blackledge und Pavlenko (2001) und ist in anglo-amerikanischen Zusammenhängen gebräuchlich, um anhand von äußerlichen Gruppenmerkmalen Unterscheidungen zu konstruieren. In der deutschen Gesellschaft und Wissenschaft wird dieser Begriff nicht verwendet, bzw. ist negativ konnotiert und wird daher als unwissenschaftlich abgelehnt. Es ist im Zusammenhang mit der (nicht-) Verwendung des Begriffes Rasse jedoch zu bemerken, dass im deutschen Sprachraum der alternative Gebrauch von Begriffen wie „Kultur“, „Ethnie“ oder „Migrationshintergrund“ vorherrscht, die letztlich wohl wenig andere Kategorien abbilden und Menschen ebenso klassifizieren wie es auch durch den Begriff der Rasse geschieht (siehe dazu z. B. Linnemann et al. 2013; Karakaşoğlu et al. 2019 oder Mecherli et al. 2010).

tate von Positionierungspraktiken in einem Interaktionsgeschehen können zum einen eine von allen Interaktionspartner*innen getragene Einigkeit über die zugeleiteten Identitäts- und Rollen-zuschreibungen sein oder zum anderen eine Uneinigkeit in der Form auslösen, dass Konflikte und Machtkämpfe entstehen, da die Ratifizierung der Identität zurückgewiesen wird (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004: 172).

Das Konzept der Positionierungen bietet somit im Kontext der gesprächsanalytischen Vorgehensweisen die Möglichkeit, selbst- und fremdzuschreibende Aspekte in Gesprächen zu analysieren und diese zur Rekonstruktion von Sprachidentitäten fruchtbar zu machen.

4.3.3.2 Reflexion der gesprächsanalytischen Arbeit am vorliegenden Material

Das, was im Verlauf der Gesprächsanalysen zutage tritt, ist demnach das Ergebnis einer sozialen Interaktion und die Aushandlung einer sozialen Beziehung zwischen den Interaktant*innen und den Gesprächsinhalten. Die Betrachtung der Gespräche selbst als Forschungsgegenstand ist ein Mittel, um die vorliegenden Aushandlungsprozesse und den Charakter der Gespräche zu verstehen. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung, in welcher Zweiergespräche zwischen Forscherin und mehrsprachige*r Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, nehmen folgende Aspekte Einfluss auf die Erhebung: Zuerst ist da das Setting, das Klassenzimmer im DaZ-Zentrum, in welchem die Schüler*innen sich täglich aufhalten. Dieses Setting ist mit dem für seine Funktion und Bestandteile typischen Rollen verbunden, die die Protagonist*innen in der Situation einnehmen, als Schüler*in und Forscherin, als weiblicher oder männlicher Jugendliche*r und Erwachsene. Dann ist da das Thema, das Forschungsinteresse, mit dem die Jugendlichen durch die Impulsmaterialien und den Gesprächsanlass konfrontiert werden. Auch wenn den Jugendlichen erklärt wird, dass es sich nicht um eine Prüfung handelt und die Teilnahme freiwillig ist, so bleibt doch das Gefühl und eine Aufgabe erfüllen zu müssen und einer Erwartung gerecht werden zu müssen, die an sie herangetragen wird. So beeinflusst etwa die Vorab-Information der Jugendlichen über das Forschungsinteresse höchstwahrscheinlich die Art und Weise der Antworten und Reaktionen, da eine „gemeinsame Herstellung von Sinn“ in einer Interaktion unausweichlich ist (Deppermann 2013) und in Gesprächen generell zum Zwecke des gemeinsamen Verständnisses gewollt ist. Auch die spezifischen Charakterzüge der Jugendlichen spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle, beispielsweise ein eher offener oder eher introvertierter Charakter oder ein geübter Umgang mit sämtlichen Formen von Materialien. Auch die persönlichen Interessen nehmen Einfluss auf den Moment, etwa wenn die Themen Mehrsprachigkeit und Spracherwerb im eigenen Interessengebiet liegen, oder wenn diese eher als zusätzliche Belastung empfunden

den werden. Zudem spielt es eine Rolle, dass die Gespräche in der Zweitsprache Deutsch stattfanden, weshalb die Aussagen auch nur unter Berücksichtigung der jeweiligen sprachlichen Möglichkeiten der bzw. des Jugendlichen ausgewertet werden können (Deppermann (2013)). Auch wenn die Proband*innen zum Zeitpunkt der Aufnahmen alle seit ein bis zwei Jahren in Deutschland waren, so sind die sprachlichen Mittel und die Ausdrucksfähigkeiten der einzelnen Jugendlichen doch unterschiedlich. Eine auf die Situation bezogene Analyse, in welcher das Fehlen sprachlicher Mittel einbezogen werden muss, ermöglicht es zum einen zu berücksichtigen, dass die bzw. der Schüler*in ggf. in der Erstsprache gewisse Äußerungen anders ausgedrückt hätte, und zum anderen, dass Kommunikationsstrategien als ein Mittel der Kompensation zum Einsatz kommen und somit einen Analysegegenstand darstellen.

Ein weiterer Aspekt ist der Zugang zum Impulsmaterial, verknüpft mit Lern- und Kommunikationsstrategien der Jugendlichen, denn das Vertraut-Sein mit unbekanntem Lernmaterialien und Aufgaben erleichtert auch den Umgang mit den eingesetzten Impulsmaterialien. Und schließlich gilt es auch, die Beziehung zwischen den Jugendlichen und der Forscherin zu reflektieren, und auch dabei kann die Gesprächsanalyse nützlich sein. Da die Datenerhebung auf ergebnisoffenen Gesprächen beruht, spielen die Kommunikationsstrategien der Forscherin und der bzw. des Proband*in sowie ihr persönliches Verhältnis zueinander eine entscheidende Rolle für den Verlauf und den Gehalt der Gespräche. Durch die gesprächsanalytischen Untersuchungen werden insgesamt die kommunikativen Praktiken in der Interaktion betrachtet, die auch deshalb von besonderer Bedeutung sind, weil die mittels Impulsmaterialien zustande gekommenen Gespräche ohne Leitfaden oder Fragebogen entstanden sind. Dies führt zu einer großen thematischen und kommunikativen Offenheit und zu einer Gesprächsführung, die in ihrem Ansinnen nicht dem eines Interviews gleicht. Diese Form der Gesprächsführung enthält zwar Elemente von Interviews wie z. B. Frage- und Antwort-Sequenzen, bietet aber zugleich auch vielen Möglichkeiten der individuellen Gestaltung, eingedenk spontaner sprachlicher Äußerungen, Themenänderungen, -erweiterungen oder -abweichungen, suggestiver Gesprächsführung sowie Einmischungen bzw. Einwüfen durch anwesende Personen wie etwa den DaZ-Lehrkräften. Eine gesprächsanalytische Betrachtung der Daten nimmt verschiedene Interaktionsphänomene in den Blick und fokussiert somit insgesamt auf die Entstehung der Gespräche, ihren Verlauf und Charakter. Nur dies ermöglicht eine dem Gegenstand angemessene Transparenz.

Nachfolgend wird skizziert, in welcher Weise und aus welchen Gründen die zwei nun vorgestellten Analysemethoden, die qualitative Inhaltsanalyse und die Gesprächsanalyse, für die Analyse der Gesprächsdaten mit den jugendlichen Mehrsprachigen in Kombination fruchtbar gemacht werden sollen.

4.3.4 Kombination der vorgestellten Analysemethoden in dieser Studie

Ziel einer Auswertung der Daten mittels zweier unterschiedlicher Analysemethoden ist eine vertiefende und umfassendere Auswertung des Materials. Während die eine Methode die Inhalte in den Blick nimmt und somit vor allem danach fragt, *was* die Gesprächsteilnehmer*innen zu den einzelnen Aspekten des Erkenntnisinteresses mitteilen, fokussiert die andere Methode vor allem auf die Art und Weise, *wie* Mitteilungen formuliert werden und Äußerungen zustande kommen.

Die Analyse mittels der qualitativen Inhaltsanalyse fokussiert die Inhalte der erhobenen Gesprächsdaten und somit den „propositionalen Gehalt“ (Deppermann 2013: o. S.). Die Gespräche werden, wie oben beschrieben, mittels dieser Methode in Aussagen unterteilt und inhaltlichen Kategorien zugeordnet. Durch das Bilden der inhaltlichen Kategorien soll es zu einer Verdichtung und zu einem tieferen Verständnis des Inhalts der Gespräche kommen. Das Sammeln und Zusammenstellen der interessierenden Aussagen in Kategorien ermöglicht Vergleiche, das Erkennen von Nuancen und Widersprüchen, das Aufdecken von Mustern und Ausnahmen. Die methodische Besonderheit, dass die einzelnen Aussagen auch in der Sammlung ihrer Kategorien stets in Transkriptform erhalten bleiben, ist von der Forscherin gewählt worden, damit die Aussagen in ihrem direkten Kontext stehenbleiben. Damit soll verhindert werden, dass Aussagen aus dem Zusammenhang gerissen werden und es soll ermöglicht werden, bereits erste Analysen an der Interaktion zu dokumentieren. An den inhaltsanalytisch gebildeten Kategorien kann abgelesen werden, worüber die Gesprächspartner*innen mit einander sprechen. Die Kategorien sind dabei das Abbild der Gesprächsinhalte in Bezug auf den gesamten thematischen Horizont des Erkenntnisinteresses dieser Studie, nämlich der individuellen Perspektive von Jugendlichen mit Migrationserfahrung auf ihre eigene Mehrsprachigkeit. Das Kategoriensystem (siehe Kap. 4.3.2.2) reicht vom persönlichen Sprachenrepertoire bis hin zur Laienlinguistik, mithin von der Sprach(erwerbs)biographie bis hin zum linguistischen Wissen und Können und versucht so, das Phänomen individueller Mehrsprachigkeit möglichst breit abzudecken. Es zeigt sich somit, dass die qualitative Inhaltsanalyse im Rahmen der hier vorliegenden empirischen Untersuchung eine ordnende und strukturierende Funktion der Inhalte übernimmt, sie hat somit gleichsam eine heuristische Funktion inne, durch die ein verstehender Überblick entsteht; Ziel ist die Einnahme einer ‚Vogelperspektive‘.

Die Arbeit mit einem gesprächsanalytischen Ansatz geht der Frage nach den Entstehungsbedingungen bestimmter zentraler Aussagen und dem Gesprächsverlauf nach und fokussiert besonders auf den „multimodal konstituierten Sinn“ (Deppermann 2013: o. S.) innerhalb einer Interaktion. Die Art und Weise, wie die Gespräche entstehen und geführt werden, wie die kommunikative Aufgabe im Rahmen der Arbeit mit den Impulsmaterialien bewältigt wird, sowie die Situatio-

nen, in denen eine besondere Dichte in der Interaktion entsteht (wie etwa durch das Einmischen der Lehrkräfte, durch das Auftreten von Missverständnissen oder bei eher konflikthafter kommunikativer Herausforderungen), werden deshalb einer Analyse mit gesprächsanalytischen Mitteln unterzogen. Deppermann (2013: o. S.) beschreibt Interviews als „Interaktionsereignisse“; Talmy (2010: 139) schreibt von „[interviews] as a site for investigation itself“. Diese Beschreibungen treffen auf die vorliegenden Daten ohne Zweifel zu. Dies impliziert, dass „InterviewerInnen und Interviewte gemeinsam Sinn und Bedeutung aushandeln“ (Deppermann 2013: o. S.). Es ist folglich zur vollständigen und gegenstandsangemessenen Analyse und zum tiefstmöglichen Verständnis der Daten unerlässlich, die Daten nicht lediglich als inhaltliche Informationen zu sammeln und auszuwerten, sondern sie als ein „situiertes Interaktionsprodukt“ zu verstehen, welches „maßgeblich von Prozess und Zweck der Interaktion und den in ihr hergestellten pragmatischen Strukturen“ beeinflusst ist (Deppermann 2013: o. S.). Die Auseinandersetzung mit den Daten als „Interaktionsereignisse“ macht insbesondere die Beziehung der Interaktant*innen zueinander und ihre Strategien der Kommunikation deutlich, zudem gibt die Interaktion implizit Hinweise auf die „Sinnstrukturen“ (Deppermann 2013: o. S.). In diesem Sinne wird durch das Vorgehen versucht, dem Phänomen der individuellen Mehrsprachigkeit möglichst tiefgründig nachzuspüren.

Ein wichtiger Analysegegenstand sind auch die Videoaufnahmen der Gespräche, denn die physischen Reaktionen wie Mimik und Gestik, die Blickrichtung und Körperhaltung geben weitere vertiefende und verständnissichernde Hinweise auf die Interaktionsintentionen, die Beziehung und die Persönlichkeiten der Gesprächsteilnehmer*innen. Mittels eines gesprächsanalytischen Ansatzes können demnach zwei verschiedene Ebenen untersucht werden: Zum einen können die sozialen Handlungs- und Aushandlungsprozesse von Identitäten und Beziehungen in der Interaktion beobachtet werden und zum zweiten können aufschlussreiche Hinweise über Positionierungsaktivitäten, „Einstellungen, Bewertungen und subjektive Perspektiven“ der Gesprächsteilnehmer*innen erlangt werden (vgl. Deppermann 2013: o. S.). Alle rekonstruierten Prozesse, Strukturen und Dispositionen gemeinsam lassen sowohl auf die Beziehung der Gesprächsteilnehmer*innen wie auch auf die Konstruktion von individueller und sozialer Identität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit schließen. Während also die ordnende und strukturierende Arbeit der qualitativen Inhaltsanalyse im Rahmen dieser Analysen einer heuristischen Funktion dient, sind es die Auswertungen mittels gesprächs- und kontextanalytischer Praktiken, die es ermöglichen, die Sinngehalte und die individuellen Perspektiven der Jugendlichen über ihre Mehrsprachigkeit, ihre Einstellungen und Sprachidentitätskonstitutionen aus den Gesprächsbeiträgen zu rekonstruieren.

Eine kombinierte Betrachtung der Ergebnisse anhand der oben skizzierten Analysemethoden erfolgt in Kapitel 5. Dieses Kapitel stellt somit das Kernstück

der vielfältigen analytischen Auseinandersetzung mit den Daten dar. Dabei liegt der Fokus auf allen Kategorien des erarbeiteten inhaltsanalytischen Systems sowie auf den Erkenntnissen über Sinnstrukturen, Widersprüche, Positionierungsakte und Relevantsetzungen aus den Gesprächsanalysen. Bei der Betrachtung der Gesprächsdaten, ihrer Inhalte und Entstehungskontexte, sind immer wieder die erkenntnisleitenden Fragen (siehe Kap. 3.1) einbezogen und rekursiv überarbeitet worden, sodass es in den folgenden Kapiteln zum einen um die Ergebnisse aus der Analyse der Sprachbiographien, zum zweiten um Erkenntnisse über sprachreflexive Wissensbestände und zum dritten um die Gespräche selbst gehen wird.

5 Ergebnisse der Einzelfallanalysen

Sprache ist der Ort, an dem die Suche nach Identität ihren Anfang nimmt. (Kresić 2006: 37)

In diesem Kapitel werden die Jugendlichen anhand der Ergebnisse aus den Fallanalysen einzeln vorgestellt. Dabei wird für jeden Fall zweistufig vorgegangen: Zunächst werden Biographie und Ergebnisse für jeden Jugendlichen/jede Jugendliche stark komprimiert dargestellt, um der bzw. dem Leser*in einen Einstieg in die Fälle zu gewähren. Im Anschluss daran folgt die genaue Einzelfallanalyse, die sich explizit auf die qualitativen Inhaltskategorien und die Ergebnisse der Gesprächsanalysen bezieht. Es werden exemplarisch zentrale Transkript-Ausschnitte sowie die Analyse und Interpretation der Sprachenportraits angeführt und im Detail dargestellt. Bei dieser Darstellung der fallbezogenen Ergebnisse ist das Ziel einerseits, den Forschungsfragen zu sprachbezogenen Perspektiven, Wissensbeständen und Identitätskonstruktionen auf den Grund zu gehen und andererseits die Einzelfälle so darzustellen, dass die Unterschiede, aber auch die Ähnlichkeiten der Äußerungen und der individuellen Eigenschaften der jugendlichen Mehrsprachigen ersichtlich werden. Die Daten ergeben ein Bild mehrsprachiger Individuen, deren Konzeptionen und Konstruktionen durch ihre Wissensbestände und ihre in verschiedenen Gesellschaften sozialisierten Identitäten geprägt sind. Die hier angeführten Ergebnisse befassen sich somit zum einen mit den Perspektiven und Konzepten der Jugendlichen zu Sprache und Mehrsprachigkeit und zum anderen mit den Sprachbiographien der Jugendlichen. Zusammengenommen entsteht so ein umfassendes Bild der Sichtweisen, Strategien und biographischen Eigenheiten mit Bezug zum Themenkomplex Mehrsprachigkeit des jeweiligen Falls. Die Fälle werden alphabetisch geordnet vorgestellt.

Den Einzelfallanalysen vorangestellt sind eine graphische Darstellung (siehe Abbildung 13) des gesamten Kategoriensystems, eine Tabelle zur Übersicht über die Anzahl der Kodierungen pro Kategorie und Fall sowie eine Tabelle über die durchgeführten Gesprächsanalysen (siehe Tabellen 4 und 5).

5.1 Darstellung des Kategoriensystems und Auszählung aller kodierten Textstellen

Abbildung 13 zeigt das allgemeine Kategoriensystem der vorliegenden qualitativen Inhaltsanalyse. Wie bereits im Methodenteil dieses Buches erläutert, besteht das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung in den individuellen Perspektiven jugendlicher mit Migrationserfahrung auf ihre eigene Mehrsprachigkeit (siehe Kap. 3.1). Das Kategoriensystem bildet entsprechend umfassend jene Thematiken

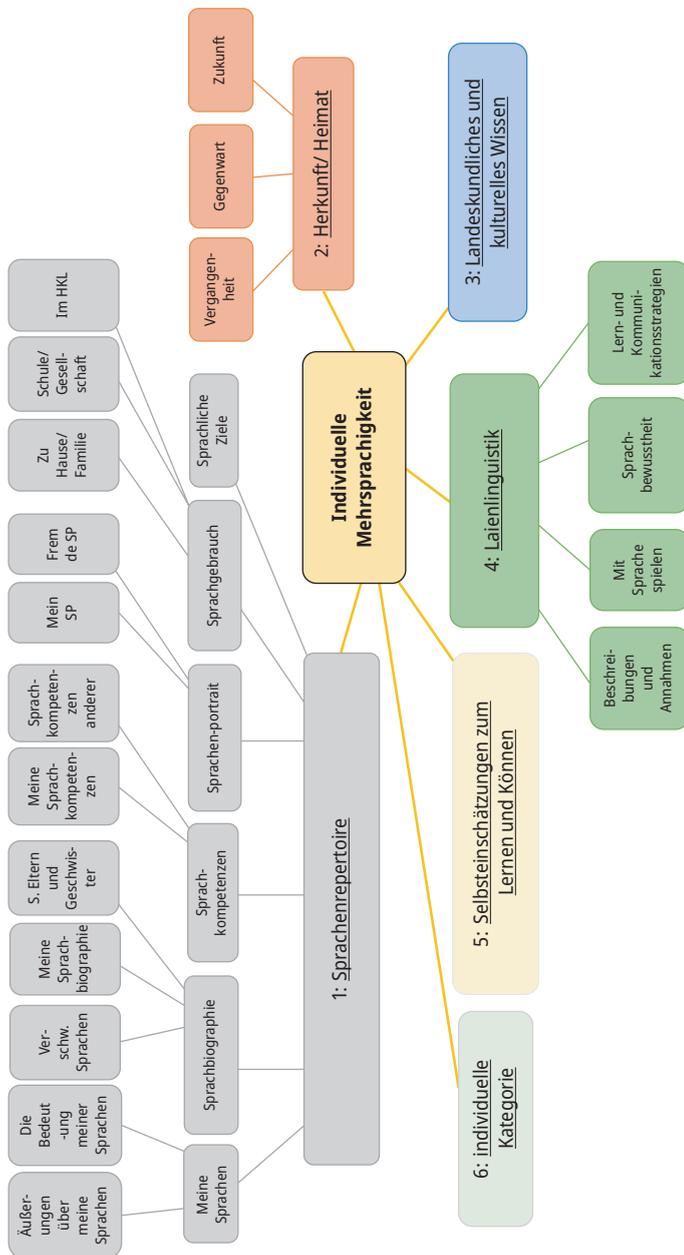


Abbildung 13: Das gesamte Kategoriensystem graphisch dargestellt.

ab, die in den Daten vorkommen. Anhand der Darstellung entsteht ein Überblick über die Anzahl an Hauptkategorien (sechs an der Zahl), die sich um das Erkenntnisinteresse reihen („individuelle Mehrsprachigkeit“), welches in der Mitte angeordnet ist. Es wird ersichtlich, dass die Kategorie „Sprachenrepertoire“ mit den meisten Unterteilungen in Unterkategorien und Unterunterkategorien gebildet wurde. Diese Kategorie differenziert somit in vertiefender Weise die Inhalte, die zu Themen der Sprachbiographie geäußert wurden. Die zweitgrößte Kategorie ist die der „Laienlinguistik“. Danach folgen jene eher randständigen Kategorien wie „Herkunft/Heimat“ oder „Landeskundliches und kulturelles Wissen“. Die Gruppierung der Kategorien um das zentrale Erkenntnisinteresse soll auf dieser Grafik darstellen, dass alle Kategorien zusammen zur Erforschung der individuellen Mehrsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationserfahrung beitragen.

Die nachfolgende Tabelle 4 zeigt die Kategorien und die fallspezifischen vorkommen von Kodierungen der qualitativen Inhaltsanalyse im Überblick. Aufgeführt werden dabei die Oberkategorien (1–6) inkl. ihrer Unterkategorien.

Tabelle 4: Quantitative Auszählung der Inhaltskategorien.

Kategorien	DAMLU	DAMS	GOMS	OLWU	Alle Fälle
1: Sprachenrepertoire	29	47	55	51	182
– Meine Sprachen	4	8	7	8	27
– (Sprach-)Biographie	4	9	8	12	33
– Sprachkompetenzen	3	10	10	12	35
– Sprachenportrait	15	6	8	5	34
– Sprachgebrauch	3	13	18	12	46
– Sprachliche Ziele	–	1	4	2	7
2: Herkunft/Heimat	2	1	5	4	12
– Vergangenheit	2	1	1	1	5
– Gegenwart	–	–	3	2	5
– Zukunft	–	–	1	1	2
3: Landeskundliches und kulturelles Wissen	1	3	2	2	8
4: Laienlinguistik	16	24	25	35	100
– Beschreibungen und Annahmen über Sprachen	9	17	18	8	52

Tabelle 4 (fortgesetzt)

Kategorien	DAMLU	DAMS	GOMS	OLWU	Alle Fälle
– Mit Sprache spielen	2	1	1	2	6
– Sprachaufmerksamkeit/ Sprachbewusstheit	2	4	2	18	26
– Lern- und Kommunikations- strategien	3	2	4	7	16
5: Selbsteinschätzungen allgemein zu Lernen u. Können	–	2	–	–	2
6: Individuelle Kategorie	–	„Metakommentare“ 3	„Positionierungen“ 4 „sonstige“ 1	„Positionierungen“ 7	15
GESAMT	48	80	92	99	319
Korrelation mit der Gesprächsdauer	0,84 Kodes/ Minute	2,15 Kodes/Minute	1,7 Kodes/ Minute	1,13 Kodes/ Minute	1,35 Kodes/ Minute

Die Tabelle macht deutlich, dass die Hauptkategorie „Sprachenrepertoire“ die meisten Kodierungen enthält (57 % aller Kodierungen) und zugleich auch am meisten Subkategorien umfasst (n = 6). Die Subkategorien mit den meisten Kodierungen sind „Beschreibungen und Annahmen“ (n = 52) aus der Hauptkategorie „Laienlinguistik“ sowie „Sprachgebrauch“ (n = 46) aus der Hauptkategorie „Sprachenrepertoire“. Der Jugendliche mit den wenigsten Kodierungen (n = 48) ist DAMLU, der Junge aus Uganda, dessen Gesprächsverhalten sich auch davon abgesehen von dem der anderen unterschieden hat. Der Junge hat es vermieden, Details aus seiner Biographie zu skizzieren, sodass in den Kategorien „Sprachenrepertoire“ und „Herkunft und Heimat“ die geringste Anzahl an Kodierungen zu verzeichnen ist. Auch in der Kategorie „Laienlinguistik“ gibt es bei ihm lediglich 16 Kodierungen, diese sind jedoch zum Teil sehr lang und weisen eine hohe Informationsdichte und Mitteilungsbereitschaft auf. GOMS ist der Junge, der am meisten Kodierungen (n = 55) in der Kategorie „Sprachenrepertoire“ aufweist und OLWU ist die Jugendliche, die am meisten Kodierungen (n = 35) in der Kategorie „Laienlinguistik“ zu verzeichnen hat. Korreliert man die Anzahl der Kodierungen mit der Dauer des Gesprächs, so

wird deutlich, dass der Schüler DAMS die meisten Kodierten Textstellen pro Minute vorzuweisen hat ($n = 2,15$ Kodierungen pro Minute). Der Schüler DAMLU erreicht die geringste Anzahl ($n = 0,84$ Kodierungen pro Minute), während die beiden Schüler*innen im Mittelfeld auf $n = 1,7$ (GOMS) sowie $n = 1,13$ (OLWU) Kodierungen pro Minute kommen. Aus der Tabelle wird demzufolge ersichtlich, wie individuell die jeweiligen Ergebnisse der Inhaltsanalyse auch in qualitativer Hinsicht sind. Dies liegt daran, dass eben kein Leitfaden zum Einsatz kam, sondern durch die Arbeit mit Impulsmaterialien ein individueller Umgang mit dem Thema Mehrsprachigkeit, den Impulsmaterialien und der Situation erfolgte. Um die Zahlen dieser Tabelle verstehen zu können, ist eine genaue Analyse der fallspezifischen Kategorien notwendig, die im Anschluss folgt.

5.2 Übersicht über die Gesprächsanalysen

Aus der nachfolgenden Tabelle 5 wird ersichtlich wie viele Gesprächsanalysen zu welchen Fällen angefertigt wurden. Jeder gesprächsanalytische Abschnitt wurde dabei auch mit einem Titel versehen, aus dem die Thematik hervorgeht. Um die Textstellen wiederfinden zu können, sind in der dritten Tabellenspalte die entsprechenden Transkript- und Zeilennummern notiert.

Tabelle 5: Alle mittels Gesprächsanalyse untersuchten Textstellen im Überblick.

Proband*in	Nr.	Transkriptstelle	Titel
DAMLU	1	DAMLU_1, 265–315	„Denksprache“
	2	DAMLU_1, 364–384	„Falschsprache“
	3	DAMLU_3, 71–118	„Kommunikatives Verhalten“
	4	DAMLU_3, 165–175	„Liebste Sprache“
DAMS	5	DAMS_1, 36–40	„Männersprache – Beleidigung immer“
	6	DAMS_1, 92–111	„Geheimsprache“
	7	DAMS_1, 114–118	„Liebes- und Hasssprache“
	6	DAMS_1, 124–142	„Falschsprache“
	9	DAMS_1, 155–172	„Geldsprache oder der Gebrauch von Synonymen als sprachliche Strategie“
	10	DAMS_3, 75–112	„Einstellung zum Deutschen“
GOMS	11	GOMS_3, 126–137	„Brasilien?“
	12	GOMS_3, 154–167	„aber die steht nicht da – Katalanisch“
	13	GOMS_3, 234–251	„also – einfach Spanisch“
	14	GOMS_4, 149–164	„Deutsch gefällt mir“

Tabelle 5 (fortgesetzt)

Proband*in	Nr.	Transkriptstelle	Titel
OLWU	15	OLWU_1, 245–307	„Russisch im Herkunftsland, Russischkompetenzen“
	16	OLWU_4, 101–176	„Russischkompetenzen. Stegreiferzählung“
	17	OLWU_4, 177–194	„verschwiegene Sprache Russisch“
	18	OLWU_5, 75–215	„Gespräch über die Mutter“
	19	OLWU_5, 380–395	„Berufliche Zukunft“
	20	OLWU_6, 61–75	„Einstellung zum Ukrainischen“

Insgesamt sind an 20 Textstellen gesprächsanalytische Verfahren angewendet worden. Die Analysen dienen unterschiedlichen Zwecken: In einigen Textstellen kam es zu Einmischungen durch Lehrkräfte, die Fremdzuweisungen und Selbstpositionierungen verdeutlichten, in anderen Fällen bestand der Bedarf, eine oder mehrere Äußerungen oder Sprecherwechsel (*turns*) vertiefend zu untersuchen. Die Gesprächsanalysen versuchen ein Licht auf die kommunikativen Praktiken, auf die Dynamik aufeinanderfolgender Äußerungen, auf Strategien im Umgang mit den Impulsbegriffen und den Sprachenportraits und auf die Beziehungen zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen zu werfen (siehe auch Kap. 4.3.3). Zudem soll betont werden, dass das Analysieren der Daten unter der Prämisse der Gespräche als ‚sozialer Interaktion‘ und unter Berücksichtigung kontextsensibler Vorgehensweisen stets praktiziert wurde, das heißt, dass all jene Textstellen, die bei der qualitativen Inhaltsanalyse kodiert wurden, als Teile einer sozialen Interaktion in einem bestimmten (und nicht wiederholbaren, also einzigartigen) Kontext betrachtet worden sind, in welcher die Sequenzialität und die kommunikativen Beziehungen der Interaktant*innen zu jeder Zeit in die Analysen einbezogen worden sind.

5.3 Einzelfallanalyse DAMLU

5.3.1 Überblick über die Ergebnisse

Als Einleitung in jeden Einzelfall wird zunächst ein Überblick über die bzw. den Jugendlichen dargeboten, welcher aus den jeweiligen Daten aus beiden Erhebungszeitpunkten abgeleitet wurde. DAMLU ist in Uganda geboren und hat dort bis zur Emigration nach Deutschland mit seinen Eltern gelebt. Er ist als Mehrsprachiger nach Deutschland eingewandert, da er schon mindestens Luganda und Englisch

konnte (siehe Kap. 5.3.3.2).¹²⁵ Englisch hatte er dort als Unterrichtssprache, sodass auch bereits erste Fremdsprachenlernerfahrungen vorliegen. Luganda ist seine L1; er spricht diese Sprache auch mit seinen Eltern. DAMLU stammt aus einer sogenannten bildungsnahen Familie, da sein Vater einen Universitätsabschluss hat und zur Zeit der Gespräche an seiner Doktorarbeit schreibt. Seine Herkunft aus dem ostafrikanischen Land Uganda macht ihn zu einem Jungen, der Mehrsprachigkeit als etwas Selbstverständliches kennengelernt hat, denn in diesem Land gibt es viele Sprachen, indigene sowie durch Kolonialisierung und kontinentale Migration eingewanderte Sprachen. Die sprachliche Situation in seinem Herkunftsland ist durch Unterschiede im Sprachprestige geprägt, welche historische und sprachpolitische Ursachen haben (siehe auch Kap. 3.6.1 „Der Proband DAMLU“).

DAMLU zeigt vor allem im Hinblick auf sprachphilosophische Fragen und metasprachliche Diskurse ein ausgeprägtes Interesse. Er denkt über Sprache in abstrakter Weise nach und ist bereit, seine Ideen und Gedanken mit mir als Forscherin zu teilen. Seine Äußerungen reichen von Beobachtungen über sprachliches Handeln und die Wandelbarkeit von Sprache bis hin zu der Beobachtung, dass aus falsch angewendeter Sprache und dem Mischen von Sprachen neue Sprachen entstehen können (siehe auch Kap. 5.3.6 „Laienlinguistik“). Der Junge beherrscht drei Sprachen auf sehr hohem Niveau, seine L1 Luganda, Englisch und Deutsch. In das Englische wechselt er mühelos, er verwendet die Sprache einige Male als kommunikatives Mittel. Ferner nutzt er die englische Sprache zum Lesen von Büchern; ein weiterer Beleg für seine hohen Kompetenzen und seine Vertrautheit mit der Sprache.

DAMLU formuliert zahlreiche Gedanken über das Phänomen „Sprache“. Die Arbeit mit dem Gedicht „Es gibt die“ (Manz 1996), welches als Impulsmaterial in der ersten Begegnung zum Einsatz kam, macht ihm sichtlich Spaß. Dabei sticht vor allem eine Diskussion darüber heraus, ob man Sprache auch denken kann oder ob Sprache nur zwischen Gesprächspartner*innen in der Kommunikation existiert (siehe Kap. 5.3.6.3 „Sprachbewusstheit“). DAMLU versteht Sprache als ein Mittel des Handelns, auch das macht er an eindrücklichen Beispielen deutlich. Es wird zudem ersichtlich, dass Sprache als Kommunikationsmittel von ihm nicht statisch, sondern als wandelbar und veränderbar wahrgenommen wird. Seine Äußerungen machen eine konzeptuelle Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache deutlich, die m. E. über eine Ebene der Sprachbewusstheit, in der der eigene Sprachgebrauch reflektiert wird, hinausgeht, indem bspw. eine *mealinguistic ability* im Sinne Bialystoks (2001) erkennbar wird (siehe auch Kap. 2.1.5).

¹²⁵ Möglicherweise kann er, aufgrund des offiziellen Status der Sprache in Uganda, auch einige Wörter KiSwahili. Diese erwähnt er jedoch nicht explizit als Teil seines Sprachenrepertoires.

DAMLU denkt über das Phänomen Sprache nach und nimmt dafür seine Erfahrungen als Kind eines multilingualen afrikanischen Herkunftslandes zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Zu diesen Erfahrungen zählt auch, dass nicht alle Wörter einer Sprache im Wörterbuch stehen und dass man etwa durch das Erfinden von neuen Wörtern oder durch das Mischen von Sprachen neue sprachliche Varietäten entwickeln kann. DAMLU beschreibt zum Teil seine eigenen Sprachkompetenzen oder denkt über seinen eigenen Sprachgebrauch nach, vorzugsweise äußert er sich aber zu abstrakteren Fragen über Funktion und Wesen des Phänomens Sprache.

Wie bereits skizziert, zeigt sich DAMLU motiviert darin, über Sprache im Allgemeinen zu philosophieren und nachzudenken, aber eher unmotiviert, über seine eigene Sprachbiographie zu sprechen. Er erklärt sich jedoch bereit, ein Sprachenportrait anzufertigen und dieses zu erläutern. Aus seinem Sprachenportrait und den Aussagen wird ersichtlich, dass der Junge seine Sprachen über ihren Nutzen klassifiziert bzw. bewertet, sodass es wichtigere und weniger wichtigere Sprachen gibt. In dieser Einschätzung sind vor allem Englisch und Deutsch wichtig. Seine Erstsprache Luganda schätzt der Junge als nicht so wichtig ein. DAMLUs Sprachenportrait und seine Beschreibungen lassen eine Einschätzung seiner Sprachen nach dem jeweiligen Prestige bzw. abhängig von der Sprachideologie (Busch 2017: 84, 98–99) vermuten, also nach dem Einfluss durch die zentrale und ideologisch geprägte Bedeutung einer Sprache für die Gesellschaft im Vergleich zu einer weniger großen Bedeutung anderer Sprachen. DAMLUs persönliche Erfahrungen in Bezug auf die Migration und die Erkenntnis, dass in Deutschland praktisch niemand seine L1 Luganda kennt geschweige denn kann, könnten einen Einfluss auf DAMLUs Spracheinstellungen zum Zeitpunkt der zweiten Begegnung gehabt haben. Die Sprachen Englisch und Deutsch haben ein hohes „äußeres“ Prestige, da sie hochangesehene Sprachen mit einem hohen Marktwert sind (Busch 2017: 98, im Überblick auch Maak 2019: 201–208). Die Sprache Luganda ist aus dieser Perspektive eine Sprache, die weniger wichtig ist als das Englische oder Deutsche, die aber für DAMLU persönlich von Bedeutung ist, dargestellt durch die größte Fläche im Sprachenportrait, die diese Sprache einnimmt. Auf die Frage hin, welches seine liebste Sprache ist, gibt DAMLU keine eindeutige Antwort. Er wird nachdenklich und sagt „das ist die große Frage“. Es macht den Eindruck (und dieser spiegelt sich auch in DAMLUs Bild wider), dass er wirklich nicht weiß, welche Sprache ihm die liebste oder wichtigste ist. Auf die Frage(n) hin, in welcher Sprache DAMLU „am besten Gefühle ausdrücken kann“ oder welche Sprache „am schönsten klingt“ oder welche ihm „besonders wichtig ist“, entscheidet DAMLU sich schließlich für Luganda (siehe Kap. 5.3.3.1 „meine Sprachen“). Dies verdeutlicht, dass Sprachen über ein *inneres* (persönliches) und ein *äußeres* (gesellschaftliches) Prestige verfügen können. Seine Erfahrung als Migrant könnte dazu beigetragen haben, dass er Sprach-

bedeutung und Sprachprestige auf diese zwei Arten unterscheidet. In Uganda ist seine Erstsprache Luganda eine große, akzeptierte und auch nationale Identität konstituierende Sprache (vgl. Eberhard et al. 2019), dort ist sowohl sein inneres als auch das äußere Prestige dieser Sprache hoch. In Deutschland ist seine Sprache hingegen kaum oder gar nicht bekannt. Daher ist in einer Diskussion seiner Spracheinstellungsäußerungen zu berücksichtigen, dass DAMLU seine Unterscheidung in ‚gesellschaftlich wichtig, also *äußeres* Prestige‘ und ‚persönlich wichtig, also *inneres* Prestige‘ durch die Migrationserfahrung gebildet oder verstärkt haben könnte. Die persönliche Einstellung zu Sprachen, vor allem zu seiner Erstsprache Luganda, erscheint in diesem Zusammenhang komplex, teilweise von außen determiniert und möglicherweise sogar belastet. Dies wird durch seine Darstellung im Sprachenportrait sowie durch zweifelnde und zögernde Aussagen deutlich.

Ausgehend von der ersten Begegnung lässt sich ein Bild DAMLUs als Junge rekonstruieren, der Spaß am Lernen und am Nachdenken hat und der motiviert einen hohen Schulabschluss anstrebt. Er teilt seine Gedanken über das Phänomen Sprache mit mir als Forscherin und scheut dabei keine Diskussion. DAMLU widmet sich humorvoll sprachphilosophischen Fragen. Er zeigt sich als sprachinteressierter laienlinguistischer Kenner, vor allem in Bezug auf Phänomene wie Sprachwandel und Sprachmischungen im afrikanischen Kontext.

In der zweiten Begegnung steht DAMLUs individuelle Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt und es ist dem Jungen anzumerken, dass er das nicht allzu spannend findet und sich vor allem am Anfang nicht voll auf die Situation einlässt. Er nimmt sich Zeit, sein Sprachenportrait anzufertigen, möchte sich jedoch anschließend seinen Hausaufgaben widmen. Schließlich lässt er sich noch auf ein kurzes Gespräch und ein paar wichtige Erklärungen über sein Bild ein. Sein Sprachenportrait zeigt ein Abbild seiner Sprachidentität, konstruiert im Moment des Gesprächs. Diese Momentaufnahme zeigt die oben beschriebene Sicht auf seine Sprachen als „mehr oder weniger nützlich“ und es zeigt sich, dass diese Ansichten durch die Migration und durch sprachideologische Strukturen der Gesellschaft geprägt sind. Des Weiteren ist bezüglich des Sprachenportraits auffällig, dass der Junge eine sehr große Fläche seines Körpers farblich als „Nicht-Wissen“ markiert. Eine eindeutige Interpretation für diese Darstellung ist nicht möglich. Das Bild und DAMLUs Äußerungen zeigen jedoch insgesamt deutlich eine komplexe Wahrnehmung seiner sprachlichen Identität und lassen einiges Konfliktpotential zwischen geliebten und prestigeträchtigen Sprachen, zwischen Wissen und Nicht-Wissen über das eigene Selbst, vermuten (siehe Kap. 5.3.3.4 „Sprachenportrait“).

5.3.2 DAMLU – Detailanalyse

5.3.2.1 Erhebungssituation und Erhebungskontext

Bei der ersten Begegnung im Sommer 2014 wirkte DAMLU humorvoll und aufgeschlossen, er hatte scheinbar großen Spaß an der Bewältigung der „kommunikativen Aufgabe“ (König 2014: 345) und daran, Teilnehmer eines Forschungsgesprächs zu sein. Die Arbeit mit dem Impulsmaterial „Es gibt die ...“ (Manz 1996: 8) nahm DAMLU bereitwillig an. Seine Herangehensweise an das Nachdenken über Sprachkonzepte und sprachlich motivierte Bedeutungsaushandlungen sind im gesamten erhobenen Material (Pre- und Haupt-Erhebung) einzigartig. Er erkundete die Funktionen von Sprache und verknüpfte sein vorhandenes Wissen zu konkreten neuen Ideen, zu denen er häufig auch Beispiele geben konnte (siehe v. a. die Ergebnisse der Kategorie „Laienlinguistik“, Kap. 5.3.6). Manchmal betrachtete er ein Kompositum (z. B. *Familiensprache*), sagte „das weiß ich nicht“ und wollte fortfahren. Doch durch Nachfragen der Forscherin ließ er sich dann auf den Begriff ein und trug Ideen und Gedanken bei. Die Erhebung fand im DaZ-Zentrum seiner Schule statt, in welchem er sich wohlfühlte und die Lehrkräfte ihn kannten und schätzten. Das Gespräch dauerte insgesamt 38 Minuten.

Im darauffolgenden Gespräch im Januar 2015 war DAMLU von Beginn an eher kurz angebunden. Er wirkte abgelenkt bzw. so, als ob er etwas anderes lieber machen würde, wahrscheinlich Hausaufgaben.¹²⁶ DAMLU wollte nur schnell sein Sprachenportrait malen und dann fertig werden. Aus diesem Grunde kam es seitens der Forscherin zu suggestiv gestellten Fragen und eigenen Einlassungen, die dem Erhalt der Kommunikation und des Erkenntnisgewinns dienen sollten. Zum Teil ließ DAMLU sich dann doch auf Redebeiträge ein (vor allem zu seinem Sprachenportrait), aber er setzte praktisch keine eigenen sprachbiographischen Themen relevant. Es liegt jedoch der Eindruck vor, dass er die Aufgabe sein Sprachenportrait zu malen, ernst genommen hat. Dies zeigt sich daran, dass er sich Zeit für das Ausmalen genommen hat und im Gespräch denn doch zahlreiche Erklärungen zur Deutung seines Sprachenportraits beisteuerte (15 Kodierungen). Auch die zweite Begegnung fand im DaZ-Zentrum seiner Schule statt. Sie dauerte 19 Minuten.

¹²⁶ Diese Vermutung basiert auf der Auswertung von DAMLUs Verhalten auf den Videoaufnahmen sowie auf Erinnerungen der Forscherin aus dem Forschungstagebuch. DAMLUS Körpersprache und sein verbales Verhalten lassen den Schluss zu, dass der Junge abgelenkt ist und sich lieber einer anderen Aufgabe widmen würde. Am Ende des Gesprächs holt der Junge seine Arbeitsmappen aus dem Ranzen und beginnt mit Schulaufgaben.

Die beiden Begegnungen mit DAMLU unterscheiden sich also in ihrer Qualität. Daraus lässt sich inhaltlich schlussfolgern, dass Fragen zur Sprachbiographie und zu Positionierungen gegenüber bestimmten Sprachen nur zum Teil beantwortet werden können. Methodisch lässt sich schlussfolgern, dass die Arbeit in offenen Gesprächen anhand von Impulsmaterialien in einem Rahmen der Freiwilligkeit immer auf der Kooperationsbereitschaft der Proband*innen beruht. Der Erhebungskontext, die Impulsmaterialien, die gesamte Gesprächssituation (wie z. B. die Art und Weise wie Fragen gestellt werden) und sämtliche äußere Einflüsse, wie etwa Alter, Stimmung und schulische und sprachliche Anforderungen haben somit großen Einfluss auf die Erhebungssituation und auf das Datenmaterial.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Begegnungen unterteilt nach den Kategorien der qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert. Gesprächsanalysen, die dem Erkenntnisgewinn bezüglich der Mehrsprachigkeit der Person dienen, sind an markierten Stellen in die Analysen eingeflossen.

5.3.3 Sprachenrepertoire

Für diese Kategorie sind 29 Textstellen in sechs Unterkategorien (und darunter liegende Differenzierungen, siehe Abbildung 14) kodiert worden. Die quantitativ produktivste Unterkategorie ist „Sprachenportrait“ mit 15 kodierten Textstellen. Es wird deutlich, dass DAMLU spezifische sprachbiographische Äußerungen meidet (vier Textstellen), was beispielsweise dadurch deutlich wird, dass er wenig über seinen Spracherwerb und über seine familiäre Situation erzählt. Auch zu seinen Sprachkompetenzen sagt er vergleichsweise wenig aus (drei Kodierungen). Dabei ist auffällig, dass er keine Äußerung über die Sprachkompetenzen von anderen tätigt. Auch zu „Sprachgebrauch“ sind nur drei Äußerungen zu verzeichnen, die zudem in der Kürze nicht in die Tiefe gehen. Die Auswertung der Kategorie „Sprachenportrait“ ist ertragreich in Bezug auf DAMLUs Sichtweisen und Einschätzungen auf seine Sprachen sowie für die Deutung seines Sprachenportraits. Auch seine wenigen Äußerungen aus der Unterkategorie „die Bedeutung meiner Sprachen“ geben Hinweise auf seine Selbstwahrnehmung als mehrsprachige Person. Bei DAMLU könnte sich auch das jugendliche Alter bemerkbar machen, da seine Äußerungen auf eine gewisse Unklarheit oder Zweifel bezüglich der eigenen sprachlichen Identität hinweisen.

5.3.3.1 Meine Sprachen

In der Unterunterkategorie „Äußerungen über meine Sprachen“ ist eine Textstelle aus der ersten Begegnung kodiert, in der DAMLU Luganda als seine *Mutter-*

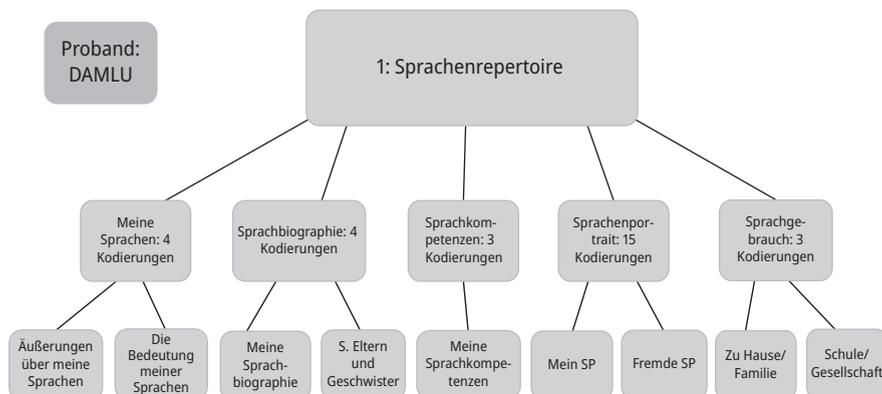


Abbildung 14: Übersicht über die Kategorie „Sprachenrepertoire“ im Einzelfall DAMLU.

*sprache*¹²⁷ bezeichnet. Er definiert *Muttersprache* selbst als „die Sprache, die deine Mutter spricht“, aber auch als die Sprache, die man zuerst lernt (siehe Kap. 5.3.6 „Laienlinguistik“). Auch seine Zweitsprache Englisch erwähnt er auf Nachfrage der Forscherin ICE. Deutsch benennt DAMLU als seine dritte Sprache:

[DAMLU_1, Z. 66–73]¹²⁸

- 66 ICE: mh_mh was ist dEine muttersprache?
 67 DAMLU: lugAnda
 68 ICE: luganda und was ist deine: (.) zWaitsprache?
 69 DAMLU: das ist ENGLisch
 70 ICE: ENGLisch; (-) und was ist dann: dEUtsch?
 71 DAMLU: dridda (dritte) sprache
 72 ICE: [die] dritte sprache sogar schon, [nä?]
 73 DAMLU: <<sehr leise> [die dridda] (dritte) sprache>

In der Unter-Unterkategorie „die Bedeutung meiner Sprachen“ wurde eine Textstelle aus der zweiten Begegnung kodiert, in welcher DAMLU eine deutliche Bedeutungsunterscheidung bzw. Bewertung der Sprachen in seinem Sprachenportrait vornimmt. Da diese Textstelle doppelt kodiert wurde, wird sie im Kap. Kap. 5.3.3.4 „Sprachenportrait“ näher betrachtet. Es lassen sich dabei viele Erkenntnisse aus

¹²⁷ Komposita, die durch den Gedichtimpuls leitend für das Gespräch der ersten Begegnung waren, werden kursiv geschrieben.

¹²⁸ Über den Transkriptausschnitten wird in eckigen Klammern auf Folgendes verwiesen: Proband (hier DAMLU), Nummer des Transkripts (hier 1) sowie die Zeilen im Transkript (hier 66–73).

DAMLU's Sprachenportrait ableiten, da er dieses selbst mehrmals zur Erklärung heranzieht. Er hat in seinem Sprachenportrait die Wichtigkeit der Arme und der Beine unterschieden und betrachtet die Beine (metaphorisch) als wichtiger im Vergleich zu den Armen. Auf die Frage nach der liebsten Sprache antwortet DAMLU:

[DAMLU_3, Z. 166–168]

- 166 ICE: ja (3.2) oke ((schnalzt einmal)) und gibt es eine
sprache die du
167 am: (.) am liebsten magst?
168 DAMLU: (6.0)((überlegt, lacht)) °hh das ist die gro:Be frage

DAMLU's direkte Antwort auf die Frage gibt nicht preis, welche seine liebste Sprache ist. Bei Betrachtung der Äußerung mittels gesprächsanalytischer Techniken zeigt sich jedoch anhand der Sprechpause von sechs Sekunden, der Verwendung des direkten Artikels „die“ und der Betonung und Dehnung des Adjektivs „groß“, dass ihn die Frage betrifft und beschäftigt, und dass er sie nicht eindeutig beantworten kann. Es schwingt eine Unsicherheit mit oder ein Zweifel. Möglicherweise trifft die Gefühlsebene dieser Frage nach der liebsten Sprache für DAMLU genau den Kern dessen, was er nicht weiß oder beantworten kann. DAMLU's uneindeutige Antwort und sein Zögern verweisen darauf, dass er bezüglich der eigenen Positionierung und der eigenen Konstruktion seiner sprachlichen Identität in diesem Moment unsicher ist. „Die große Frage“ könnte auch in einem Konflikt zwischen dem inneren, persönlich-emotional empfundenen und dem äußeren, gesellschaftlich-ökonomisch vermuteten Prestige gründen und somit die Frage betreffen, welchen dieser beiden Aspekte der Junge selbst als gewichtiger erachtet.

In Kombination mit den Erkenntnissen aus dem Sprachenportrait ergibt sich, dass Luganda für DAMLU weniger Bedeutung im Sinne eines Nutzens hat. DAMLU malt Luganda in einen Arm; Deutsch und Englisch lokalisiert er je in einem Bein, wobei er diesen Extremitäten die wichtigere Bedeutung zuspricht (siehe Kap. 5.3.3.4 „Sprachenportrait“). Die folgende Textstelle zeigt jedoch, dass DAMLU seiner Erstsprache die größte *persönliche* Bedeutung zuspricht.

[DAMLU_3, Z. 166–176]

- 166 ICE: ja (3.2) oke ((schnalzt einmal)) und gibt es eine
sprache die du
167 am: (.) am liebsten magst?
168 DAMLU: (6.0)((überlegt, lacht)) °hh das ist die gro:Be frage
169 ICE: das ist eine große fra:ge, das ist ja auch eine
antwort (3.5)

- 170 gibt es eine sprache die für dich (1.5) hm: (2.7)
 ((räuspert
 171 sich währenddessen einmal)) die sprache ist mit der
 du am bestEN
 172 (.) gefühle ausdrücken kannst oder die du findest die
 am schönsten
 173 kLI:NGT oder, (-) all/irgendeine sprache bei der du
 sagst die: (-)
 174 die ist mir besonders wichtig?
 175 DAMLU: luGANda
 176 ICE: hm_m (3.3) ja: (2.9) okay (1.2)

Es wird ersichtlich, dass sich DAMLUs konkrete Festlegung auf Luganda als „besonders wichtig“ durch die expliziten Nachfragen der Forscherin ICE ergibt (Z. 170f.). Das bedeutet, dass DAMLU selbst nicht ad hoc eine Entscheidung zu der Frage nach der wichtigsten Sprache treffen kann („hh das ist die große frage“, Z. 168), dass er jedoch auf die expliziteren Teilfragen wie ‚Gefühle ausdrücken‘, ‚Klang‘ und ‚ist mir wichtig‘ (Z. 171–174) eine konkrete Antwort geben kann. Die drei spezifischeren Nachfragen, die ICE gestellt hat, geben Hinweise auf seine liebste Sprache Luganda, wobei unklar bleibt, welche der drei Fragen DAMLU zu seiner Antwort bewogen haben. Die Fragen deuten hingegen ICEs subjektive Perspektive an, was für sie selbst eine ‚liebste Sprache‘ bedeutet. DAMLUs Antworten drücken aus, dass er über diesen Aspekt von ‚meine Sprachen‘ nachdenkt – aber auch, dass er nicht auf alle Fragen Antworten hat. Bezüglich der liebsten Sprache ist DAMLU unschlüssig und nachdenklich und das formuliert er. In Bezug auf seine Person weisen diese Textstellen auf dieselbe Unklarheit hin, wie in Bezug auf die Bedeutung seiner Sprachen. Dem Jungen ist der unterschiedliche Wert seiner Sprachen in der Gesellschaft bewusst und dies überträgt er auf sein Sprachenportrait.

Explikative Analyse

Ausgehend von den Äußerungen DAMLUs über Luganda und unter Berücksichtigung allgemeinerer Informationen über die Sprache (siehe Kap. 3.6.1 ‚Der Proband DAMLU‘) zeigen sich DAMLUs Wahrnehmung und Einschätzung seiner Sprache als ambivalent. Während er in seinem Herkunftsland Uganda mit seiner L1 Luganda zu den Menschen gehört, die eine Mehrheitsprache sprechen – denn auch wenn diese nicht als offizielle Sprache in der Verfassung verankert ist, so ist die recht große Bedeutung, weite Verbreitung und wichtige Funktion des Luganda im Süden Ugandas eindeutig (Eberhard et al. 2019) – ist diese Sprache durch die Migration

nach Deutschland gesellschaftlich unbedeutend geworden.¹²⁹ Hier ist die Sprache größtenteils unbekannt. Es gibt weder eine Luganda-Sprechergemeinschaft in DAMLUs Wohnort in Deutschland, noch ist die Sprache in Deutschland mit anderen hier gesprochenen Sprachen eng verwandt. Demnach stellt Luganda in Deutschland eine der sehr kleinen Einwanderungssprachen dar. DAMLUs Eltern sprechen mit ihm, auch in Deutschland, Luganda. Über die Sprachkompetenzen der Eltern gibt DAMLU keine Auskünfte – die Unterkategorie „Sprachkompetenzen anderer“ bleibt leer. Dennoch ist über den Vater bekannt, dass er als Doktorand an einer deutschen Fachhochschule arbeitet und vermutlich auch des Englischen als Verkehrs- und Wissenschaftssprache mächtig ist.

Zur Bedeutung des Deutschen äußert DAMLU sich dergestalt, dass es die einzige Sprache sei, die er in Deutschland sprechen könne „und deshalb muss ich sprEchen“ (DAMLU_3, Z. 179). Es ist eine sich auf seine gegenwärtige Sprachsituation beziehende Antwort, die zeigt, wozu Sprache dient: als Kommunikationsmittel. In seiner Aussage misst er dem Deutschen keinerlei emotionale Bedeutung oder Eigenschaft bei, außer einer sehr zweckorientierten Funktion.

[DAMLU_3, Z. 176–179]

- 176 ICE: hm_m (3.3) ja: (2.9) okay (1.2) und welche: äm:
bedeutung hat
- 177 für dich dEutsch?
- 178 DAMLU: äm: (2.9) also das: ist die einzige sprache die ich in
179 deutschland sprechen (xxx)((kann?))(-) und deshalb
muss ich sprEchen

Mit Blick auf DAMLUs Aussage zum Deutschen ist es denkbar, dass diese Sprache für ihn auch einen aufgezwungenen Charakter hat und somit einen Aspekt unfreiwilliger Mehrsprachigkeit darstellt. Seine Aussage ist derart pragmatisch und funktionsorientiert, dass eine solche Lesart zumindest im Rahmen des Möglichen liegt.

Zur Frage, was ihm Englisch bedeutet, antwortet DAMLU nicht, aber er erklärt nochmals, wie sein Sprachenportrait zu verstehen ist, indem er darauf hinweist, dass die Beine wichtiger seien als die Arme. Damit macht er mithilfe des

¹²⁹ Laut einer Statista-Berechnung gab es im Jahre 2016 in Deutschland 2030 Einwanderer*innen aus Uganda. „Die Statistik zeigt die Anzahl der Ausländer nach dem Ausländerzentralregister (AZR) in Deutschland nach Herkunftsländern in den Jahren von 2016 bis 2018 (Stand jeweils 31. Dezember).“ Diese Statistik gibt nicht Auskunft über die Erstsprache der eingewanderten Menschen aus Uganda. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftslan-12.06.2019/>

Bildes auch deutlich, dass er Englisch und Deutsch als am wichtigsten in der Bedeutung betrachtet. Es geht dabei viel um das Prestige der Sprachen und um einen gesellschaftlichen Nutzen bzw. das Sprachkapital. Dieser Thematik wird im Kap. 5.3.3.4 „Sprachenportrait“ genauer nachgegangen.

Zusammenfassend zur Kategorie ‚meine Sprachen‘ lässt sich konstatieren, dass das Gespräch um die Sprachen Luganda, Englisch und Deutsch kreist. Es ist deutlich geworden, dass sich DAMLU in einem Entscheidungskonflikt befindet, welche Sprache(n) für ihn bedeutsam sind und warum. Die Sprache, mit der er am besten Gefühle ausdrücken kann, die am besten klingt und die ihm am wichtigsten ist, ist seine Erstsprache Luganda. Englisch erachtet er als sehr wichtig und nützlich und Deutsch muss er sprechen, weil es die einzige Sprache ist, die er in Deutschland verwenden kann. Die Bedeutung seiner Sprachen lässt sich auf verschiedenen Ebenen erklären. Eine Ebene umfasst die affektiv wichtigste Sprache: Luganda. Eine weitere Ebene befasst sich mit dem Nutzen einer Sprache, als Gradmesser für Bedeutung oder Prestige, hier sind Englisch und Deutsch relevant. Zwischen den Bedeutungen der Sprachen kann insofern noch einmal unterschieden werden, als DAMLU Englisch bereits sehr gut beherrschte und diese eine der offiziellen Sprachen Ugandas ist. Das Deutsche hingegen ist die notwendige Sprache im Einwanderungsland und entbehrt nicht einer gewissen Unfreiwilligkeit.

5.3.3.2 Sprachbiographie

Fast alle Informationen aus dieser Unterkategorie wurden durch Fragen der Forscherin elizitiert. DAMLU setzt in der zweiten Begegnung lediglich an einer Stelle explizit biographische Informationen zur Selbstpositionierung ein und zwar, als er erzählt, dass es drei Jahre her ist, dass er in Uganda war. Während der ersten Begegnung kommt es zudem indirekt zur Darstellung sprachbiographischer Details, etwa als er erzählt, dass er einmal eine Geheimsprache erfunden habe, oder als er über die Merkmale des Swahili im Zusammenhang mit dem Begriff *Falschsprache* nachdenkt. Diese Äußerungen sind, obwohl sie implizit Informationen über DAMLUs Sprachbiographie enthalten, vorrangig der Kategorie „Laienlinguistik“ (Kap. 5.3.6) zugeordnet worden, da sie bei der Analyse mittels der Kategorienbeschreibungen vornehmlich Merkmale dieser Kategorie vorwiesen.

In der Unterunterkategorie „mein Sprachenportrait“ gibt es eine Textstelle, in welcher DAMLU erzählt, dass er Englisch seit der Schulzeit als Unterrichtssprache erworben hat, aber nicht zu Hause, wo die Familie Luganda gesprochen hat. Des Weiteren erzählt er, dass er in Uganda auch Bücher auf Luganda gelesen hat. Er setzt eigenständig relevant, dass es drei Jahre her ist, dass er in Uganda gelebt hat. Er war zwölf Jahre alt, als die Familie nach Deutschland gezogen ist und er war bei der zweiten Begegnung 15 Jahre alt.

[DAMLU_3, Z. 192–197]

- 192 ICE: liest du auch manchmal bücher auf luganda? (0.6) oder
gibt es einfach
- 193 nicht viele bücher auf luganda,
- 194 DAMLU: es gibt nicht viele [büchers e]
- 195 ICE: [hm_hm]
- 196 DAMLU: in lUganda aber (0.8) ich hab die mal gelesen als ich
In In (.) in
- 197 uganda war (1.3) das ist drEI jahre her

Die von DAMLU relevant gesetzte Auskunft, dass er seit drei Jahren nicht mehr in Uganda war, lässt sich durchaus in der Hinsicht interpretieren, dass dieser Zeitraum für ihn von Bedeutung ist; es liest sich in der ruhigen und nachdenklichen Art seiner Formulierung wie eine Erkenntnis, dass drei Jahre eine lange Zeit sind, da er vor seiner Äußerung eine Pause von 1,3 Sekunden macht und die Vokale im Zahlwort betont artikuliert. Ein Kind, das mit zwölf Jahren, und somit auf dem direkten Weg in die Adoleszenz, eine Versetzung des Lebensmittelpunkts von Uganda nach Deutschland erfährt, hat auch nach drei Jahren noch viele Erinnerungen an sein Herkunftsland. Durch die Sozialisation im Herkunftsland bis zu seiner Jugend und den bereits drei Jahre währenden Aufenthalt in Deutschland steht DAMLU sinnbildlich mit seinen Beinen in beiden Welten.

DAMLU bestätigt in einer Textstelle der Unterunterkategorie „(Sprach)biographie der Eltern/Geschwister“, dass sein Vater an einer Doktorarbeit schreibt (aus dem von der Forscherin ICE geführten Tagebuch geht als Fachgebiet „nachhaltige Energiekonzepte“ hervor). Des Weiteren wird klar, dass er mit beiden Eltern in Deutschland ist und dass seine Mutter nicht an der Universität arbeitet. Er spricht an keiner Stelle explizit über Geschwister. Es kann davon ausgegangen werden, dass er keine Geschwister hat bzw. mit seinen Eltern allein in Deutschland lebt.

5.3.3.3 Sprachkompetenzen

In dieser Subkategorie befinden sich drei Kodierungen, alle zu DAMLUs eigenen Sprachkompetenzen. In der ersten Begegnung erzählte DAMLU, dass er in einer Geheimsprache „Texte geschrieben“ habe. Dafür hat er Symbole entwickelt, die Buchstaben entsprechen. Er zeigt der Forscherin im Gespräch ein paar dieser Symbole,

als er seinen Namen in seiner *Geheimsprache* aufschreibt. DAMLU spielt also mit Sprache, indem er Schriftzeichen entwickelt (siehe auch Kap. 5.3.6.2) und verfügt offenbar über Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihm die Entwicklung eigener Schriftsymbole ermöglichen. In einer weiteren Aussage dieser Kategorie, als es um den Begriff *Denksprache* geht, sagt er „(0.5) ich kann in jeder sprache denken es kommt d_rauf an was ich mache“ (siehe auch Kap. 5.3.6.3). Diese Aussage zeigt, dass er in mehreren Sprachen denken kann. Sie zeigt des Weiteren, dass er seinen Sprachgebrauch reflektiert. Aus der Aussage geht zudem hervor, dass er diese Fähigkeit als situativ auffasst: Er denkt in der jeweils für die Situation erforderlichen bzw. angemessenen Sprache. Als Beispiel nennt er das Nachdenken über Schulunterricht, welches er hier nicht auf Luganda oder Englisch machen kann, sondern auf Deutsch machen „muss“. Er äußert somit die Fähigkeit, in drei Sprachen zu denken. In der letzten Aussage dieser Kategorie geht es um Englisch. Er beschreibt seine Sprachkompetenzen im Englischen damit, dass er viele Bücher in dieser Sprache lesen könne.

[DAMLU_3, Z. 187–191]

- 187 ICE: hm_hm (4.4) und wie findest du englisch? (4.5) kannst du
du
- 188 Englisch gu:t?
- 189 DAMLU: i:_ja: also ich kann die meisten bücher le:sen
- 190 ICE: a:h oke (1.7) hm_m und du lIEst auch gerne bücher auf
englisch?
- 191 DAMLU: <<mit hoher Stimme sprechend> i:_ja:>

Als erfahrener Sprachenlerner ist es DAMLU bewusst, dass es bereits einiger Sprachkompetenzen bedarf, um ein Buch in einer fremden Sprache zu lesen. DAMLUs Beschreibung, er könne die meisten Bücher in Englisch lesen, macht somit deutlich, dass er über hohe, auch schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen im Englischen verfügt. ICes Frage in Zeile 190 danach, ob der Jugendliche auch gerne auf Englisch lese, beantwortet DAMS mit ja. Das „ja“, mit welchem diese Gesprächssequenz seinerseits insgesamt abgeschlossen wird, ist hoch ansteigend und gedehnt. Es vermittelt eine Bestätigung, über die DAMLU jedoch kurz nachdenkt. Die hohe Tonlage ist Bestandteil von DAMLUs Art zu Sprechen und kommt im Datenmaterial häufig vor.

Aus dem Material wird ersichtlich, dass DAMLU über hohe Sprachkompetenzen in Luganda, Englisch und Deutsch verfügt. Englisch wird als die Sprache beschrieben, in der der Junge meistens liest. Am Ende der ersten Begegnung, im Transkript DAMLU_2, Z. 167–87, als das Gespräch um das Impulswort *Rätselsprache* kreist, fällt DAMLU ins Englische. Dabei fällt ihm nicht nur sofort das Englische Wort für Rätsel

ein (*riddle*), sondern er liefert auch direkt ein englischsprachiges Rätsel (siehe Kap. 5.3.6.2 „Mit Sprache spielen“). Dieser Gesprächsabschnitt verdeutlicht außerdem, dass DAMLU seine Zweitsprache Englisch auch spontan in Kommunikationssituationen als Mittlersprache nutzt, welches eine gebräuchliche Kommunikationsstrategie Mehrsprachiger ist, die auch in den vorliegenden Daten häufiger vorkommt bzw. von den Jugendlichen erwähnt wird.

5.3.3.4 Sprachenportrait

Die 15 Aussagen der Unterunterkategorie „Mein Sprachenportrait“ stammen aus der zweiten Begegnung, da in dieser das Sprachenportrait als Gesprächsimpuls angefertigt wurde siehe Abbildung 15. DAMLU beginnt mit dem Ausmalen seines Sprachenportraits in Minute 04:02. Er schreibt zuerst Deutsch und Englisch in die Beine der Silhouette, Französisch und Luganda in die Arme. In seinem Kopf finden alle vier Sprachen Platz. Englisch und Luganda nehmen dabei mehr Platz ein als Deutsch und Französisch. Während des Malens fragt er „muss ich alles malen?“ (DAMLU_3, Z. 64). Die Aussage verdeutlicht, dass er sich mit dem Malen auseinandersetzt und sich rückversichert, ob es Regeln für das Ausmalen gibt. Die Forscherin beantwortet die Frage mit „was du möchtest“ (DAMLU_3, Z. 65). Schließlich malt DAMLU die gesamte Fläche in Brust- und Schulterbereich, Bauch und Oberschenkeln des Sprachenportraits von der er nicht weiß, was sie ausdrückt oder beinhaltet, blau an. In Minute 10:48 verkündet er, dass er fertig mit malen ist. Er malt insgesamt 6:46 Minuten an seinem Sprachenportrait. Während ICE sein Bild anschaut, sagt er „du hast gesagt es gibt gar nichts falsches“, was die Forscherin mit „ich will nur verstEHEN“ (DAMLU_3, Z. 74–75) beantwortet. Die vier auf dem Portrait abgebildeten Sprachen sind Englisch, Deutsch, Luganda und Französisch. Es ist hier zu Beginn dieser Gesprächsphase vor allem ICE, die spricht, während DAMLUs Antworten zunächst einsilbig ausfallen. Sein Antwortverhalten verdeutlicht, dass er nicht so gerne weitersprechen möchte. Bspw. zeigt das Video hier, dass er seine Stifte zusammenpackt und in seiner Schultasche wühlt. Es sieht so aus, als würde er arbeiten wollen und als ob ihn das Gespräch davon abhalte. Schließlich lässt er sich darauf ein, sein Bild grob zu erklären, aber er geht kaum in die Tiefe und schweift auch nicht ab. Es ist eindeutig, dass er sich nur auf ein kurzes Gespräch über sein Bild einlassen möchte und dass er ungern in Details zu seiner Sprachbiographie einsteigen möchte. Aus diesem Grund erhält das Bild, das DAMLU gemalt hat, für die Forscherin bei der Auswertung eine zentrale Bedeutung.

In seinem Bild drückt der Junge aus, wie er sich mit seinen Sprachen sieht bzw. konstruiert. Sein Bild weist dabei zwei unterschiedliche Ebenen auf. Zum einen definiert er die Körperteile des Portraits dahingehend, dass ihr Nutzen die

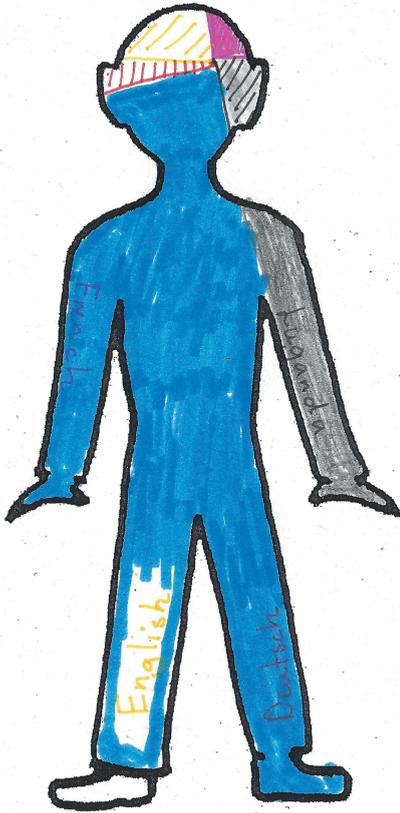


Abbildung 15: Sprachenportrait von DAMLU.

Bedeutung repräsentiert und zum anderen spielt die Größe der jeweiligen Fläche in seinem Bild eine Rolle.

[DAMLU_3, Z. 105–115]

- 105 DAMLU: [das ist] das ist (.) dIE also die arme und die beine
(.) hab
- 106 ich als die nutzung [beschrieben]
- 107 ICE: [hm_hm]
- 108 DAMLU: also (1.5)((macht währenddessen eine suchende Bewegung
mit den
- 109 Händen)) w_wa_was
- 110 ICE: [oke]
- 111 DAMLU: [wie] wichtig das ist (0.9) wenn du dein BEIN nicht
hast (.) ist
- 112 dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]

- 113 ICE: [a::_ah] gu:t (.) ich verstehe das heißt ganz
besonders wichtig
114 sind (1.7) für dich englisch und deutsch
105 DAMLU: ja

Übertragen auf das Sprachenportrait vermittelt dies DAMLUs Einstellung zu den unterschiedlichen Sprachen in Bezug auf den Nutzen, also die Brauchbarkeit oder Nützlichkeit der Sprachen. Die Sprachen, die sich in den Beinen des Portraits befinden, sind demnach von größerem Nutzen, bzw. „wenn du dein BEIN nicht hast (.) ist dies (0.5) [schlimma[...]]“ (DAMLU_3, Z. 111–112). In den Beinen befinden sich Englisch und Deutsch. Im übertragenen Sinne kann er also ohne Englisch und Deutsch nicht stehen und laufen – und das ist aus DAMLUs Perspektive schlimmer, als wenn ihm ein Arm fehlen würde. In den Armen befinden sich Luganda und Französisch. Aus DAMLUs Sicht sind diese Sprachen demnach von geringerem Nutzen.

Eine zweite Ebene eröffnet die Größe der jeweils ausgemalten Fläche. Dies wird deutlich, wenn man sich die Fläche anschaut, die seine Erstsprache Luganda einnimmt. Luganda ist die einzige Sprache, die einen gesamten Körperteil (Arm und Schulter) ausfüllt. Die anderen Sprachen wurden in den Beinen verortet, ohne dass die angrenzende Fläche die Farbe der Sprache erhalten hätte. Die Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch finden sich im Kopf wieder. Auf ICEs Frage hin, ob man die Zeichnung im Kopf des Portraits so sehen könne, „wie so einen (.) stERN oder so der strahlt vom kopf und dann in den rest des körpers?“ (Z. 87–89), antwortet DAMLU überzeugt und in seiner typisch ansteigenden Intonation mit „ja_h“. Im Kopf nehmen Englisch und Luganda am meisten Platz ein, ca. jeweils ein Fünftel. Die Sprachen Deutsch und Französisch füllen kleinere Dreiecke aus. Die mit Abstand größte Fläche im Kopf und im Körper des Portraits hat DAMLU blau angemalt. Es ist die Fläche, die er durch „das ist, was ich nicht weiß“ (DAMLU_3, Z. 106) beschreibt. Diese blaue Fläche hat DAMLU angemalt, nachdem er ICE während des Malens gefragt hat ob er alles malen müsse und ICE ihm geantwortet hat, wie er wolle. Das bedeutet, dass er die Flächen in seinem Sprachenportrait bewusst blau angemalt hat, obwohl diese ausdrücken, dass sie für ihn noch ‚terra incognita‘ ist. Aus Erachten der Forscherin bleibt dieser Aspekt mehrdeutig, da er nicht genauer erläutert, was er meint. Vier Hypothesen lassen sich bezüglich der Bedeutung der blauen Fläche in DAMLUs Sprachenportrait formulieren: Erstens, dass diese Fläche von weiteren Sprachen ausgefüllt werden kann, die er noch nicht kennt. Zweitens, dass die vorhandenen Sprachen noch mehr Volumen durch Wortschatz etc. erlangen werden, den er noch nicht kennt. Drittens, dass die blaue Fläche situativ bedingt von unterschiedlichen Sprachen genutzt werden kann (vgl. DAMLUs Aussage „ich kann in jeder sprache denken, es kommt da-

rauf an, was ich mache“, DAMLU_1, Z. 318). Viertens ist es auch möglich, sein Bild und seine Aussage als eine Art Blackbox zu verstehen, dass sich in ihm eine große Fläche befindet, von der er nicht weiß, was darin ist.

Was durch seine Zeichnung deutlich wird ist, dass DAMLU eine starke Sprache hat (Luganda), die am meisten Fläche einnimmt, und dass er zwei Sprachen hat (Englisch und Deutsch), die von großem Nutzen für ihn sind (die Sprachen in den Beinen). Es wird außerdem deutlich, dass er in der Gesamtheit auch aus einer großen Fläche und einer Farbe besteht, zu der er nichts sagen kann, bzw. über die er nichts weiß. Das Blaue wirkt wie eine Fläche seiner Person, seiner mehrsprachigen Identität, die noch nicht weiß, was sie einmal sein wird. Die Sprachen Deutsch (rot), Englisch (gelb) und Luganda (grau) sind in DAMLUs Kopf schraffiert angemalt. Ob dies eine Bedeutung hat, erörtert DAMLU nicht. Deshalb ist davon auszugehen, dass es keine Rolle spielt, bzw. diese nicht von der Forscherin gedeutet und einbezogen werden kann.

Zusammenfassend drückt das Sprachenportrait aus, dass DAMLUs stärkste Sprache im Kopf und im Körper Luganda ist und dass die Sprachen in den Beinen (Englisch und Deutsch) vom Nutzen her für ihn am wichtigsten sind. Es zeigt zudem, dass DAMLU über Kompetenzen in vier Sprachen verfügt. Ferner lässt sich hier die Hypothese aufstellen, dass DAMLU eine liebste Sprache hat, Luganda, die Sprache, die er mit seinen Eltern spricht. Darüber hinaus sieht er aber Englisch und Deutsch als die wichtigeren Sprachen an. Dies weist auf eine bestehende Diskrepanz in der Wahrnehmung seiner Sprachen hin, möglicherweise auch auf einen Konflikt, denn die Sprache, die DAMLU am liebsten ist und die er am besten kann (Luganda), ist nicht die Sprache, die die größte Bedeutung hat (das wären nach seiner Vorstellung Englisch und Deutsch). Das Deutsche hat in seiner ihn umgebenden Lebenswelt und in der Schule unmittelbar die wichtigste Bedeutung.

In der Unterunterkategorie „fremde Sprachenportraits“ befinden sich kodierte Textstellen, in denen die Proband*innen die fremden Sprachenportraits aus der Einleitungsphase der zweiten Begegnung besprechen. DAMLU schaut sich die zehn Beispielporraits an, die ICE von Studierenden hat anfertigen lassen. Dafür nimmt er sich über vier Minuten Zeit. Auf ICEs erste Frage „was glaubst du: (.) ä:m was die da machen (-) die: (.) die schüler (25.9)“ (DAMLU_3, Z. 11) antwortet DAMLU „(-) sie mAlen die leute nach die sprachen die (-) sie/die die sprEchen“ (DAMLU_3, Z. 13–14). Diese Aussage verdeutlicht, dass DAMLU den Zweck des Sprachenportraits sofort erfasst hat. Zudem fällt DAMLU auf, dass die Beispiel-Sprachenportraits nur von „mädchen“ stammen. ICE erläu-

tert den Grund.¹³⁰ Schließlich möchte DAMLU wissen, ob er „nur die Flaggen malen“ (DAMLU_3, Z. 36) muss. Dies verneint ICE. Sie zeigt DAMLU, dass die Beispiele alle Möglichkeiten aufweisen, und dass jedes Sprachenportrait individuell ist.

Als L1-Sprecher einer indigenen Sprache Ugandas, die (trotz ihrer lokal dominanten Stellung) nicht die offizielle Landessprache darstellt, ist seine Ablehnung von Nationalfarben und -symbolen nachvollziehbar. In einem Vielvölkerstaat wie Uganda mit importierten und nicht-indigenen Nationalsprachen wie Englisch und Swahili (siehe Kap. 3.6.1) kann die Nationalflagge nicht als Symbol auf die Sprache übertragen werden.

5.3.3.5 Sprachgebrauch

Dieser Kategorie ließen sich lediglich drei Kodierungen zuordnen. Dies zeigt, dass DAMLU sich kaum konkret zu seinem Sprachgebrauch äußerte. Es gibt im gesamten Material immer wieder Hinweise zu DAMLUs Sprachgebrauch, die jedoch eher implizit in Äußerungen zu Themen zu finden sind, die aufgrund ihres Gehalts in andere Kategorien eingeordnet wurden. So gibt es beispielsweise auch in den Kategorien „Sprachkompetenzen“, „Herkunft/Heimat“ oder „Laienlinguistik“ Hinweise auf DAMLUs Sprachgebrauch. Im Folgenden werden zunächst die Aussagen ausgewertet, die aufgrund ihres direkten Bezugs in die Kategorie „Sprachgebrauch“ kodiert wurden. Anschließend wird eine Einschätzung aus dem Gesamteindruck des Materials erarbeitet.

Über DAMLUs Sprachgebrauch in seiner Familie wird nur bekannt, dass er zu Hause Luganda spricht und dies somit seine Familien- und Erstsprache darstellt. DAMLU erzählt außerdem, dass er Französisch in der Schule lernt. Französisch ist auch Teil von DAMLUs Sprachenportrait.

Über diese Aussagen hinaus kann bei Betrachtung des gesamten Datenmaterials konstatiert werden, die Sprache Englisch die Unterrichtssprache in seiner Schule in Uganda gewesen ist und dass er Bücher auf Englisch liest. Als Amtssprache Ugandas spielt Englisch im Herkunftsland in offiziellen Kontexten eine zentrale Rolle, während seine Funktion in Deutschland die einer Mittler- und Verkehrssprache für DAMLU darstellt. Über den Sprachgebrauch des Deutschen ist zu verzeichnen, dass DAMLU dies in Verbindung mit Schule und Unterricht erwähnt sowie in einem allgemeineren Zusammenhang mit seinem Wohnort. Er expliziert aber nicht

¹³⁰ ICE erklärt DAMLU, dass auch männliche Teilnehmer Sprachenportraits angefertigt haben, diese aber nicht so bunt gewesen seien, und dass ICE Beispiele ausgesucht hat, die zeigen, was man auf den Portraits alles darstellen könne.

genauer, mit wem er Deutsch spricht. Französisch erhält von ihm einen Platz als Schulfremdsprache und findet keine weitere Erwähnung oder Erläuterung.

5.3.4 Herkunft/Heimat

In DAMLUs Daten gibt es lediglich eine Textstelle, die sich der Kategorie „Herkunft, Heimat“ und dort der Unterkategorie „Vergangenheit“ zuordnen ließ.

DAMLU erklärt auf die Nachfrage der Forscherin ICE hin, dass er Englisch nicht zu Hause gelernt hat, sondern in der Schule als Unterrichtssprache erworben hat.

[DAMLU_3, Z. 151–165]

- 151 ICE: oke (0.6) ä:m_m (1.7) und englisch hast du auch von geburt/also
 152 oder schon als kind gelernt?
 153 DAMLU: ja_h
 154 ICE: schOn schon zu hause auch? (0.8) ode:r in die/in der schule immer,
 155 DAMLU: in der schu (schule)
 156 ICE: hm_hm
 157 DAMLU: aber nicht zu hau (hause)
 158 ICE: oke (0.3) also in der schule aber schon in der grundschule
 159 gl_gleich als unterrichtssprache, oder als fach?
 160 DAMLU: fach
 161 ICE: hm_hm
 162 DAMLU: n_n Unterrichtssprache (.) genau das wird (wird) (.) gesprochen (.)
 163 übe:rall
 164 ICE: also wird überall im unterricht gesprochen nä?
 165 DAMLU: ja_h

Zusammenfassend ergeben die Daten den Eindruck, als spreche der Junge zu Hause immer Luganda, auch in Deutschland, wohingegen die Sprachen seiner Umgebung bedingt durch die Migration gewechselt haben. Während im schulischen Kontext Ugandas das Englische von zentraler Bedeutung war, kommt diese Rolle nun seit drei Jahren der deutschen Sprache zu.

5.3.5 Landeskundliches und kulturelles Wissen

Während der ersten Begegnung kommt es bei dem Begriff *Verkehrssprache* zu einer Gesprächssequenz, in welcher die sprachliche Vielfalt in DAMLUs Herkunftsland Uganda von der Forscherin thematisiert wird. In diesem Zusammenhang erwähnt der Jugendliche, wie viele Sprachen es in seinem Herkunftsland gibt: „zweiundfünfzig“ (DAMLU_2, Z. 235). Auch wenn aktuelle Zählungen eher davon ausgehen, dass es in Uganda 43 Sprachen gibt (davon 40 einheimische und drei eingewanderte Sprachen, vgl. Eberhard et al. 2019), so zeugt DAMLUs Aussage davon, dass ihm der Sprachenreichtum seines Herkunftslandes bekannt ist (siehe auch die analytischen Ausführungen weiter unten im Kapitel 5.3.6 „Laienlinguistik“).

5.3.6 Laienlinguistik

In Bezug auf diese Kategorie äußert DAMLU eine breite Fülle an Aussagen. Von den insgesamt 15 Kodierungen bestehen viele aus vergleichsweise langen Textstellen mit mehreren Sprecherwechseln. Die Tiefe und Qualität der einzelnen Textstellen fallen dabei unterschiedlich aus. Aus den qualitativen Analysen der Textstellen lassen sich viele Hinweise auf DAMLUs kognitive Fähigkeiten zur Sprachreflexion und zu seinem geübten Umgang mit metasprachlichen Auseinandersetzungen rekonstruieren. Ergänzende Gesprächsanalysen zentraler Transkripte dienen der Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs, von Positionierungsakten und Einstellungsäußerungen. Die nachfolgende Abbildung 16 ermöglicht einen Überblick über die Kategorie mit ihren vier Unterkategorien.

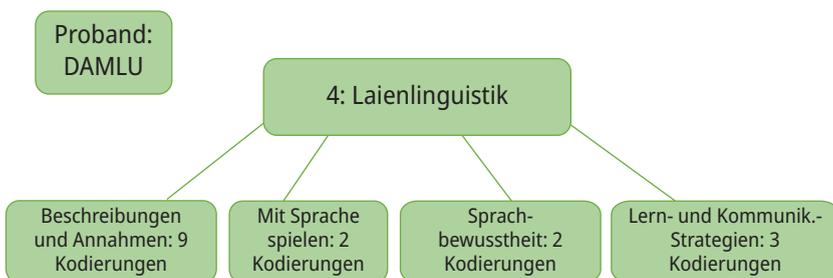


Abbildung 16: Übersicht über die Kategorie Laienlinguistik.

5.3.6.1 Beschreibungen und Annahmen

In dieser Unterkategorie befinden sich neun Textstellen, die während der ersten Begegnung an der Arbeit mit dem vorgelegten Impulsmaterial (dem Gedicht „Es gibt die ...“) kodiert wurden. Als erstes definiert DAMLU den Begriff *Muttersprache*, welcher auch in dem Gedicht als erstes aufgezählt wird. Der Ausschnitt zeigt, wie schwierig es sein kann, ein Wort zu definieren, obwohl man meint, die Bedeutung genau zu kennen.

[DAMLU_1, Z. 50–56]

- 50 ICE: [und]_ä::m kennst du da ein paar wörter von? (1.4) das kennst du
 51 wahrscheinlich, [nä? ((zeigt auf das Blatt))]
 52 DAMLU: [ja] muttasprache (muttersprache)
 53 ICE: was ist das?
 54 DAMLU: ä:h das ist ein::(1.8) hh° eh (-) dass_das:(-) die sprache die ich
 55 von (0.7) wenn ich gebor/(geboren) (0.5) DIE meine mutta (mutter)
 56 spricht [((lacht))]
 57 ICE: [°h ja:] aber wenn ich geboren (.) ist schon richtig
 58 DAMLU: ja wenn ich [geboren bin]
 59 ICE: [genau hm_hm]
 60 DAMLU: die sprache die ich ersma (erstmal) spreche [das]
 61 ICE: [ja]
 62 DAMLU: is (ist) die muttersprache
 63 ICE: hm_hm

DAMLU setzt insgesamt viermal an, bricht seine Beschreibung aber jedes Mal wieder ab. Schließlich definiert er den Begriff als die Sprache „DIE meine mutta ((mutter)) spricht“ und lacht. ICE greift eine zuvor von DAMLU begonnene Beschreibung zur Vertiefung auf (Z. 57), woraufhin DAMLU den Impulsbegriff noch einmal genauer beschreibt (Z. 58–62). DAMLUs Erklärungsversuche zeigen, wie schwierig es sein kann, wenn man aus dem Stand einen Begriff definieren soll. In DAMLUs Erklärungsversuchen wird zudem die dem Begriff inhärente Unschärfe deutlich, denn DAMLUs Zweifel, ob es sich nun um die zuerst erworbene Sprache oder um jene Sprache handelt, die die Mutter spricht, stellen auch im fachwissenschaftlichen Diskurs der Grund für die vorgetragene Kritik am Begriff *Muttersprache* dar. So schreibt bspw. Ahrenholz (2010: 3) von einer „Realitätsverzerrung“, da ja auch Väter, weitere Be-

zugspersonen oder nicht leibliche Verwandte (bspw. im Adoptionsfall) dem Kleinkind ihre Sprachen weitergeben.

Den Begriff ‚Zweitsprache‘ definiert DAMLU ohne große Umschweife als „[...] dass ich zwei(-) zwei sprachen(.) kann“ (DAMLU_1, Z. 65).

Zu dem Begriff *Alltagssprache* hingegen äußert DAMLU eine umfänglichere Beschreibung:

[DAMLU_1, Z. 165–176]

165 DAMLU: also was irgendwelche wörter die nicht im_äh (-) im
wÖRTERbuch
166 vorkommen abe:r jemand hat (.) es: (-) vielleicht
erfunden und es is
167 (ist)öfter genutzt worden
168 ICE: hm_hm
169 DAMLU: u:nd (0.6) jeder benutzt das als/es_is (ist) (-) es
steht nicht im
170 wÖRterbuch aber
171 ICE: hm_hm
172 DAMLU: jeder benutzt das (0.8) wie zum beispie::l (3.6)
vielleIcht kacken?
173 (0.8) keine ahnung
174 ICE: hm_hm
175 DAMLU: okE (.)

Aus dieser Beschreibung lassen sich mehrere Erkenntnisse ableiten. Zunächst erwähnt DAMLU Wörterbücher als eine Quelle von Lexemen, die in einer Sprache vorkommen, wohl wissend, dass in einer Sprache auch Wörter vorkommen, die nicht im Wörterbuch stehen. Er äußert hier die Erfindung eines neuen Wortes und beschreibt somit einen Mechanismus, wie Sprache sich entwickelt. DAMLU greift damit auf ein großes Wissen über Sprache(n) zurück, das es ihm ermöglicht, komplexe Erläuterungen zu geben. *Alltagssprache* meint für ihn also Wörter, die „jeder benutzt“ (DAMLU_1, Z. 169), aber die nicht im Wörterbuch vorkommen. Des Weiteren lässt die Komplexität von DAMLUs Sprachproduktion auf eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen schließen. Sein Wortschatz ist differenziert (bspw. gebraucht er das Präfixverb „vorkommen“). Die für das Deutsche übliche Syntax verwendet er – einschließlich Nebensatzkonstruktionen mit Verbendstellung korrekt (siehe DAMLU_1, Z. 165–167). Schließlich gibt er für seine Beschreibung noch das Beispiel „kacken“. Auch wenn das Beispiel insofern nicht passend erscheint, als es sehr wohl im Wörterbuch zu finden ist, so ist dennoch beachtlich, dass DAMLU hier versucht,

seine Erklärung mit einem Beispiel in seiner L3 Deutsch zu illustrieren. Die Wahl des Beispiels legt die Vermutung nahe, dass er den Begriff Alltagssprache semantisch mit ‚Umgangssprache‘ gleichsetzt. Seine Beschreibung und der Versuch, ein Beispiel zu finden, zeigen somit DAMLUs Wissen über Sprache(n) auch im Sinne der Existenz unterschiedlicher Register.

Das Wort *Geheimsprache* definiert DAMLU im Rekurrenieren auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Darstellung von sprachlichen Zeichen:

[DAMLU_1, Z. 181–185]

- 181 DAMLU: U::nd (-)äh (.) also geheimsprache kann (0.6)
eigentlich alles sein
- 182 (0.6) es kann pung (punkt) sie kann punkte sein
striche
- 183 ICE: hm_hm
- 184 DAMLU: oder sie kann einfach (1.3) bILder oder symBOLe sein.
- 185 ICE: ja:

DAMLUs Beschreibung zeigt, dass er sich *Geheimsprache* als eine verschlüsselte Konvention schriftlicher Symbole vorstellt. Im Grunde geht es bei ihm um geheime Zeichen bzw. eine Geheimschrift, wobei die Form der gewählten Symbole „eigentlich alles“ sein kann.

Zum Begriff *Liebessprache* erläutert DAMLU eine Situation, in welcher eine Liebessprache Verwendung findet:

[DAMLU_1, Z. 241–248]

- 241 DAMLU: a_LIEBEssprache ich (.) da:: kann ich mir vorstellen
dass ä:m: (3.3)
- 242 °h dass jemand (0.6) jemand sein gelIEBten ein
besch/ein beschtimmtes
- 243 (bestimmtes) NAMen gibt;
- 244 ICE: a::h ja: eine gute idee
- 245 DAMLU: HAsi: oder HOnich (honig) <<lachend> oda (oder) sowas>
((beide lachen
- 246 währenddessen))
- 247 LK1: HOnig; (.) is ja auch süß; ((schaut lächelnd zu
DAMLU))
- 248 ICE: <<lachend> äh ja: °h>

In dem vorangestellten Transkriptauszug expliziert DAMLU *Liebessprache* damit, dass jemand einer geliebten Person einen bestimmten Namen gibt. Es beschreibt hier also Kosenamen. Dann gibt er zwei Beispiele, was für ihn Kosenamen sein könnten. Beide Beispiele („Hasi: oder HOnich“) sind liebevolle Namensschöpfungen, wobei besonders bei „Honig“ davon ausgegangen werden kann, dass er das Wort *honey* aus dem Englischen transferiert hat. Der Kommentar von LK1 verdeutlicht, dass ihr das Beispiel „Honig“ gefällt und dass sie dem Gespräch zu dieser Zeit aus der Entfernung folgt. Diese Textstelle statuiert ein weiteres Exempel dafür, wie DAMLU Begriffsexplikationen vornimmt, indem er zunächst beschreibt und dann versucht, Beispiele zu finden.

Zu *Hasssprache* sagt DAMLU zunächst „da hab ich keine ahnung“ (DAMLU_1, 251). Es ist auffällig, dass DAMLU zu dem Impulsbegriff *Liebessprache* sofort eine Beschreibung mit Beispielen einfällt, während er zu dem Antonym zunächst keine Assoziationen hat. Er übersetzt das Wort ins Englische „hate“ (DAMLU_1, Z. 254) und zeigt somit, dass er dessen Bedeutung kennt. ICE fragt dann nach, wie eine *Hasssprache* klinge (DAMLU_1, Z. 255–256), woraufhin DAMLU zuerst ein Adjektiv nennt: „gewaltig“ (DAMLU_1, Z. 257). Dann folgt eine situative Beschreibung, „vielleicht jemand (1.4) sagt dir bestimmte wörter die dich bedro:Hen“ (DAMLU_1, Z.259–260). Hieran wird deutlich, dass *Sprache* für DAMLU eine Wirkung hat. *Sprache* ist die Überbringerin von Botschaften und Intentionen, die direkte Auswirkungen auf die bzw. den Rezipient*in haben können („dich bedrohen“). Das Beispiel zeigt zudem, dass DAMLU intensiv über das Phänomen *Sprache* reflektiert.

Bei dem Impulsbegriff *Falschsprache* kommt es zu einer längeren Gesprächssequenz, die aufgrund ihrer Tiefe einer Gesprächsanalyse unterzogen wurde. Die Erkenntnisse aus der gesprächsanalytischen Untersuchung dieser Sequenz sind in die hier beschriebenen Analysen eingeflossen. DAMLU umschreibt in eigenen Worten, dass „jemand“ eine falsche Sprache spricht, mit sehr vielen falschen Wörtern. Er beschreibt, dass daraus eine Sprache entstehen kann, die viele Leute benutzen. Schließlich nennt er Swahili als Beispiel.

[DAMLU_1, Z. 364–389]

364 DAMLU: FALSchsprache (0.8) was ist denn dA los? (1.0) hm::

365 ICE: was ist an einer FALSCHsprache los?

366 DAMLU: dass jemand etwas FALSches sacht (sagt) oder wenn jemand eine SprAche

367 spricht und es äh die: ei_dn (.) und es nicht (.) UND
JEdes zweite

368 wort ist ein FEHler vielleicht <<undeutlich> ist es
 eine
 369 [FEHlersprache wäre das]>
 370 ICE: [a::h ja:] mh_mh (2.1) also mh_mh
 371 DAMLU: und daraus kann eine SPRAche entstehen dass viele
 leute diese
 372 fALSCHsprache benutzen
 373 ICE: [kennst du] so eine, hast du eine idee?
 374 DAMLU: EIN gutes [BEIspiel]
 375 ICE: [hm_hm]
 376 DAMLU: ist_ä:h kiswaHili [es ist eine fALSchsprache]
 377 ICE: [((lacht))]
 378 DAMLU: zu buGAnda und äh (.) weil es araBICH (arabisch)
 und_äh (0.6)
 379 ban_bantU ist
 380 ICE: hm_hm ist auch_ne bantusprache nä?
 381 DAMLU: [ja]
 382 ICE: [ja]
 383 DAMLU: ja <<lachend> bantusprache> (0.6) °hh u::nd (0.6)
 das_das klingt wie
 384 BAntu aber das klingt auch wie arABisch
 385 ICE: [hm_hm ja:]
 386 DAMLU: [<<mit zweifelnder Stimme sprechend> na:ja>]
 387 ICE: es klingt schon wie bantu finde ich aber es gibt gANZ
 gANZ viele
 388 arabische wörter nä?
 389 DAMLU: ja_h

Diese Textstelle vermittelt einen Eindruck davon, wie der Gesprächsimpuls bei dem erfahrenen mehrsprachigen Jungen DAMLU zu bemerkenswerten Ideen führt. Es wird zudem ersichtlich, wie der junge Afrikaner aus seinen Erfahrungen in einem multilingualen Land schöpft. Zwei Textstellen DAMLUs sind in diesem Gesprächsabschnitt besonders auffällig: Erstens die Textstelle von Zeile 366 bis 372, in der der Junge, ausgelöst durch das Impulswort, über falsche Sprache bzw. die Verwundung vieler fehlerhafter Wörter nachdenkt. In DAMLUs Wissens- und Erfahrungsräumen ist das Entstehen einer Sprache auf Basis von Fehlern oder ‚falschem‘ Sprachgebrauch offenbar vorstellbar. Die Nachfrage von ICE, ob er so eine Sprache kenne, beantwortet DAMLU mit dem „guten beispiel“ „kiswaHili“ (Z. 376) und begründet dies mit dessen Entlehnungen aus dem Arabischen und dessen „Bantu“-Anteilen sowie damit, dass es wie Arabisch und wie Bantu klingen

würde. Diese letzte Äußerung überdenkt DAMLU zweifelnd noch einmal (Z. 386), woraufhin ICE präzisiert, sie fände, dass Swahili schon wie Bantu klingen würde und nicht wie Arabisch (siehe dazu Kap. 3.6.1). Durch ICEs Erwiderung tragen in dieser Gesprächssequenz zwei Perspektiven zur Begriffsbildung bei, nämlich jene von DAMLU als Ugander und L1-Sprecher einer Bantusprache und die von ICE als Swahili-Lernerin und Afrikanistin. Der Rückgriff auf Sprachen seines Herkunftslandes zeigt, dass der Junge aus seinen Erfahrungen berichtet; dabei fällt auf, dass er in Zeile 378 von „buGAnda“ spricht, welches der Name eines alten Königreiches im Süden Ugandas ist. Es ist möglich, dass er sich hier einfach versprochen hat und eigentlich die Sprache Luganda meint. Es ist aber ebenso möglich, dass er Buganda als Referenz sieht, da in diesem Königreich Luganda die wichtigste Sprache darstellt und durchaus nationale Identität ausdrückt (vgl. Sawe 2017). Die zweite Auffälligkeit ist, dass DAMLU sich in Zeile 383 sichtlich über das deutsche Wort ‚Bantusprache‘ freut, indem er das Wort lachend wiederholt, so, als ob es eine neue Erkenntnis für ihn wäre, dass es für die Sprachfamilie seiner L1 ein deutsches Wort gibt. Seine Freude über den Begriff Bantusprache könnte auch Überraschung darüber ausdrücken, dass sich in Deutschland jemand (nämlich die Forscherin ICE) für afrikanische Sprachen interessiert. Es erscheint, als ob seine Sprache und die gesamte Sprachfamilie dadurch, dass sie einen deutschen Namen bekommt, in seine deutsche Realität vordringen würde.

DAMLUs Äußerungen zur *Falschsprache* und zum Beispiel Swahili lassen darauf schließen, dass er über ein explizites Wissen darüber verfügt, wie Swahili entstanden ist und sich entwickelt hat. Als Sprecher der eng verwandten Bantusprache Luganda ist es zudem durchaus möglich, dass ihm die zahlreichen Entlehnungen aus dem Arabischen besonders auffallen und dass ihm Swahili deshalb „falsch“ erscheint, bzw. dass es für ihn falsch klingt. Der anschließende Gesprächsausschnitt über den Begriff Pidginsprache verdeutlicht die Grenzen von DAMLUs explizitem Wissen (DAMLU_1, Z. 396–430). Er kennt den Begriff nicht, kann ICEs Erklärungen jedoch folgen und den Begriff schließlich selbst anwenden, als es in dem Gespräch wieder um Swahili und Arabisch geht. Swahili lässt sich sprachwissenschaftlich, wie in Kap. 3.6.1 „Der Proband DAMLU“ erläutert, nicht als Pidgin beschreiben. Die über Swahili kursierenden Beobachtungen über die vielen Lehnwörter aus dem Arabischen lassen den Vergleich aus DAMLUs Lebenswelt und zur Erklärung eines Begriffs in diesem Moment zu.

In dieser Unterkategorie befinden sich noch drei weitere kodierte Textstellen aus dem Gespräch mit DAMLU. Es handelt sich dabei um jene Konzepte, die DAMLU zu den Impulsbegriffen *Zahlensprache*, *Zeitsprache* und *Verkehrssprache* formuliert.

[DAMLU_1, Z. 439–451]

439 DAMLU: ZAHLEnsprache? hm:: (2.5) ä:::h
 440 ICE: was haben wir jEtzt?
 441 DAMLU: ZAHlen[spra/]
 442 ICE: [ZAHLEN]sprache (0.4) o:h was könnte das denn sein?
 443 DAMLU: DAS IST eine schwierige (0.3) [Ä::m::]
 444 ICE: [ja]
 445 DAMLU: da zahlen und da ich wü/ich würde mir vorstellen dass
 ein
 446 computer ZAHLEnsprache [benutzt]
 447 ICE: [<<leise> super>] gUte idee
 448 DAMLU: weil es nur null eins eins [null eins eins]
 449 ICE: [ja:_a:]
 450 DAMLU: u::n (und) ja_h
 451 ICE: sehr gute idee (2.5) hm_hm

DAMLU weiß also, dass Computer auf der Basis von Binärcodes, d. h. nur mittels zweier Zahlen (nämlich 0 und 1) arbeiten. Dieses Wissen kann als Allgemeinwissen bezeichnet werden. Dass er dieses Wissen zu dem Impulsbegriff *Zahlensprache* abrufen kann, zeugt davon, dass er das Abstrakte (die Verbindung zwischen Zahlen und Sprache) auf das Konkrete überträgt (die Funktionsweise eines Computers).

[DAMLU_2, Z. 68–92]

68 DAMLU: ZEITsprache (2.1) <<mit hoher Stimme sprechend> wie
 kann man das so>
 69 (0.8) [<<lachend> beurteil_n:>]
 70 ICE: [((lacht))]
 71 DAMLU: ich meine:
 72 ICE: was ist das bloß?
 73 DAMLU: <<leise> zeitsprache,>
 74 ICE: was ist denn das?
 75 DAMLU: [ka:ne ahno] (keine ahnung)
 76 ICE: [ich] ich kenn das wort auch nicht
 77 DAMLU: ((lacht))
 78 ICE: muss ich gestehen eine zeitsprache (1.3) was könnte
 das sein,
 79 DAMLU: <<mit hoher Stimme sprechend> a:::h >
 80 ICE: [<<leise> was könnte das sein?>]

- 81 DAMLU: [ja: vielleicht wenn wir jetzt im: (-) im: zwanzigsten
jahrHUNDert
82 [ein bestimmtes]
83 ICE: [hm_hm]
84 DAMLU: ä:h (.) zeitsprach (zeitsprache) benutzen
85 ICE: [a::_ah]
86 DAMLU: [das] ä:m: (1.0) [das jez] (jetzt)
87 ICE: [ja_a,]
88 DAMLU: äh (0.7) weil die (-) die leut (leute) auch in DEUTSCH
(0.5)
89 ah die leute die: vor hundert jahre (.) tsch tsch bä
90 (0.6) sprachen verschiedene WÖrter (0.6) die heutzutage
91 nicht mehr benutzt werden;
92 ICE: super (-) gute idee

Diese Sequenz verdeutlicht, wie sich über das Nachdenken über einen vorgegebenen Begriff Ideen bahnbrechen können. Es ist immer das Bestimmungswort und somit das linksstehende Wort im Kompositum, welches im vorliegenden Gedicht modifiziert wird und damit die semantische Variation verursacht und zum Gegenstand der Gespräche über die eigenen Konzepte der Jugendlichen wird. Inhaltlich beschreibt DAMLU ein Wissen darüber, dass sich eine Sprache im Laufe der Zeit verändert. Damit verweist er – wenn auch nicht explizit – auf eine der Varietätsdimensionen von Sprache(n), nämlich auf die diachrone (die diaphasische Varietätsdimension klang bereits bei der Erläuterung des Begriffs *Alltagssprache* an).¹³¹ Als Beispiel dient dem Jungen hier das Deutsche vor hundert Jahren und in der heutigen Zeit. Der Gesprächsabschnitt ist darüber hinaus interessant, weil an dem Gesprächsverlauf der Zeilen 68–80 deutlich ersichtlich wird, wie sich der Junge nach der ersten Nennung des Impulsbegriffs langsam einer eigenen Konzeptualisierung annähert.

Mit Blick auf den Begriff *Verkehrssprache* ist, folgend auf die eigene Erklärung DAMLUs eine Textpassage interessant, in der ICE die von DAMLU gegebene Wortbedeutung korrigiert (siehe DAMLU_2, Z. 207–211). Dafür nutzt sie die Sprachenvielfalt Ugandas. Sie stellt die Vermutung auf, dass es in Uganda „viele Sprachen“ gibt:

¹³¹ Die Varietätendimensionen, wie sie in registertheoretischen Modellen beschrieben werden, umfassen eine große Bandbreite von raum-zeitlichen bis zu sozialen Einflussgrößen, die auf die Varietätenbildung von Sprache(n) wirken. Für einen Überblick siehe Sinner (2014).

[DAMLU_2, Z. 218–241]

- 218 ICE: die verkehrssprache ist was anderes (0.8) sie hat
eigentlich
- 219 gar nichts mit verkehr zu tu:n (0.8) ä::m:: ((schnalzt
einmal))
- 220 zum beispiel in luganda (uganda?) gibt es viele
sprachen oder?
- 221 [vielleicht zwanzig]
- 222 DAMLU: [hm_hm hm_hm]
- 223 ICE: oder (0.4)<dreißig sogar
- 224 DAMLU: hm_hm
- 225 ICE: und
- 226 DAMLU: zweiundfunfzig
- 227 ICE: zweiundFÜNFzig [sogar und]
- 228 DAMLU: [hm_hm]
- 229 ICE: es gibt aber doch bestimmt eine sprache (.) die vie/
ganz_ganz
- 230 die meisten [können mit]
- 231 DAMLU: [hm_hm]
- 232 ICE: der sie trotzdem sprechen [können nä?]
- 233 DAMLU: [hm_hm]
- 234 ICE: wenn sie in die schule gehen zum [beispiel oder wenn
sie]
- 235 DAMLU: [hm_hm englisch]
- 236 ICE: englisch (.) dann ist englisch in: (.) uganda die
verkehrssprache
- 237 DAMLU: a::_ha (1.4) mACht sinn
- 238 ICE: hm_hm (1.1) weil das ist das was alle miteinander (.)
sprechen
- 239 können auch wenn alle zuhAUse andere sprachen sprechen
- 240 DAMLU: ja

DAMLU steigt in die Erklärung ein, indem er die Zahl „zweiundfünfzig“ in den Raum stellt. DAMLU äußert hier also konkretes Wissen über die Sprachenvielfalt Ugandas. Recherchen zu dieser Thematik haben ergeben, dass es in Uganda etwa 43 distinktive Sprachen gibt (vgl. Eberhart et al. 2019)¹³². DAMLU nennt wahrscheinlich

¹³² Der Ethnologue ist eine (online) Enzyklopädie aller weltweit existierenden Sprachen und wird vom Summer Institute of Linguistics (SIL) durch Eberhard, Simons und Fennig (2019) he-

eine Zahl aus seiner Erinnerung, die in Uganda bzw. im Bildungssystem Ugandas so oder so ähnlich existiert. Uganda ist ein multiethnisches und multilinguales ostafrikanisches Land (Mabe 2001: 656) und dessen ist sich DAMLU bewusst. Sprachpolitische und soziolinguistische Sichtweisen darüber, was eine Sprache ist und was als Sprache gezählt wird, differieren bzw. es fehlt eine „eindeutige Klassifikation der Sprachen“ (Videsott 2006: 52). Aus diesem Grunde bezeugt die Zahl, die DAMLU nennt, insofern sprachliches Wissen, als sie ein Indiz dafür ist, dass der Jugendliche über die Existenz mehrsprachiger Gesellschaften weiß. Ferner kann seine Äußerung als landeskundliches Wissen kategorisiert werden, auch wenn ihre Richtigkeit nicht mit Sicherheit validiert oder falsifiziert werden kann. Im weiteren Verlauf von ICES Erklärung darüber, was eine Verkehrssprache ist, erwähnt DAMLU die in Uganda landesübliche Verkehrssprache Englisch (Z. 235). Dies kann als zutreffend gelten, auch wenn nicht alle Menschen in Uganda Englisch beherrschen, da es hier – wie in vielen Gesellschaften bzw. Nationen – zu bildungsbedingten und geographischen (d. h. vor allem urbane im Gegensatz zu ruralen Regionen) Unterschieden in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen und damit in Verlängerung auch mit Blick auf die Zugehörigkeit zu bestimmten Sprachgemeinschaften kommt.

5.3.6.2 Mit Sprache spielen

Dieser Unterkategorie wurden zwei Textstellen zugeordnet. Es gibt darüber hinaus in den Gesprächen mit DAMLU zahlreiche Sequenzen, in denen ein spielerischer Umgang mit Sprache implizit wahrnehmbar ist. Zum Zwecke einer möglichst klaren Abgrenzung der Kategorien werden an dieser Stelle nur die hier verorteten Textstellen aufgeführt. DAMLU erzählt zu dem Begriff *Geheimsprache* (DAMLU_1, 181–192) in der ersten Begegnung, dass er selbst einmal eine Geheimsprache erfunden habe. Er beschreibt, dass diese aus Symbolen besteht und malt ein paar Beispielbuchstaben auf. Dies zeigt, dass Sprache für DAMLU etwas ist, das man spielerisch erforschen und auch selbst entwickeln kann. Interessant ist, dass DAMLU diese Erfahrung im Medium des Schriftlichen gemacht hat. Die zweite Textstelle dieser Unterkategorie ist die zum Begriff *Rätselsprache*:

rausgegeben: www.ethnologue.com/country/UG, zuletzt geöffnet a, 30.04.2019. Der Ethnologue listet für das Land Uganda 43 einzelne Sprachen auf.

[DAMLU_2, Z. 167–187]

167 DAMLU: <<mit hoher Stimme sprechend> u::nd jez (jetzt)
 168 ein RÄTselsprache>
 169 ICE: hm_hm
 170 DAMLU: äh ri_ddles ((englische Aussprache) (2.2) ä:h (.) so:s
 ((th0se))
 171 a ((are)) rIddles ((englische Aussprache))
 172 ICE: hm_hm
 173 DAMLU: <<sich selbst fragend> was ist das denn auf deutsch,>
 174 ICE: vielleicht kannst du mir ja mal ein rätsel (-) STEllen
 175 und ich soll/muss versuchen es (-) zu Lösen
 176 DAMLU: eins auf deutsch hab <<lachend> ich nicht>
 177 ICE: hast du eins auf englisch?
 178 DAMLU: (1.5) ä::m: wa:rte (0.8) ich glaub [schon ja]
 179 ICE: [hm_hm]
 180 DAMLU: which instrument (0.5) cant you see (0.6) cant touch
 181 (0.6) and cant see: (0.7) but when you use it
 everybody
 182 (0.9) he listens to you,
 183 ICE: your voice? ((englische Aussprache))
 184 DAMLU: [<<lachend> gena_ha_ha_ha_ha>] ((genau))
 185 ICE: [ja:?]
 186 DAMLU: [<<lachend> ja>]
 187 ICE: [((ICE macht eine Gewinnergeste))]

DAMLU fällt zum Impulswort Rätselsprache sofort das englische Äquivalent ein. Es macht allerdings den Anschein, als ob er sich der Äquivalenz nicht ganz sicher wäre (Z. 173). Die Zeilen 170–171 fallen dadurch auf, dass DAMLU nicht nur einfach das englische Wort erwähnt, sondern sogleich einen ganzen Satz auf Englisch bildet, der poetisch anmutet: „those are riddles“. In Z. 174 bittet ICE DAMLU darum, ihr ein Rätsel zu stellen, worauf DAMLU antwortet, dass er keines auf Deutsch kenne. Nach kurzem Überlegen fällt ihm eines auf Englisch ein. Die Komposition des in Gedichtform präsentierten Rätsels besteht aus einer Einführung durch die Frage nach einem „Instrument“ sowie drei Elementen bzw. Informationen, die die bzw. den Zuhörer*in auf die richtige Lösung bringen sollen. Auch wenn DAMLU in sein Rätsel versehentlich zweimal dieselbe Information einbaut („can’t see“, Z. 180 und 181), so ist es erstaunlich, wie schnell ihm ein

Rätsel einfällt und er dieses stilgerecht vorträgt.¹³³ Als ICE sein Rätsel errät, beginnt er laut zu lachen. DAMLUs spontan vorgetragenes Rätsel befasst sich, sehr passend zum Thema Sprache, mit der Stimme, die der Junge als Instrument beschreibt, welchem man zuhört, wenn man es benutzt.

5.3.6.3 Sprachbewusstheit

Der Unterkategorie wurden zwei Textstellen zugeordnet, wobei eine (zum Impulsbegriff *Denksprache*) sich über 50 Zeilen erstreckt. DAMLU zeigt im Allgemeinen in vielerlei Hinsicht eine ausgeprägte Sprachbewusstheit. In vielen seiner Äußerungen tritt eine sprachliche Reflexion zutage, die auf Sprachbewusstheit deuten. Das bedeutet, dass diese Kategorie auf viele Kategorien, vor allem auf die Kategorie „Sprachgebrauch“ und zu den Nachbarkategorien unter „Laienlinguistik“, verweist und zum Teil Überschneidungen vorliegen, die in Form von Mehrfachkodierungen gelöst wurden. Bewusstheit, die auch eine Voraussetzung für Reflexionen darstellt, ist eine aktive kognitive Leistung, deren Zutreten in besonders deutlichen Fällen hier zugeordnet wurde.

Ein prägnantes Beispiel ist der Gesprächsabschnitt aus der ersten Begegnung, in der ICE und DAMLU über den Begriff *Denksprache* sprechen und diskutieren. Dieser Abschnitt ist besonders, weil DAMLU und ICE zunächst unterschiedliche Auffassungen vertreten und DAMLU sich dann schließlich aber auf ICEs Konzept einlässt. Aus diesem Grunde wird der Transkriptausschnitt genauer beschrieben und analysiert.

[DAMLU_1, Z. 265–315]

- 265 DAMLU: hi:.. ((seufzt)) (dies ist?) DENKsprache
 266 ICE: <<langsamer> hm_hm
 267 DAMLU: was/ich hab keine ahnung was eine DENksprache sein soll
 268 ICE: hm:: (2.3)((schnalzt währenddessen einmal)) aber du DENkst ja nä?
 269 DAMLU: ja (0.6) ich dENke (0.5) aber wenn ich denke dann spreche
 270 ich (0.8) da:nach
 271 ICE: [Okay: und wenn du im]
 272 DAMLU: [und nicht daVOR]
 273 ICE: kopf denkst dann sprichst du gar nicht?

¹³³ Das von DAMLU vorgetragene Rätsel gibt es in versch. Varianten, vgl. <https://riddles.tips/riddle-766> oder <https://www.riddlester.co/not-see-riddle/> (30.04.2021).

274 DAMLU: überHAUpt nich (nicht)
 275 ICE: ÜberhAUpt nicht? [erst wenn du]((lacht))
 276 DAMLU: [nö:..]
 277 ICE: und wenn du träumst? (1.6) gibt es dann sprache?
 278 DAMLU: <<mit bekräftigender Stimme sprechend> nEIn>
 279 ICE: auch nicht
 280 DAMLU: ich. ich_ä:h (0.9) es gibt leute die im schlaf
 sprechen
 281 aber ich sprEche nicht im schlaf ((beide lachen))
 282 DAMLU: ja:. ((unverständlich, ca. 2 Sek)) ((beide lachen))
 283 ICE: gut also denksprache gibt es nicht (1.3) ((schnalzt
 währenddessen
 284 einmal)) es gibt nur eine (.) die sprA_sprache ist
 erst da:
 285 wenn sie aus deinem mund kommt;
 286 DAMLU: jA;
 287 ICE: hm_hm (4.9) ((schreibt währenddessen etwas auf)) äh
 erST da: (0.9)
 288 ich nehm_s ja zum glück deswegen auch noch
 auf kamera auf nä,
 289 weil <<lachend> ich sonst zu chaotisch schreibe>(1.0)°
 hh und
 290 sie ist erst da: <<langsamer> wEnn (-) sie aus (1.3)
 dem>
 291 (4.0)((schreibt währenddessen etwas auf)) oke
 292 DAMLU: nei::n. ich glaube ni::i_nich (nicht) öh dass es
 unbedingt
 293 aus dem [Mund]
 294 ICE: [hm_hm]
 295 DAMLU: kommt sondern es muss ausgedrUCKt werden dass äh
 jemand anDERS
 296 es versteht [deshalb ist]
 297 ICE: [oke]
 298 DAMLU: es eine sprAChe (0.8) und DENKsprache das::
 299 ICE: also sprache hast du NICHT in deinem kopf, also du
 denkst NICHT
 300 auf einer bestimmten sprAChe? dass du zum beispiel
 sagst °h
 301 (0.6) obWO:Hl ich in deutschland sitze (-) zähle ich
 immer

- 302 auf lugANda (1.0) o:d/im kopf nä? [also]
 303 DAMLU: [ja:]
 304 ICE: machst du das, (.) sowas? ode:r sagst du [wirklich]
 305 DAMLU: [ja aber das ist] doch keine SPRACHE da unterHÄlt man
 sich nicht
 306 ICE: <<zweifelnd > hm:>
 307 DAMLU: außer mit sich selbst ((lacht))
 308 ICE: ja:: genAU: ja ((lacht)) mit dIr sElbst musst du ja
 auch irgendwie:
 309 (2.1)((schnalzt währenddessen)) nä? wenn du überlegst
 310 was mach ich heut nachmittag mach ich DIE_s oder mach
 ich DAS,
 311 ((macht währenddessen kreisende Handbewegungen)) (0.6)
 aber du
 312 SPRICHst es nicht sondern (.) du DENKst es nur
 313 DAMLU: und dAS ist die DENksprache
 314 ICE: köNNte man mEInen
 315 DAMLU: ah_oke

Zuerst sagt DAMLU, dass er keine Ahnung habe, was Denksprache sein soll und schlussfolgert dann, dass es Denksprache für ihn nicht gäbe, weil er erstens zuerst denke und dann spreche (Z. 269–272), und zweitens nicht im Schlaf spreche (Z. 281). Es folgt eine Zusammenfassung von ICE, die DAMLUs Aussagen daraufhin kondensieren, dass es Denksprache nicht gibt und Sprache ergo erst dann da sei, wenn sie aus DAMLUs Mund komme. Dies bejaht DAMLU. ICE beginnt, sich Notizen in ihr Forscherheft zu machen. Dabei spricht sie zeitweise laut mit sich selbst, bzw. sagt laut, was sie denkt und notiert. Diese Phase des Notierens von 25 Sekunden (12:31–12:56) ermöglicht bei DAMLU offenbar einen kognitiven Verarbeitungs- oder Reflexionsvorgang, denn nachdem ICE in Zeile 291 durch „oke“ markiert, dass sie fertignotiert hat, expliziert sich DAMLU noch einmal genauer. Er führt aus, dass Sprache etwas ausdrücke, sodass jemand anderes es verstehe (Z. 295–296). Im Grunde formuliert er, wofür Sprache seiner Meinung nach da ist, nämlich für die Kommunikation mit einer bzw. einem Kommunikationspartner*in. ICE kommt auf den Begriff *Denksprache* noch einmal zurück, indem sie fragt, ob DAMLU Sprache in seinem Kopf habe, also ob er in einer bestimmten Sprache denke. Sie nutzt dafür ein Beispiel aus DAMLUs Lebenswelt, nämlich im Geiste in Luganda zu zählen. Daraufhin folgt ein bestätigendes „ja“ seitens DAMLU (Z. 303). Es ist nicht klar, ob DAMLU durch diese Bestätigung in Zeile 303 den Sachverhalt bejaht, mental auf seiner Erstsprache zu zählen oder ob er durch die Bestätigung ein einfaches Zuhörersignal sendet, das durch die Dehnung ein Nachdenken vermuten lassen könnte. Anschließend sagt er zweifelnd: „[ja aber

das ist] doch keine SPRACHE da unterHÄLt man sich nicht“ (Z. 305). Das Diskussions-thema löst sich auf, indem DAMLU für sich einsieht, dass er Sprache im Kopf ver-wende, auch, ohne sich zu unterhalten, etwa, wenn er über ganz bestimmte Themen nachdenke und dass dies als *Denksprache* bezeichnet werden könne. Aus kognitions-linguistischer Sicht gibt es in Bezug auf die Frage des Denkens im Geiste unterschiedli-che Ebenen mentaler und sprachlicher Bewusstheit. So kann die Frage „ist Denken sprachlich oder nicht?“ (Dörner o.J.: 29) mit „sowohl als auch“ (Dörner o.J.: 29) beant-wortet werden, da die Sprache, hier mit Wilhelm von Humboldts Worten ausge-drückt, als „das bildende Organ des Gedankens“ gesehen werden könne (vgl. Dörner o.J.: 29). In der Kognitionspsychologie wird, an dieser Stelle ganz basal zusammenge-fasst, davon ausgegangen, dass kognitive Prozesse, die als Denken bezeichnet werden können (wie z. B. die Suche nach Problemlösungen), sprachliche und nichtsprachliche Anteile haben, dass gedankliche Vorgänge dann Sprache erfordern je komplexer sie werden und dass das ‚Sprechen mit sich selbst‘ insgesamt zu effektiveren und klare-ren Lösungsansätzen führt (vgl. Dörner o.J.: 19). Dieser Gesprächsabschnitt, dass DAMLU zu Beginn der Sequenz und in Bezug auf den Impulsbegriff mit einer Vorstel-lung von Sprache als Kommunikationsmittel auf den Begriff *Denksprache* schaut. Sprache hat für ihn die klar definierte Funktion, Verständigung zu ermöglichen und sicherzustellen. Deshalb ist für ihn der Begriff *Denksprache* geradezu paradox: Wie kann etwas, das der Kommunikation und der Verständigung dient, im Denken, also nur im eigenen Kopf, stattfinden? Das Sprechen über den Begriff und über das Den-ken öffnet schließlich DAMLUs Sichtweise, sodass ihm bewusstwird, dass er auch im Denken Sprache verwendet, nämlich ‚mit sich selbst‘ (Z. 307). ICEs Beschreibungen von Situationen aus DAMLUs Lebenswelt und sein eigenes Nachdenken führen schließlich zu der Einigung darauf, dass *Denksprache* die Sprache des Nachdenkens meint. Diese Textstelle bietet somit Einblicke darin, wie durch ein Reflektieren und Diskutieren über Sprache und Sprachsituationen konzeptuelles Wissen über Sprache geschärft und Sprachbewusstheit weiterentwickelt werden kann.

Auch die zweite Gesprächssequenz, die zu dieser Kategorie gezählt wird, ent-stammt aus dem Gesprächskontext zum Begriff *Denksprache*. ICE fragt, nachdem die Bedeutung des Begriffs zwischen den beiden Kommunikationspartner*innen ge-klärt worden ist, was für eine Sprache für DAMLU die *Denksprache* sei. DAMLU ant-wortet, dass er „in jeder sprACHE denken“ (Z. 318) könne, „auch in deutsch“ (Z. 321) und dass dies davon abhängig sei, was er mache. Dies zeigt, dass DAMLU sich be-wusst darüber ist, dass er in mehreren Sprachen (er erwähnt hier Luganda, Eng-lich und Deutsch) entsprechend hohe Kompetenzen hat, sodass es ihm möglich ist, diese Sprachen für kognitive Prozesse zu nutzen, wenn es die Situation erfordert.

[DAMLU_1, Z. 317–325]

- 317 ICE: was ist das wohl fü_für dich für eine sprache dann?
 318 DAMLU: (0.5) ich kann in jeder sprACHE denken es kommt d_rauf
 an
 319 was ich mache
 320 ICE: oke: (0.9) also du hast viele denksprachen?
 321 DAMLU: <<mit bekräftigender Stimme sprechend> ja> (1.1) ich
 kann auch in
 322 deutsch sprechen weil (.) wenn ich jetzt ä:h darüber
 nachdenke
 323 welche unterricht ich [danach] habe (0.6) °h kann ich
 ja nicht in
 324 lugANDa oder englisch (.) nachdenken ich muss
 325 in DEUtsch nachdenken

Auf einer höheren Abstraktionsebene lässt sich DAMLUs Fähigkeit, situationsbedingt in mehreren Sprachen zu denken, dahingehend deuten, dass der Junge gewohnheitsmäßig in mehreren Sprachen handeln kann und er ein im Alltag mehrsprachiger Jugendlicher ist. Diese Fähigkeit, zwischen den Sprachen nach Bedarf hin- und herwechseln zu können – auch als *Denksprache* und somit im Geiste – lässt einen Bezug zum Konzept des Translanguaging zu, welches eine Abkehr von der politisch und sozial konstruierten Sicht auf Sprachen als einzelne voneinander getrennte linguistische Einheiten fordert. Ricart Brede schreibt entsprechend: „Im Wesentlichen bezieht sich das Konzept darauf, dass das mental gespeicherte Sprachrepertoire eines Individuums nicht mit den politischerseits definierten Sprachen korrespondiert.“ (vgl. Ricart Brede 2022: 341) Im Sinne des Translanguaging-Konzepts ist mehrsprachige Sprachkompetenz immer als ein vollständiges Repertoire zu betrachten, welches nicht über die Trennungen und Grenzen verfügt, die durch die Unterscheidung von Einzelsprachen wie Spanisch, Englisch oder Luganda auf politischer und sozialer Ebene vollzogen werden (vgl. García & Kleyn 2016: 14–15).

DAMLUs anfängliche Vorstellung darüber, dass Sprache der Kommunikation und der Verständigung dient und nur dann als ‚Sprache‘ bezeichnet werden kann, gibt einen Eindruck davon wie eng Sprache für ihn konzeptuell mit Kommunikation und Verständigung verwoben ist. Der Zweck der Sprache ist Kommunikation und dies somit Definitionskriterium. Diese Form des Diskutierens und Nachdenkens über Sprache übersteigt nach Erachten der Autorin das bewusste Reflektieren über den eigenen Sprachgebrauch, also Sprachbewusstheit. Sie setzt sich außerdem mit der Frage auseinander, was Sprache über ein Kommunikationsmedium hinaus ist.

5.3.6.4 Lern- und Kommunikationsstrategien

Dieser Unterkategorie wurden drei Textstellen zugeordnet. Diese sind auch in den Unterkategorien „Beschreibungen und Annahmen“ bzw. „Sprachbewusstheit“ kodiert worden, wo sie einen Eindruck darüber vermitteln, wie DAMLU Sprache konzeptuell betrachtet und welche Funktionen und Wirkweisen Sprache für ihn hat. In der hier zur Rede stehenden Unterkategorie sind die Textstellen zu den Impulsbegriffen *Liebessprache*, *Hasssprache* und *Rätselsprache* deshalb zu finden, weil sie zeigen, wie DAMLU seine Englischkompetenzen für seine Sprachproduktion nutzt, um Ideen ins Deutsche zu übertragen. Nicht nur sind Übersetzungen und das Herstellen von Transferbezügen Lernstrategien, die beim Sprachenlernen und im Spracherwerb Verwendung finden, sondern auch aus kommunikativer Sicht ist die Verwendung des Englischen hier erwähnenswert, da sich DAMLU durch die Verwendung der Englischen Äquivalente bezüglich ihrer Semantik rückversichert, um anschließend die Begriffe erläutern zu können. Betrachtet man also DAMLUs Äußerungen in diesen Textstellen bezüglich ihrer Lern- und Kommunikationsstrategien, so wird deutlich, dass der Mehrsprachige seine Zweitsprache Englisch sowohl nutzt, um Kommunikation fortzusetzen bzw. zu vertiefen also auch, um Bedeutungsäquivalenzen zu überprüfen und somit Wortschatzwissen zu festigen.

Als Beispiel für ein passendes sprachliches Element zum Begriff *Liebessprache* (DAMLU_1, Z. 241–248) nennt DAMLU das Wort „Honig“. Dies ist wahrscheinlich auf das englische Kosewort *honey* zurückzuführen, welches analog zum Deutschen ‚Schatz(i)‘ verwendet wird, um eine enge und innige Beziehung zu einer geliebten Person auszudrücken (zur Ansicht des Sprachbeispiels siehe weiter oben im Kap. 5.3.6.1 „Beschreibungen und Annahmen“). DAMLU nutzt hier die Strategie des Transfers. Die Funktion des Wortes *honey* als Kosename überträgt er mittels der Übersetzung in die deutsche Sprache, in der das Wort Honig eigentlich nicht als Kosewort gebräuchlich ist.

Zur Erklärung des Begriffs *Hasssprache* (DAMLU_1, Z. 249–264) wird zunächst eine Übersetzung aus dem Englischen herangezogen. DAMLU sagt ‚hate‘ und drückt dadurch mithilfe eines Wortes aus, dass er die Bedeutung des Wortes ‚Hass‘ kennt (zur Ansicht des Sprachbeispiels siehe Kap. 5.3.6.1 „Beschreibungen und Annahmen“). DAMLU verwendet in diesem Zusammenhang also die englische Übersetzung, um sich in der Kommunikation abzusichern, dass er den deutschen Begriff kennt und verstanden hat.

Bei der Klärung des Begriffs *Rätselsprache* nutzt DAMLU nicht nur die Übersetzung des Wortes Rätsel (eng. *riddle*) ins Englische, sondern er formuliert sogleich einen ganzen, durchaus poetisch anmutenden Satz: „äh ri_ddlés ((englische Aussprache)) (2.2) ä:h (.) so:s (th0se) a (are) rIddles ((englische Aussprache))“ (DAMLU_2, Z. 170–171). Die Äußerung dieses Satzes auf Englisch ließe sich aus Sicht der Code-Switching-Theorie einerseits soziolinguistisch und andererseits strukturell

erklären. Auf soziolinguistischer Ebene führt die Verwendung eines englischen Satzes für einen Moment zum Wechsel in eine markierte Sprache: während das Deutsche im vorliegenden Gesprächskontext die unmarkierte Sprachwahl darstellt (vgl. Gross 2001), führt der Gebrauch des Begriffs *riddle* zu einem kurzen Wechsel ins Englische, welche hier als markierte Sprachwahl beschrieben werden könnte (vgl. Bhatt 2001). Allerdings hat der Sprachwechsel in diesem Gespräch keine negativen Konsequenzen oder sozial inkludierende oder exkludierende Funktion, sondern rührt eher aus DAMLUs sprachlichen Kompetenzen. Deshalb ist dieser Sprachwechsel aus struktureller Sicht als ein Einschub in die unmarkierte Sprache zu verstehen: DAMLUs eingebrachter englischer Begriff *riddle* fungiert hier aus Sicht des „Matrix Language Frame“-Modell (Myers-Scotton 2002) als „trigger“ (Haust 1993: 111) zum Sprachwechsel. Dabei bleibt die unmarkierte Sprache die Deutsche, die in diesem Gespräch auch die Matrixsprache stellt. Der Wechsel ins Englische könnte aus dieser Perspektive als so genannte „EL-Insel“ (Haust 1993: 111) bezeichnet werden, also als ein Segment in einer ‚eingebetteten Sprache‘ (*embedded language*), ohne dass Funktion und Stellung der Matrixsprache Deutsch dadurch verletzt würden.

5.3.7 Fazit: DAMLU

DAMLU ist ein mehrsprachiger Jugendlicher, der Interesse und Wissen über Sprachen vor allem im Allgemeinen und im Zusammenhang mit größeren Fragen kundtut. Zu seiner persönlichen Sprachbiographie äußert er sich hingegen in beiden Gesprächen nur ungern. Er hat sich zu seinem Sprachenportrait viele Gedanken gemacht und zeichnet so ein Bild von sich als Mehrsprachigem, aus dem deutlich eine Unterteilung seiner Sprachen abhängig vom jeweiligen Prestige, bzw. vom Einfluss sprachideologischer Erfahrungen hervorgeht. Deutlich ist DAMLUs Wahrnehmung von Sprache(n) aus zwei unterschiedlichen Perspektiven, einer eher affektivpersönlichen und einer eher am Nutzen und am Marktwert orientierten (siehe auch Kap. 2.1.2 „Differenzierungen und Facetten des Begriffs Mehrsprachigkeit“ und Kap. 2.2.3 „Sprachpolitik und Spracherhalt im Einwanderungsland Deutschland“). Darüber hinaus möchte er zu persönlichen Einstellungen gegenüber seinen Sprachen ebenso wenig Aussagen treffen wie über seine persönliche Sprachbiographie. Die von DAMLU selbst vorgenommene Wertung, Englisch und Deutsch seien mit Blick auf ihren Nutzen die „wichtigeren“ Sprachen, kann darin gründen, dass es in seinem Herkunftsland spezifische, dem offiziellen Interesse dienende Sprachen gibt, die nicht den Erstsprachen der mehrheitlichen Bevölkerung entsprechen. Die Sprachenpolitik Ugandas kann als ein weiterer Faktor angesehen werden, der DAMLUs Sichtweisen auf die Bedeutungen und Ungleichheiten von Sprachen geprägt haben könnte. Nach Ugandas Unabhängigkeit im Jahre 1962 ist die Sprache

Luganda trotz seiner Bedeutung und Verbreitung ganz bewusst nicht zur Amtssprache erhoben worden (siehe auch Kap. 3.6.1 „Der Proband DAMLU“). Da Sprache ein Machtfaktor ist, führten ethnische Konflikte und zum Teil kriegerische Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Gruppen des jungen Landes schließlich zu der Entscheidung eine Sprache als Amtssprache einzuführen, die keine der in Uganda ansässigen Volksgruppen bevorteilte. DAMLU hat als Kind Ugandas deshalb zumindest indirekt erfahren, dass Sprache ein mächtiges Instrument ist, das vereinigend aber auch separierend und segregierend wirken kann.

Bezüglich der zweiten großen Hauptkategorie Laienlinguistik lässt sich zusammenfassend feststellen, dass DAMLU sichtlich Spaß am Nachdenken über und Diskutieren von sprachphilosophischen Fragen hat. Die fünfzehn Kodierungen dieser Kategorie stammen vollständig aus der ersten Begegnung. In dieser zeigt er sich während des Gesprächs mit ICE als mehrsprachiger, sprachkompetenter und sprachbewusster sowie philosophierender Sprecher: ein Aufgabenlöser mit Humor und Charme. Dabei verliert er zu keinem Zeitpunkt den Blick auf die Inhalte und die Ernsthaftigkeit bzw. Seriosität der Gesprächssituation. Durch das Gespräch mit DAMLU über das Impulsmaterial „Es gibt die“ ergeben sich drei thematische Ebenen:

Die Ebene der Sprachreflexion

DAMLU denkt über seinen eigenen Sprachgebrauch nach. Der Jugendliche äußert, dass er auf allen Sprachen denken kann und dass es darauf ankommt, was er macht. Er erkennt, dass sein Sprachgebrauch (auch im Denken) situativ ist. In dieser Ebene lassen sich auch Einflüsse des gesellschaftlichen, also äußeren, Sprachprestiges erkennen, da er seine Sprachen einer Bewertung von Nutzen bzw. Nützlichkeit unterzieht. Äußerungen über den Sprachgebrauch in seinem Herkunftsland zeigen, dass ihm der Gebrauch mehrerer Sprachen und auch das Mischen von Sprachen vertraut sind. Dies ist Ausdruck seiner Erfahrungen als Mehrsprachiger. DAMLU verbalisiert, was Sprache aus seiner Perspektive leisten kann, er formuliert also verschiedene Konzepte, die er dem Phänomen Sprache zuordnet. Er beschreibt Sprache zum einen als etwas, das der Verständigung dient. Der Sinn von Sprache ist Kommunikation; auch mit sich selbst. Zum anderen beschreibt DAMLU, dass liebevolle Beziehungen durch entsprechende Wörter in einer Sprache ausgedrückt werden können. Dies zeigt, dass Sprache eine Form des Handelns ist, z. B. um Beziehungen zu pflegen. Er beschreibt auch, dass Sprache jemanden bedrohen kann und dass Sprache „gewaltig“ klingen kann (DAMLU_1, Z. 257–260). Diese Beschreibungen darüber, was DAMLU über die Sprach-Begriffe aus dem Impulsmaterial denkt, drücken aus, dass Sprache eine Wirkung hat, dass sie in der Kommunikation sowohl pflegende als auch zerstö-

rerische Kräfte haben kann und dass Sprache(n) gesellschaftlichen Bewertungsmechanismen unterworfen sind, die Einfluss auf den Wert einer Sprache haben.

Auf einer darüber liegenden Analyseebene wird durch die Auswertung der Vorliegenden Gespräche deutlich, dass das Nachdenken über Sprache und das „Sich-Zeit-Nehmen“ für Sprachreflexionen, beispielsweise mittels eines entsprechenden Impulsmaterials, die Sprachbewusstheit fördert und somit insgesamt für den Spracherwerb förderlich sein kann.

Die Wissensenebene

In DAMLUS Aussagen wird deutlich, dass er Sprache als etwas Situationsbedingtes und Wandelbares wahrnimmt und als etwas, das sich entwickeln kann. So beschreibt er beispielsweise als er über den Begriff *Falschsprache* nachdenkt (DAMLU_1, Z. 364–389), dass jemand neue Wörter erfindet, immer wieder verwendet und diese dann in den Sprachgebrauch übergehen. DAMLU erläutert des Weiteren, dass aus falscher Sprachverwendung eine neue Sprache entstehen kann, wie ebenfalls in seinen Gedanken zum Begriff *Falschsprache* deutlich wird, als er diese mit der Sprache Swahili vergleicht (siehe Kap. 5.3.6.1 „Beschreibungen und Annahmen“). Er äußert außerdem Gedanken dazu, dass Sprache mehr sei als die Wörter, die im Wörterbuch stehen, wie beispielsweise in seinen Erläuterungen zum Begriff *Alltagssprache* (DAMLU_1, Z. 165–176). Schriftsprachliches Wissen ermöglicht es DAMLU, selbst eigene Schriftsymbole zu entwickeln, von denen er, inspiriert durch den Impulsbegriff *Geheimsprache* (DAMLU_1, Z. 181–192), berichtet. In die Beschreibungen und Reflexionen des Jungen fließt konstant sein mehrsprachiges Wissen ein. Im Bezug dazu ist seine mehrsprachige Biographie von großer Bedeutung. Seine Herkunft aus einem vielsprachigen ostafrikanischen Land liefert ihm Wissen über entsprechende Themen, wie etwa familiäre Ähnlichkeiten unter Bantusprachen, der „Vermischung“ des Swahili mit arabischen Wörtern oder die Anzahl von Sprachen in seinem Herkunftsland.

Die Ebene des Könnens

DAMLU zeigt oder erzählt von bestimmten Kompetenzen im Zusammenhang mit Sprache(n): sein sprachliches Handeln ist durch Übersetzungen und Transferleistungen geprägt und er stellt Überlegungen zu Sprachentstehungen und Sprachvermischungen an.

DAMLU kann sein mehrsprachiges Wissen anwenden und daraus etwas Neues erschaffen, wie z. B. eine „Geheimsprache“ (DAMLU_1, Z. 181–192). Er beschreibt, dass er Symbole erfunden hat und zeichnet ein paar seiner Buchstaben auf. Dies zeigt, dass DAMLU selbständig, aktiv und kreativ mit Sprache umgehen kann, in diesem Fall vor allem in Bezug auf Schriftsprache. Während des Gesprächs kon-

struiert DAMLU situative Beispiele („wenn man ...“) oder bietet bestimmte Sprachen exemplarisch an (z. B. Swahili für *Falschsprache* oder die Funktionsgrundlage des Computers für *Zahlensprache*). Diese Metasprachliche Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen ist eine weitere Kompetenz, die durch DAMLUs mehrsprachige Erfahrungen gefördert wird.

Die Analyse des Einzelfalles DAMLU zeigt somit einen Jungen, dessen mehrsprachige Migrationsbiographie deutliche Spuren in DAMLUs Erfahrungsschatz, seinem Wissen und seinen Kompetenzen hinterlassen hat. Es zeigt, wie gesellschaftliche Wertschätzung Einfluss auf Spracheinstellungen nehmen kann, wie mehrsprachige Erfahrungen sprachliche (Selbst-)Reflexion anregen und wie die Gelegenheit, Sprache als Gegenstand zu betrachten und aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten, die Sprachbewusstheit fördern und vertiefen kann.

5.4 Einzelfallanalyse DAMS

5.4.1 Überblick über die Ergebnisse

DAMS ist das Kind einer russischen Mutter und eines Vaters mit Englisch als Erstsprache, der kaum erwähnt wird und dessen Herkunft unbekannt ist. Durch die Erzählung einer Lehrkraft ist lediglich bekannt, dass Mutter und Sohn alleine leben und kein Kontakt zum Vater besteht. DAMS ist in Deutschland geboren. Als er vier Jahre alt war, ist seine Mutter mit ihm nach Spanien emigriert, wo sie die nächsten zehn Jahre lebten. Als DAMS 14-jährig war, sind die beiden zurück nach Deutschland gezogen. Der Vater des Jungen hat mit dem Kind Englisch gesprochen, aber dieser scheint bereits eine längere Zeit nicht mehr bei der Familie zu leben, denn DAMS beklagt sich, dass er sein Englisch vergessen habe und wieder neu lernen müsse. Seine Mutter spricht von jeher mit ihm Russisch. Sie hat ihrem Sohn jedoch nicht die kyrillische Schrift beigebracht, sodass der Junge die Sprache weder lesen noch schreiben kann. Russischunterricht hat der Junge nie erhalten. Aus der Perspektive des Jungen haben die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen an ihn Schuld daran, dass er seine Sprachen, vor allem Englisch und Russisch, teilweise vergessen oder verloren hat. DAMS befindet sich in der Tat in einer besonderen sprachlichen Situation. Im Laufe seines Lebens hat die Umgebungssprache von Deutsch zu Spanisch und wieder zu Deutsch gewechselt. In die Zeit in Spanien fällt seine gesamte Grundschulzeit bis zum Eintritt in die Sekundarstufe. Zugleich hatte der Junge zu Hause zunächst zwei unterschiedliche Familiensprachen (Russisch und Englisch) und nach der Trennung der Eltern nur noch Russisch. Beide Sprachen unterschieden sich von den Umgebungssprachen. Dies führte dazu, dass DAMS aus einer meist zweisprachig spanisch-russischen

Alltagssituation in eine nunmehr dreisprachige Situation migriert ist, in welcher er weiterhin Russisch und Spanisch mit seiner Mutter kommuniziert, da DAMS in der Kommunikation mit ihr die Sprachen mischt, während seine Mutter mit ihm Russisch spricht. Zusätzlich verwendet er Deutsch in seiner Umgebung.

DAMS' Leben ist von Begegnungen mit unterschiedlichen Sprachen gekennzeichnet und dies zeigt sich auch in seinem Sprachenportrait. Bezüglich seiner Person als Sprachenlerner zeichnet DAMS ein ambivalentes Bild. Einerseits konstruiert er sich als Mensch mit vielen Sprachen und andererseits äußert er zu diesen Sprachen sehr unterschiedliche Einstellungen und Lernmotivationen. Es macht insgesamt den Eindruck, als wenn der Junge den Umzug nach Deutschland als unfreiwillig erlebt hat und dies in einem Unwillen gegenüber der deutschen Sprache zum Ausdruck bringt. Er äußert eine negative Einstellung gegenüber dem Gebrauch des Deutschen. Das Spanische wird im Gegensatz dazu als perfekt, einfach und positiv konnotiert dargestellt; er beschreibt es als seine stärkste Sprache. Aus seinen Äußerungen über das Spanische wird ersichtlich, dass er diese Sprache gut beherrscht und sich in dieser am wohlsten fühlt. Über das Russische äußert er lediglich, dass er diese Sprache nur mit seiner Mutter spreche und dass er sie weder lesen noch schreiben könne. In Bezug auf neue Sprachen, die er in seinem Umfeld oder über seine Hobbies aufschnappt, zeigt DAMS Offenheit und Lernmotivation. Es handelt sich um Sprachen aus dem benachbarten Umfeld des Spanischen (Französisch und Italienisch), sowie um Japanisch, da der Junge ein Fan von japanischen Zeichentrickfilmen (Anime) ist. Gegenüber der Forscherin positioniert er sich im Gespräch wie selbstverständlich als vielsprachig, sogar Latein zählt er zu seinem Repertoire, einfach, weil er durch das Spanische viel Latein verstehen würde. Er beschreibt die Verwandtschaft der Sprachen aus seiner Perspektive, indem er erklärt, dass ein spanisches Nomen im Lateinischen einfach auf *-um* enden würde (siehe Kap. 5.4.6 „Laienlinguistik“). Als es um das Englische geht, äußert DAMS, durchaus genervt, dass er vergessen habe, wie man Englisch schreibe und dass er es nun wieder lernen müsse. Auch das Russische scheint zum Teil durch Spanisch und Deutsch verdrängt zu werden. Es erscheint in diesem Zusammenhang belastend für den Jungen, dass er mit Deutsch noch eine Sprache auf bildungssprachlichem Schulniveau (wiederer)lernen muss. Dies gibt Hinweise darauf, dass die Sprachwechsel und die Verwendung der vielen Sprachen für ihn auch mit Anstrengung verbunden sind und zum Teil auch durch das Erleben von Sprachverlust gekennzeichnet sind. Seine Äußerungen lassen sich dahingehend deuten, dass er durch die Versetzung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland vor größere Herausforderungen gestellt wurde und dass es in Spanien einfacher für ihn war.

DAMS hat ein Verständnis davon, dass sich Sprachgebrauch und Sprachkompetenzen über die Zeit verändern. Er nimmt Bezug auf das Lebensalter und darauf, dass die Sprachen von Kindern und Erwachsenen sich unterscheiden. DAMS

beschreibt in verschiedenen Kontexten seine Wahrnehmung von Sprachgebrauch als Akt des Handelns, zum Beispiel indem Sprache als Mittel im Streit oder in anderen sozialen Handlungen zum Einsatz kommt. Er äußert sprachbezogenes Weltwissen und Kenntnisse wie bspw. das Wissen um das Morsealphabet und andere Symbolkonventionen sowie Wissen über die Sprachen Spaniens und weiteres laienlinguistisches Wissen, welches vornehmlich bei der Arbeit mit dem Gedichtimpuls der ersten Begegnung elizitiert wurde. Bezüglich der Sprachreflexion ist DAMS sich darüber bewusst, dass er seine Sprachen situations- und domänenabhängig wechselt und dass er die Sprachen Russisch und Spanisch im Gespräch mit seiner Mutter mischt. Dies tut er, wenn ihm ein Wort im Russischen nicht einfällt. Er kann seine verschiedenen Sprachkompetenzen einschätzen, vor allem mit Blick auf seine drei stärksten Sprachen Spanisch, Russisch und Deutsch. Bezüglich des Deutschen äußert er Ungeduld und Unzufriedenheit, weil er zu langsam lernen würde. Er kritisiert, dass er manchmal „inkorrekte Wörter“ benutzen würde. Ob die eingeschätzten Sprachkompetenzen in den einzelnen Sprachen der Realität entsprechen, hat für die vorliegenden Fragestellungen keine Relevanz, da es um die Perspektiven und Selbstkonstruktionen der Jugendlichen gegenüber der Forscherin im Gespräch geht. Die Äußerungen des Schülers über seine ablehnende Haltung gegenüber dem Deutschen regen zum Nachdenken an.

So ambivalent wie das Bild des Sprachenlerner DAMS, so ambivalent sind auch seine Einstellungen zu den einzelnen Sprachen. Zum einen äußert er geradeheraus seine negative und geradezu abwehrende Einstellung gegenüber dem Deutschen, was vor allem bedeutet, dass er die Sprache nicht sprechen mag und wenig Motivation hat, diese zu lernen. Die Ablehnung expliziert er deutlich, fast so deutlich, dass es den Anschein macht, als würde er sich gegenüber der Forscherin absichtlich (über)deutlich positionieren. In beiden Begegnungen, zwischen denen fünf Monate lagen, wurde die Ablehnung des Deutschen durch ihn thematisiert; sie kann damit als relativ stabil gelten. Da DAMS zu Hause das Deutschsprechen verweigert, ist diese Sprache für ihn vor allem institutionell besetzt und kann für ihn möglicherweise auch ein Symbol für die Schule sein, welche er scheinbar nicht besonders leiden kann (diese Beobachtung stammt aus der Hospitationsphase). Bei der Anfertigung seines Sprachenportraits vergisst DAMS Deutsch, welches zumindest ein Hinweis darauf ist, dass die Sprache zum Zeitpunkt des Gesprächs tatsächlich keinen hohen Stellenwert für ihn hat. Er geht sogar so weit, von einem Vergessen „irgendwann“ in der Zukunft zu sprechen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass DAMS zum Zeitpunkt der zweiten Begegnung eine Bereitschaft fühlt, Deutschland irgendwann wieder zu verlassen. Ganz anders spricht der Junge über das Spanische. Diese Sprache erhält durch beide Gespräche hinweg ausschließlich positiv konnotierte Äußerungen. Es scheint, als würde diese Sprache ihm mit Abstand die liebste sein und zudem die Sprache sein, mit der er sich identifiziert.

Stellt man die zum Ausdruck gebrachten Einstellungen gegenüber dem Deutschen und dem Spanischen einander gegenüber, wird die positive Identifikation mit dem Spanischen und die Ablehnung des Deutschen sehr deutlich. Diese Divergenz erscheint als *die* zentrale Positionierung, die DAMS in den Begegnungen mit der Forscherin vornimmt. Aus diesen Gründen kann angenommen werden, dass DAMS sich über diese starken Positionierungen, gegen das Deutsche und für das Spanische, identifiziert. Die Einstellung gegenüber dem Englischsprechen formuliert er neutral; es scheint, als würde er sie bewusst neutral darstellen. Es entsteht der Eindruck, dass er Englisch gerne besser können würde, aber dass ihm die Kapazitäten für das Erlernen fehlen. Es ärgert ihn, dass er Englisch zum Teil wieder vergessen hat. Ganz kurz bringt er Englisch mit der Vergangenheit und mit seinem Vater in Verbindung, wird jedoch an dieser Stelle des Gesprächs wortkarg und einsilbig. ICE fragt nicht nach, da sie weiß, dass das Thema sensibel ist.

Aus den vorhandenen Daten ergibt sich das Bild eines Jungen, der sich als vielsprachig wahrnimmt und zugleich mit der Menge der Sprachen überfordert ist. Das Sprachenportrait kann als ein Selbstbild, als eine Version der sprachbezogenen Ich-Konstruktion gesehen werden und demnach Aufschlüsse über eine Identitätskonstruktion bieten. Es zeigt, dass DAMS nicht nur Sprachen eingezeichnet hat, denen er mächtig ist, sondern auch zahlreiche Sprachen, in denen er nur einzelne Wörter kann. Zu diesen Sprachen gehören Japanisch, Italienisch, Französisch und Latein. Es wird nicht ganz klar, weshalb der Junge sich mit diesen Sprachen in Verbindung bringt, aber er selbst setzt durch das Gespräch und sein Sprachenportrait seine Vielsprachigkeit mehrfach relevant. Dabei scheinen weniger Kompetenzen als Merkmal Bedeutung zu tragen, sondern vielmehr die Masse der Sprachen und seine konstruierten Beziehungen zu ihnen an sich. Spanisch wird dabei als einzige Sprache uneingeschränkt positiv dargestellt; diese Sprache bietet dem Jungen somit die größte Projektionsfläche für seine sprachliche Identität. Die Äußerungen des Jungen zum Spanischen und zum Deutschen lassen keinen Zweifel daran, dass der Junge zum Zeitpunkt der Gespräche viel lieber in Spanien geblieben wäre, seiner Heimat, und auf eine Rückkehr nach Deutschland gut hätte verzichten können. DAMS' Silhouette ist voller Sprachen, acht an der Zahl. Schon zu Beginn des Gesprächs, nachdem er den Auftrag erhalten hat, das Bild zu malen, kündigt DAMS an: „ich glaube da passt nix“ (DAMS_2, Z. 27). ICE konstatiert am Ende seines Malprozesses: „ist knallebunt geworden“ (DAMS_3, Z. 112). Beide Zitate zeigen, was DAMS durch sein Bild bezüglich seiner mehrsprachigen Identität deutlich macht: dass er sich als mehrsprachige Persönlichkeit konstruiert, dass er voller Sprachen ist, eigentlich sogar zu voll.

Betrachtet man DAMS Sprachbiographie, seine Aussagen über Spracheinstellungen, seine Kompetenzen und seine Migrationsbiographie, so ist erkennbar, dass die zum Zeitpunkt des Gesprächs getätigten Äußerungen ein Bild vom dama-

ligen Zustand zeichnen. DAMS war bei der zweiten Begegnung seit etwas mehr als einem Jahr wieder zurück in Deutschland, er hat in der mündlichen Sprachproduktion eine rasante Entwicklung durchgemacht. Zugleich steht er zu diesem Zeitpunkt mental aber auch noch mit (mindestens) einem Bein in Spanien, dem Land, in dem er sich sicher und zu Hause gefühlt hat. Das Spanische ist ihm als starke Sprache noch sehr gegenwärtig und ebenso seine Erinnerungen. Bei DAMS wird dieser Zustand, nach der Migration noch nicht ganz angekommen zu sein, besonders spürbar, wahrscheinlich, weil er seiner negativen Einstellung dem Deutschen gegenüber Ausdruck verleiht.

5.4.2 DAMS – Detailanalyse

5.4.2.1 Erhebungssituation und Erhebungskontext

Die erste Begegnung fand in DAMS' Gemeinschaftsschule im DaZ-Zentrum in einem separaten Raum statt. ICE stellte zu Beginn die kleine Kamera gegenüber den Gesprächspartnern auf den Tisch. Dann händigte ICE den Gesprächsimpuls in Form eines Din-A 4-Blattes aus. DAMS schaute sich kurz den Gesprächsimpuls (das Gedicht „Es gibt die“) an und las die einzelnen Begriffe eines nach dem anderen vor. Als es um das Beschreiben und Erklären eigener Assoziationen zu den Bedeutungen der Begriffe ging, schritt er sehr schnell voran und prinzipiell nach dem Muster, die Bestandteile der Komposita auseinanderzunehmen und alsdann zu beschreiben:

[DAMS_1, Z. 32–36]

- 32 DAMS: vAterSPrache ist die sprache das ein vAter SPRICHT
 33 ICE: hm_hm,
 34 DAMS: kinderSPrache ist was die kInder SPRECHen
 35 ICE: hm sUper,
 36 DAMS: mÄnnerSPrache ist da äh die sprache das nur männer
 SPRECH

Zunächst entstand so der Eindruck, dass in dem Material nicht viele einschlägige und die Forschungsfragen betreffenden Äußerungen zu finden seien, weil der Junge den Impuls nicht als Ausgangspunkt zur Entwicklung von Ideen nutzte. Es wirkte eher als ob er versuchen würde, das Impulsmaterial wie eine Schulaufgabe schnell und ohne viel Aufhebens abzuwickeln. Bei der Auswertung ist jedoch klar geworden, dass DAMS trotz seines zügigen Vorgehens teilweise bereit war, in die Tiefe zu gehen und Dinge genauer zu betrachten, wenn er darum gebeten wurde oder es zu mehreren themenbezogenen Sprecherwechseln kam. Im Material finden sich Details seiner Sprachbiographie, einige Äußerungen, die Auskunft

über DAMS' Erfahrungen als Mehrsprachiger geben sowie zahlreiche Äußerungen über Sprachgebrauch ausgehend von den Impulsbegriffen. Das Gespräch fand im Juli 2014 statt und ist mit 14 Minuten das kürzeste Gespräch des Korpus.

Die zweite Begegnung mit DAMS fand im Dezember 2014 im selben DaZ-Zentrum statt. DAMS und ICE saßen allein an einem Tisch. Das Umfeld war zu Beginn der Aufnahme laut, man hörte Lehrkräfte und andere DaZ-Schüler*innen.¹³⁴ Pausengeräusche drangen durchs Fenster. Nach einigen Minuten stellte sich eine ruhige Arbeitsatmosphäre ein. Es ist durchaus möglich, dass die Nebengeräusche DAMS zeitweise gestört oder gehemmt haben. DAMS erhielt den Ordner mit den Beispiel-Sprachenportraits. Es ist das einzige Gespräch (in der Hauptuntersuchung), in dem die bzw. der Proband*in während des Malens im Gespräch blieb (d. h. das Gespräch riss nicht ab). Er malte das Sprachenportrait während er kommunizierte, verfolgte aber einen Plan (z. B. wollte er gerne alle Sprachen mit korrekten Nationalflaggen abbilden, wofür er auch im Internet oder in der Beispielmappe von ICE nachschaute, wenn er unsicher war). Er zeigte zunächst eine gewisse Zurückhaltung und eine Unlust, sich voll auf die Aufgabe zu konzentrieren, nahm dann aber die Aufgabe an. Dass er vergessen hat Deutsch auf sein Sprachenportrait zu malen, kann als ein Beispiel für seine etwas unkonzentrierte Herangehensweise gedeutet werden (siehe „Sprachenportrait“). Zugleich wirkte er aber neugierig, kooperativ und kommunikativ. Dauer der Aufnahme: 23,01 Minuten.

5.4.3 Sprachenrepertoire

Aufgrund der Größe und Breite der Kategorie werden die Ergebnisse in den einzelnen Unterkategorien zusammengefasst, wie sie für den Einzelfall DAMS in der Abbildung 17 graphisch dargestellt werden. Es gibt in DAMS' Daten insgesamt 47 Kodierungen, wobei die meisten Textstellen in den Unterkategorien „Sprachgebrauch“ (n = 13) und „Sprachkompetenzen“ (n = 10) zu finden sind. Die quantitative Verteilung der Textstellen verdeutlicht bereits, was sich auch qualitativ wiederfindet, nämlich eine Gesprächsbereitschaft über die eigenen Sprachkompetenzen und den Sprachgebrauch, jedoch weniger Bereitschaft, über das sprachliche Umfeld zu erzählen, wie etwa zu den Sprachbiographien von Familienmitgliedern, ganz besonders des Vaters. Dies machen die Zusammenfassungen der einzelnen Unterkategorien im Folgenden deutlich.

¹³⁴ Dazu zählt die besonders auffällige verbale Präsenz eines männlichen Hilfslehrers, der im selben Raum mit einem Schüler schimpft. Es ist auf dem Video zu erkennen, dass DAMS dadurch etwas nervös wird, er schaut mehrmals in die Richtung und duckt sich etwas zusammen.

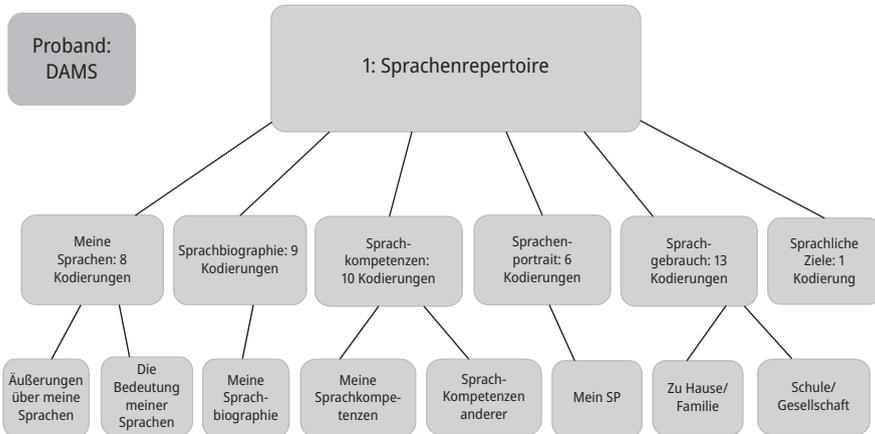


Abbildung 17: Übersicht über die Kategorie „Sprachenrepertoire“ im Einzelfall DAMS.

5.4.3.1 Meine Sprachen

In der Unterunterkategorie „Äußerungen über meine Sprachen“ nennt DAMS mehrmals eine Reihe von Sprachen in Aufzählungen, einmal als es darum geht, welche Sprachen zu Hause gesprochen werden, und mehrmals, als es darum geht, welche Sprachen er kann, also welche Sprachen in sein Sprachenportrait gehören. Insgesamt zählt er sieben verschiedene Sprachen auf. Er nennt wiederholt Spanisch und Russisch. Darüber hinaus führt er Englisch und Deutsch an und dann seine weiteren Sprachen Italienisch, Französisch, Japanisch und Latein. Spanisch erwähnt er dabei in allen dieser Unterunterkategorie zugeordneten Textstellen (drei an der Zahl) jeweils an an erster Stelle. Ferner bezeichnet er Spanisch als „die erste Sprache“, wobei sich diese Aussage in seinem Fall vermutlich nicht auf die Erwerbsreihenfolge bezieht, sondern Aspekte der Kompetenz – und möglicherweise auch der Präferenz – widerspiegelt. Als DAMS Französisch aufzählt, fügt er erläuternd „ein bisschen“ sowie „ein paar Wörter“ (Z. 97–98) hinzu. Auch seine Italienischkenntnisse versieht er unweigerlich mit einer Einschränkung, indem er „ein bisschen“ sagt.

[DAMS_2, Z. 90–100]

- 90 DAMS: [...] du wolltest noch die SPrache wissen nä?
- 91 ICE: hm:_hm,
- 92 DAMS: die erste SPanISCH
- 93 ICE: hm:_hm
- 94 DAMS: russISCH,(3.2)englisch,
- 95 ICE: hm:_hm

- 96 DAMS: ä:h (-) warte mal <<sich selbst fragend> wo war ich>
SPanISCH
- 97 englISch russISCH (0.5) ein brischen (bisschen)
franzöSISch (.)
- 98 ein paar wOrter (.) kann ich,
- 99 ICE: hm:_hm
- 100 DAMS: auch ein bisschen itAlienISch, (1.9) japanISch,

Diese Unterteilung in Sprachen, die er gut kann und Sprachen, von denen er nur ein paar Wörter oder die er ein bisschen kann, findet sich auch in seinem Sprachenportrait.

Verschwiegene Sprachen werden in den Gesprächen mit DAMS nicht aufgedeckt. DAMS vergisst allerdings das Deutsche anzuführen, als er alle seine Sprachen auflistet (DAMS_2, 93–101), und er vergisst auch, das Deutsche in sein Sprachenportrait zu malen. ICE macht ihn darauf aufmerksam, dass er dem Deutschen noch keinen Platz im Sprachenportrait gegeben hat, woraufhin DAMS lacht und in singendem, scherzendem Ton sagt „isch kann kein deutsch“ (DAMS_3, Z. 80). Aber da DAMS in derselben Gesprächssequenz auch sagt „isch hab die überhaupt vergessen“ (DAMS_3, Z. 83) und er während des Gesprächs wiederholt Äußerungen über das Deutsche macht, kann nicht von einer verschwiegenen Sprache ausgegangen werden. Das Vergessen des Deutschen könnte allerdings ein Hinweis darauf sein, dass die Sprache für ihn keine große Bedeutung oder eine negativ konnotierte Bedeutung hat und deshalb auch im Sprachenportrait von ihm negiert wird. Dieser Eindruck erhärtet sich durch weitere Äußerungen aus der nachfolgenden Unterunterkategorie.

In der Unterunterkategorie „die Bedeutung meiner Sprachen“ wurden fünf Aussagen kodiert und untersucht. Auf ICEs Frage hin, ob DAMS Englisch möge, antwortet DAMS zögernd verneinend, um dann nachzufragen, ob es um „sprechen“ gehe. Schließlich gibt er eine eher neutral gehaltene Antwort. Bezüglich der Frage nach seiner liebsten Sprache fällt seine Antwort eindeutig aus. Nur das Spanische findet hier Erwähnung. In dieser Textstelle vertieft er seine Antwort nicht.

[DAMS_2, Z. 260–267]

- 260 ICE: magst du englisch?
- 261 DAMS: jia (-) nich (nicht) (-) nicht so gAnz abe:r (.) wAs
als
- 262 sprECHEN (1.0) ode:r?
- 263 ICE: sprechen (.) ja ob du englisch sprechen magst
- 264 DAMS: ich mag das nIch (nicht) aber ich hasse das auch nIch
(nicht)

- 265 ICE: hm_hm (1.6) welches ist deine liebste sprache?
 266 DAMS: SPanISCH
 267 ICE: spanisch ja

DAMS' Antwort zur Einstellung zum Englischen hat zunächst eine negative Konnotation, indem er „nicht (-) nicht so ganz“ (DAMS_2, Z. 261) sagt, er bleibt aber vage. Sein Nachfragen, ob die Frage die mündliche Produktion „sprechen“ betreffe, bejaht ICE. Sie wiederholt die Frage noch einmal deutlicher. Daraufhin antwortet DAMLU, dass er die Sprache weder möge noch hasse. In Anbetracht der Tatsache, dass sein Vater, als dieser noch bei der Familie war, mit ihm Englisch gesprochen hat, erscheint diese Antwort bewusst zurückhaltend. Aus den Hospitations- und Beobachtungstagen im DaZ-Zentrum weiß die Forscherin von einer der DaZ-Lehrkräfte, dass der Junge ohne den Vater aufwächst. Das Thema meidet DAMS im gesamten Gespräch. Es scheint, als wäre auch die Sprache von dieser Vermeidungsstrategie betroffen.

Das Spanische beschreibt DAMS ganz deutlich als seine liebste Sprache. An dieser Stelle begründet er dies allerdings nicht näher. Zu einem späteren Zeitpunkt führt er die Erklärung an, dass er die Sprache als „einfach“ empfinde und dass er sie „perfekt“ beherrsche, „besser geht's nicht“ (siehe DAMS_2, Z. 268–269). Unter Berücksichtigung seiner Geschichte (siehe auch Kap. 3.6.2) und seiner Selbstdarstellung als Mehrsprachiger (siehe auch Kap. 5.4.3.2) erscheint Spanisch als eine positive Konstante in seiner Sprachbiographie, mit der er sich gut identifizieren kann.

Die persönliche Einstellung zum Deutschen macht DAMS in mehreren Textstellen direkt und indirekt deutlich. Beispielsweise äußert er die Bedeutung des Deutschen für ihn wie folgt:

[DAMS_3, Z. 101–112]

- 101 ICE: cool (4,0) <<leise> und dann noch deutsch als
 noch/auch noch
 102 eine wichtige weltsprache nä?>
 103 DAMS: [ja:] ((verzieht den Mund, zuckt mit den Schultern))
 104 ICE: [<<leise> du kennst_s ja schon ganz schon viele von den
 105 großen spra[chen]
 106 DAMS: [auch] wenn ich das (.) I:Rgendwann vergesse (.) wer
 (werde) ich
 107 da nicht wEInen
 108 ICE: ne?
 109 DAMS: ich mag nicht so [viel deutsch]
 110 ICE: [deutsch fin]dest du nicht so cool,

111 DAMS: n:_e: (2,8) und fe:rtich (fertig)

112 ICE: super (1,2) ist knalle bunt geworden

Trotz ICEs suggestiver Gesprächsführung, die eine positive Darstellung von DAMS' Sprachenrepertoire im Gespräch zum Ausdruck bringen sollte, positioniert sich DAMS ganz deutlich ablehnend zur deutschen Sprache. Diese Textstelle verdeutlicht einerseits DAMS' Einstellung gegenüber dem Deutschen und andererseits zeigt sie, dass der Jugendliche seine Positionierungsabsichten und Selbstdarstellung in dem Gespräch offen zum Ausdruck bringt. Ausgehend von der angefertigten Gesprächsanalyse sind zwei mögliche Hypothesen entwickelt worden, die der Frage nachgehen, warum sich DAMS so dezidiert negativ zum Deutschen äußert: Die erste Hypothese ist, dass DAMS durch die erzwungene Migration und die Unfreiwilligkeit des Spracherwerbs eine Ablehnung entwickelt hat. Obwohl er die ersten Jahre seiner frühen Kindheit in Deutschland aufgewachsen ist und gut mit dem Spracherwerb vorankommt, lehnt er die Sprache im Gespräch entschieden ab. Hinzu kommt seine positive Einstellung zum Spanischen, durch die deutlich wird, dass er sich in dem Land und in der Sprache wohl gefühlt hat. Aus seiner Äußerung in den Zeilen 106–107 wird implizit deutlich, dass der Junge seine Zukunft zum Zeitpunkt des Gesprächs nicht unbedingt in Deutschland sieht. Die zweite Hypothese ist, dass er sich durch seine ablehnenden Äußerungen absichtlich in Opposition zur Forscherin positioniert. Dies könnte aus der positiven Haltung der Forscherin resultieren, die unter anderem in den Zeilen 101 und 104 deutlich wird. Es könnte eine natürliche Reaktion des Jugendlichen sein, in einer Gesprächssituation, die thematisch auf seine Sprachen fokussiert ist, die Ablehnung und evtl. auch Frustration gegenüber dem Deutschen zum Ausdruck zu bringen. Es zeigt sich in seiner klaren Positionierung im Gespräch mit ICE außerdem eine nicht ganz unprovokative Haltung: der Junge markiert in seiner offenen Ablehnung des Deutschen in gewisser Weise eine Grenze zu allem Deutschen und somit auch zu ICE als Gesprächspartnerin. Sofern diese Haltung als Provokation gemeint war, lässt sich von ICE keine direkte Reaktion darauf in den Daten rekonstruieren. Sie stellt im Verlauf dieser Kommunikation eine Rückfrage dazu (Z. 110), die DAMS noch einmal mit „nee“ bestätigt (Z. 111). Mit einem Wechsel des Fokus seitens DAMS auf das fertige Sprachenportrait endet die Sequenz.

Über die Bedeutung des Italienischen äußert DAMS explizit, dass es eine gute Sprache sei; als Begründung führt er an, dass „sie“ (womit er die Italiener*innen meint) mit „viel Gefühl“ sprechen würden (DAMLU_3, Z. 20–22), ähnlich wie die Spanier*innen. Das Spanische gefällt ihm aber besser. Schließlich werden indirekt persönliche Einstellungen und Sichtweisen über das Lateinische und das Japanische erkennbar, die entsprechenden Textstellen wurden aber nach ihrer Hauptaussage in ihren anderen Kategorien analysiert. Es lässt sich konstatieren, dass DAMS in Bezug auf das Lateinische davon ausgeht, dass er Teile dieser Spra-

che quasi naturgemäß beherrscht, weil das Spanische mit ihr eng verwandt ist. Er findet Latein aber „ein bisschen doof“, denn „das benutzt du nie in dein Leben“ (DAMS_2, 300–301). Über diesen Sachverhalt sprechen ICE und DAMS ausführlicher (siehe Kap. 5.4.6.1). Das Japanische erwähnt DAMS im Zusammenhang mit seinem Hobby (siehe Kap. 5.4.3.5), was darauf hinweist, dass er dieser Sprache gegenüber eine positive Einstellung hat. Er beschreibt explizit, dass er dafür lernen würde, weil er jeden Tag *Anime* schaue (DAMS_2, 101–108).

5.4.3.2 Sprachbiographie

DAMS' Migrations- und Spracherwerbsgeschichte ist zum einen durch zwei einschneidende Wanderungen geprägt, die er selbst erlebt hat und zudem durch die bereits vorher erfahrenen Migrationsbewegungen seiner Eltern. In Deutschland geboren, hat er das Deutsche im Kleinkindalter als Umgebungssprache erworben. Mit Blick auf seine eigene Sprachbiographie äußert er sich recht offen (acht Kodierungen) zum Erwerb seiner unterschiedlichen Sprachen. In der Unterkategorie „Sprachbiographie Eltern und Geschwister“ befindet sich jedoch nur eine Textstelle zur Herkunft seiner Mutter.

[DAMS_1, Z. 66–72]

- 66 DAMS: [nEIn] vier jahre hIEr
 67 ICE: hm_hm
 68 DAMS: bin hIEr gebor_n (0.6) [dann]
 69 ICE: [a:h]
 70 DAMS: bin ich nach (.) zehn jahre nach SPanIEn [gega:ng_]
 71 ICE: [hm_hm]
 72 DAMS: und dA:(0.4) zehn jahre dann bin ich zurück gekomm_

DAMS erwähnt gleich zweimal, dass er zehn Jahre in Spanien gelebt hat. Diese Tatsache scheint für ihn von großer Bedeutung zu sein. Das Spanische wurde seine neue Umgebungssprache und durch die lange Aufenthaltsdauer von zehn Jahren und den Eintritt in die Schule dort bezeichnet er sein Spanisch als „perfekt“ und „besser geht nicht“. Es ist seine liebste Sprache. DAMS erzählt auch, dass durch den Erwerb des Spanischen sein Interesse an anderen Sprachen geweckt wurde, sodass er eigenständig anfing, sich über das Internet und über Zeichentrickfilme mit fremden Sprachen auseinanderzusetzen (siehe Kap. 5.4.6.3 „Lern- und Kommunikationsstrategien“ und Kap. 5.4.6.4 „Äußerungen allgemein zum Lernen und zum Können“). Der Umzug nach Deutschland, der zum Zeitpunkt der ersten Begegnung ein Jahr zurückliegt, gefällt ihm offenbar nicht sonderlich. Er hat das Deutsche schnell wieder erworben, hat jedoch eine Abneigung gegenüber der Sprache. Seine bereits vor der

Migration nach Spanien erworbenen Sprachkenntnisse im Deutschen und seine Sprachlernerfahrung(en) zählen sich nicht bezüglich einer erhöhten Sprachlernmotivation aus (siehe Kap. 5.4.3.1 „Meine Sprachen“ und Kap. 5.4.3.5 „Sprachgebrauch“). Daheim spricht und sprach er mit seiner Mutter schon immer Russisch, da seine Mutter aus Russland stammt.

[DAMS_2, Z. 171–178]

171 ICE: man/deine mutter hat mit dir immer russisch gesprochen?

172 DAMS: meine mutter SPriCht immer mit mir russisch

173 ICE: iMMer mit dir russisch,

174 DAMS: is aus (.) ruSSland

175 ICE: ach [dann muss/kannst du ja total]

176 DAMS: [dagestan]

177 ICE: viel russisch

178 DAMS: nicht s0 gAnz

Englisch ist die Sprache, die sein Vater „früher“ mit ihm gesprochen hat. Aber Mutter und Sohn leben zum Zeitpunkt des Gesprächs allein, der Vater scheint keine aktive Rolle in DAMS' Leben zu haben. DAMS sagt über Englisch „sprechen“, dass er es weder mag noch hasst (siehe Kap. 5.4.3.1 „Meine Sprachen“). Den Migrationshintergrund des Vaters erwähnt DAMS nicht, es ist jedoch von einem nicht-russischen und nicht-deutschen Migrationshintergrund auszugehen, da er Englisch mit seinem Sohn sprach.

5.4.3.3 Sprachkompetenzen

In der Unterunterkategorie „meine Sprachkompetenzen“ sind zu DAMS' Sprachkompetenzen sieben Kodierungen zu verzeichnen. In der Unterunterkategorie „Sprachkompetenzen anderer“ macht DAMS insgesamt drei Aussagen. Das Thema Sprachkompetenzen zählt damit zu den von DAMS am ausführlichsten angesprochenen Aspekten von Mehrsprachigkeit. Zu Beginn der zweiten Begegnung sagt ICE als Arbeitsauftrag für das Sprachenportrait „die sprachen die du sprechen kannst die packst du in dEin bild“ (DAMS_2, Z. 23–26). Daraufhin antwortet DAMS sofort „ich glaub' dA passt nix“ (DAMS_2, Z. 27). Er positioniert sich somit von Beginn an als Vielsprachiger bzw. bildlich gesprochen, als ein Junge voller Sprachen. DAMS sieht seine Deutschkompetenzen kritisch, dass macht er an zwei Textstellen explizit deutlich (DAMS_1, 132–135 und DAMS_1, Z. 365–368). DAMS zeigt sich also insgesamt eher unzufrieden mit seinem Lernfortschritt in der deutschen Sprache. Gleichzeitig ist aber auch zu erkennen, dass er seine Deutschkompetenzen als insgesamt gut einschätzt, etwa als ICE feststellt: „ich finde du sprichst sehr gut“

(DAMS_1, Z.134) und DAMS antwortet: „ja - aber manchmal sag ich inkorrekte wörter“ (DAMS_1, Z. 135). An einer Stelle äußert er sich explizit kritisch:

[DAMS_1, Z. 365–368]

365 DAMS: für mIch ist das zu wenIg was ich SPreche
 366 ICE: ja:? findest du?
 367 DAMS: in ein jAhr in SPanien habe ich mehr gelernt seit
 [ei_Ein jAhr/]

Die Formulierung „zu wenig“ zeigt deutlich, wie unzufrieden der Jugendliche mit seinen Sprachkompetenzen ist. Die Aussage verweist auf einen möglichen Grund für DAMS' negative Einstellung gegenüber dem Deutschen, nämlich eine Frustration darüber, dass er die Sprache noch nicht so gut kann, wie er wollen würde. Implizit ist in dieser Sequenz auch eine Erkenntnis darüber ersichtlich, dass es schwierig und anstrengend ist, im jugendlichen Alter eine neue Sprache zu erlernen. DAMS vergleicht in dieser Textstelle seine Lernfortschritte mit dem Spanischen, welches er als Kleinkind nach sehr kurzer Zeit beherrscht hat. ICE macht ihn im Anschluss darauf aufmerksam, dass er nun ja kein Kleinkind mehr sei und dass Lernen daher länger dauere. Sie lobt ihn zudem für seine Deutschkompetenzen.

Spanisch kann der Junge „perfekt“:

[DAMS_2, Z. 267–270]

267 ICE: spanisch ja
 268 DAMS: sie ist einfach und ich kann sie pERfEkt also (0.6)
 besser
 269 geht_s nicht
 270 ICE: hm_hm

Die Selbsteinschätzung des Jungen mit Blick auf seine Sprachkompetenzen ist auffallend. Nach den Erkenntnissen von König (2014: 237–39) kommt eine Beschreibung der eigenen Ausdrucksfähigkeiten mit ‚perfekt‘ in Ihren Daten nicht vor. Die Formulierung mit ‚perfekt‘ zählt zu den „*extreme case formulations*“ (König 2014: 239; Herv. i. O.), welche in den Daten Königs ausschließlich in zwei thematischen Zusammenhängen vorkommen: entweder in Bezug auf die Beschreibung der Sprachkompetenzen anderer oder in Bezug auf die Unerreichbarkeit von ebensolchen sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten. DAMS verstärkt seine Aussage hingegen sogar noch einmal durch einen weiteren Superlativ mit „besser geht's nicht“ (DAMS_2, Z. 268–269). Diese Sequenz verdeutlicht somit DAMS' positive Einstellung und seine persönliche Identifikation mit dem Spanischen. Er positioniert sich als Person mit

perfekter Spanischkompetenz. Dieser Positionierungsakt drückt sein Zugehörigkeitsgefühl zu seiner Heimat der letzten zehn Jahre aus.

Im Gespräch über das Russische, welche als DAMS' L1 bezeichnet werden könnte, da es die Sprache ist, die seine Mutter von Anfang an mit ihm gesprochen hat, werden Einstellungsäußerungen auf Seiten des Jungen nicht derart explizit deutlich. Auf ICEs Aussage hin „ach dann kannst du ja totAl viel russisch“ (DAMS_2, Z. 175–177) antwortet DAMS vage:

[DAMS_2, Z. 172–178]

- 172 DAMS: meine mutter SPriCht immer mit mir russisch
 173 ICE: iMMeR mit dir russisch,
 174 DAMS: is aus (.) ruSSland
 175 ICE: ach [dann muss/kannst du ja totAl]
 176 DAMS: [dagestan]
 177 ICE: viel russisch
 178 DAMS: nicht sO gAnz

In dieser Sequenz wird zwar deutlich, dass die Mutter des Jungen mit ihm „immer“ Russisch spricht, aber auf die Feststellung von ICE, er könne ja dann „totAl viel“ (DAMS_2, Z. 175–177) Russisch antwortet er vage, zurückhaltend „nicht sO gAnz“ (DAMS_2, Z. 178). Diese Formulierung zeigt, dass der Junge seine Sprachkompetenzen im Russischen bewusst einschätzt. Seine Defizite bzw. die Bereiche seines Nichtkönnens sind ihm bewusst und er nennt sie auch explizit:

[DAMS_2, Z. 197–200]

- 197 ICE: ja (-) und_äm (.) du ge_geht auch das russische
 alphabet das
 198 kannst du nicht,
 199 DAMS: ((schüttelt den Kopf)) ich kann nicht lesen nicht
 schreiben
 200 auch nicht (-) die buchstAben

DAMS erklärt somit, dass Russisch für ihn eine rein mündliche Sprache ist, begrenzt auf die Mutter als Gesprächspartnerin. Wenn ihm in der Konversation mit seiner Mutter russische Wörter fehlen, wechselt er zudem ins Spanische (siehe Kap. 5.4.3.5). Er beschreibt, dass er viel vergessen hat – womit er wahrscheinlich auf russische Wörter anspielt. In diesem Zusammenhang argumentiert er, dass es daran liegt, dass er „viele sprachen kann“ (DAMS_2, Z. 182). Auch Englisch hat er viel vergessen (v. a. das Schreiben). Seine Aussagen zum Vergessen des Englischen wie „früher konnte ich das mal“ (DAMS_2, Z. 187) und „jetzt muss ich es wieder lernen“ (DAMS_2,

Z. 190–191) lassen vermuten, dass er es schade findet, seine Englischkompetenzen vergessen zu haben und zeigen durchaus auch eine gewisse Unlust, das Englische noch einmal lernen zu müssen). Französisch, Italienisch, Japanisch und Latein zählt er zu Sprachen, die er nicht so gut kann. Diese Sprachkompetenzen werden durch Ausdrücke wie „ein bisschen“ (DAMS_2, Z. 98), „nicht so ganz“ (DAMS_2, Z. 178) oder „ein paar Wörter“ (DAMS_2, Z. 99) beschrieben. In seinem Sprachenportrait versteht er die Sprachen mit einem Minus, das für ihn geringe Sprachkompetenzen symbolisiert (DAMS_2, Z. 407–412, siehe auch Abbildung 18).

In der Unterunterkategorie „Sprachkompetenzen anderer“ finden sich insgesamt drei Aussagen von DAMS. Zum einen bejaht er, dass sein Vater Russisch könne. Die Mutter kann nach DAMS Aussagen Russisch, Spanisch und Deutsch, spricht aber mit ihrem Sohn Russisch. Über eine Äußerung von ICE, die auf eine gemeinsam erlebte Unterrichtsstunde vor dem Gespräch anspielt, konstatiert DAMS zudem, ICE könne Spanisch „mehr als viele“ (DAMS_3, Z. 35). Damit positioniert er sich selbst indirekt als Experte, der ICEs Spanischkompetenzen einzuschätzen weiß.

Zusammenfassend lässt sich aus der Kategorie „Sprachkompetenzen“ entnehmen, dass DAMS sich selbst vor allem sehr gute Kompetenzen im Spanischen zuschreibt. In allen anderen Sprachen äußert DAMS auf verschiedene Weisen eine defizit-orientierte Wahrnehmung. In Bezug auf die deutsche Sprache nimmt DAMS im Allgemeinen eine kritische Perspektive auf die Sprache ein, die zumindest teilweise auch aus der Erfahrung herrühren könnte, dass es dem jungen Lerner schwerer fällt, als er erwartet hätte, die Sprache (wieder) zu erlernen. Mit Blick auf das Russische beschreibt DAMS seine differenzierte Wahrnehmung fehlender Kompetenzbereiche. Immer wieder deuten DAMS' Aussagen zudem eine Überforderung bzw. Überfrachtung bezüglich seiner alltagssprachlichen Vielfalt an, wie etwa, dass er Sprachen, die er einmal konnte (wie Englisch und Russisch) nun zum Teil wieder vergessen habe, weil er so viele Sprachen lernen müsse und er seine sprachliche Umgebung mehrfach gewechselt hat.

5.4.3.4 Sprachenportrait

In dieser Kategorie befinden sich insgesamt sechs kodierte Textstellen. DAMS begreift schnell, worum es beim Ausmalen der Silhouette gehen soll (siehe Abbildung 18). Auf ICEs Beschreibung der Aufgabe hin antwortet DAMS in Anspielung auf die große Menge an Sprachen, die er spricht:

[DAMS_2, Z. 27–28]

27 DAMS: ä:h ich glaube dA passt nix

28 ICE: ne:? hast du zu viele?

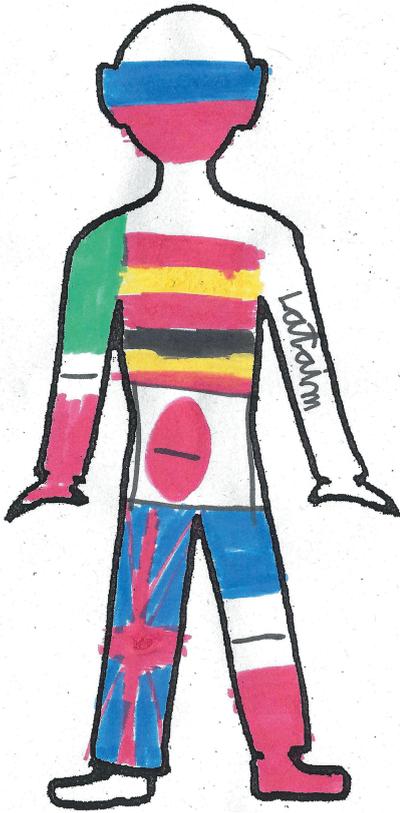


Abbildung 18: Sprachenportrait von DAMS.

Diese Aussage verdeutlicht DAMS' Selbstpositionierung als Vielsprachiger. Gleichzeitig wird durch die Formulierung „da passt nix“ semantisch auch ein *zu viel* deutlich.

DAMS ist der einzige Teilnehmer aus der Hauptuntersuchung, der während des Gesprächs malt, also das Gespräch fortsetzt und die Forscherin ICE in den Malprozess mit einbezieht. Der Junge verwendet zur Darstellung seiner Sprachen die Farben der verschiedenen Nationalflaggen. Für die Umsetzung greift er auf eigenes Wissen, auf das Wissen der Forscherin und auf das Internet (sein Smartphone) zurück.¹³⁵ Er malt zuerst Spanisch in die Herzgegend, bzw. in den Brustraum, in rot

¹³⁵ Während des Unterrichts ist den Schüler*innen die Nutzung von Smartphones am DaZ-Zentrum nicht erlaubt. Es ist beachtlich, dass DAMS sein Smartphone dennoch nutzt. Allerdings schaut er sich zunächst prüfend im Klassenraum um, ob auch niemand zu dem Tisch, an dem DAMS und ICE sitzen, hinüberschaut. Er scheint anzunehmen, dass ICE die Nutzung seines Handys nicht ahnden würde. Auch wenn die Gründe dafür nicht abschließend geklärt werden können, könnte eine Begründung darin liegen, dass ICE nicht Teil des Lehrkörpers der Schule ist und

und gelb. Im Herz sei das, was man liebt, sagt er zu Beginn des Gesprächs über ein fremdes Sprachenportrait (vgl. DAMS_2, 14–18). Daraus lässt sich die Annahme ableiten, dass Spanisch als liebste Sprache in die Herzgegend gemalt wird. Anschließend malt er die russische Flagge in den Kopf. Als dritte Sprache malt er Japanisch in den Bauch und als vierte Sprache Englisch in das eine Bein. Französisch findet im anderen Bein seinen Platz. Italienisch und Latein malt er in die Arme. Zum Schluss fällt ICE auf, dass DAMS das Deutsche vergessen hat. Er sagt darüber scherzhaft „isch kann kein deutsch“ (DAMS_3, Z. 80) und erkennt, dass er es „überhaupt“ vergessen hat (DAMS_3, Z. 83). Deutsch malt er dann in den Bauch, zwischen Spanisch und Japanisch. Man kann auf dem Bild erkennen, dass er das Deutsche zum Schluss eingetragen hat.

In DAMS' Sprachenportrait sagt die Größe der Fläche scheinbar nichts über die Kompetenzen aus. So nimmt Japanisch den Bauch ein, obwohl er nur ein paar Wörter versteht. Die Aufteilung der Flächen könnte aber durchaus etwas über seine emotionale Zuneigung aussagen. Das Japanische interessiert ihn und er verknüpft es mit Positivem, mit seinem Hobby *Anime*. In die Sprachen, die er kaum kann, malt er schließlich ein Minus: Japanisch, Französisch und Italienisch:

[DAMS_2, Z. 407–412]

- 407 DAMS: [ich mach eine sAche hier] ich mache hier ein mInus
(0.8)
- 408 ((malt ein Minus auf Französisch)) weil ich nicht so
gUt kann
- 409 ICE: a:h ja gUt oke: dann weiß ich [was du damit meinst]
- 410 DAMS: [und das hier] auch nicht (1.6) ((malt ein Minus auf
Japanisch))
- 411 auch ein mInus
- 412 ICE: hm_hm (2.8) ja

Kopf und Brustraum seines Sprachenportraits haben eine zentrale Bedeutung. Dort sind die Sprachen lokalisiert, in denen DAMS entweder gute Kompetenzen hat oder zu denen er eine positive Einstellung hat. Die Sprachen, die er nur rudimentär kann, befinden sich hingegen an den Rändern, also in Armen und Beinen. Die Platzierung des Deutschen kann auch zufällig der Bauch geworden sein, weil dort noch Platz war. Dies lässt sich im Nachhinein nicht klären. Interessant sind vier Beobachtungen: 1. DAMS hat Russisch im Kopf, also die Sprache, die er mit

zusätzlich in der Erhebungssituation keine Lehrer-Rolle einnimmt. Eventuell signalisiert DAMS damit auch, dass er ICE in dieser Situation als Verbündete betrachtet.

seiner Mutter spricht. 2. DAMS hat Spanisch im Brustraum, die Sprache, in der er – laut eigener Aussage – am kompetentesten ist und die er besonders mag. 3. DAMS malt sich Japanisch in den Bauch, obwohl er es kaum kann. Als Sprache seines Hobbys kommt dem Japanischen scheinbar eine wichtige affektive Bedeutung mit Identifikationspotenzial zu. 4. Das Deutsche vergisst DAMS; er malt es erst auf Hinweis von ICE in sein Sprachenportrait ein. Ausgehend von diesen Beobachtungen lassen sich Russisch und Spanisch als die Sprachen bezeichnen, die für DAMS als Person eine große Rolle spielen. Das Deutsche hat zwar eine wichtige Funktion in seinem Alltag in Deutschland, scheint aber für seine Selbstdarstellung nicht wichtig zu sein, da er es vergisst. Die weiteren Sprachen haben vor allem symbolische oder auch periphere Bedeutung für ihn. Das Gesamtbild, das der Junge erstellt, zeigt einen Jugendlichen voller Sprachen.

5.4.3.5 Sprachgebrauch

In dieser Unterkategorie befinden sich 13 Einträge. Am häufigsten erwähnt DAMS Spanisch und auch Russisch. Auch Englisch, Japanisch und das Mischen von seinen Familiensprachen Spanisch und Russisch werden in dieser Kategorie erwähnt. Eine Textstelle befasst sich zudem mit domänenspezifischem Sprachgebrauch.

Die Unterunterkategorie „Sprachen zu Hause/Familie“ umfasst Textstellen, in denen DAMS' Aussagen über „seinen Sprachgebrauch zu Hause macht. DAMS bezeichnet Spanisch und Russisch als seine Familiensprachen, die er zu Hause spricht. Spanisch bezeichnet er außerdem als die Sprache in der er denken würde.

[DAMS_1, Z. 120–122]

120 DAMS: dENkSPraChe (-) die sprache wenn du dEnkst

121 ICE: hm_hm (0.5) und was denkst dU s0, auf welcher sprache?

122 DAMS: SPAnisch

Diese Aussage ist ein Hinweis darauf, dass die Darstellung seines Sprachenportraits nicht rein bild-metaphorisch zu deuten ist, denn dort befindet sich in seinem Kopf Russisch (siehe Kap. 5.4.3.4 „Sprachenportrait“). Es ist anzunehmen, dass Russisch aus einem anderen Grund in den Kopf gemalt wurde, da er auf Spanisch denkt. Eine mögliche Erklärung wäre die Darstellung des Russischen als Sprache mit einer wichtigen Bedeutung. Da das Spanische den Herzraum ausfüllt, bleibt als weitere exponierte Körperregion der Kopf. Auf Nachfragen erklärt DAMS, dass Deutsch bei ihm zu Hause nicht gesprochen wird, weil er es nicht sprechen mag:

[DAMS_1, 80–85]

- 80 ICE: oke: spanisch und russisch (.) und ein bisschen dEutsch
oder
81 spricht ihr zuhause gar kein deutsch?
82 DAMS: ne: [ich mag nicht]
83 ICE: [ne:,]
84 DAMS: viel deutsch SPRECHen

DAMS äußert an dieser und an weiteren Stellen somit eine eher negative Einstellung oder Positionierung zum Deutschen und verdeutlicht, dass er sich nicht auf positive Weise mit dem Deutschen identifiziert. Er erwähnt auch noch, dass er nicht traurig wäre, wenn er Deutsch „irgendwann“ (DAMS_3, Z. 106) wieder vergessen würde (vgl. Kap. 5.4.3.1).

Russisch spricht er immer mit seiner Mutter, verfügt aber nur über mündliche Kompetenzen, da er die Schrift nie gelernt hat.

[DAMS_2, Z. 192–195]

- 192 ICE: [...] und russisch hast du russisch mAal schreiben
gelernt, oder
193 [russisch nUr sprechen?]
194 DAMS: [ne: meine mutter hat mir n_n] das nIE äh gelernt (0.9)
ich rede
195 nur mit sie immer (.) russiSCH

DAMS beschreibt an dieser Stelle, dass Mutter und Sohn mit einander immer Russisch sprechen. Er erwähnt, dass die Mutter ihm nie die russische Schrift, also das kyrillische Alphabet beigebracht hat. Er betont hingegen, dass er die Sprache mit ihr „immer redet“ (Z.194–195). Wenn ihm russische Wörter fehlen, mischt er im Gespräch mit seiner Mutter das Russische mit spanischen Wörtern:

[DAMS_3, 137–148]

- 137 ICE: ((unverständlich, ca. 2 Sek)) vielleicht nochma so_ne
DENKsprache
138 oder eine: (3.2) ne geMISCHte sprache (1.3) mischt du
mit deiner
139 mutter? verschiedene sprachen? (DAMS schaut
währenddessen einige
140 Sekunden in die Kamera))

- 141 DAMS: ja: spanisch und russisch
 142 ICE: mischt ihr?
 143 DAMS: manchmal (.) nicht immer
 144 ICE: und wann? (-) kannst du: (.) kannst du sagen wann? (-)
 gibt
 145 [es bestimmte/]
 146 DAMS: [ja wenn ich nicht] mehr russisch (.) wörter (.) [weiß]
 147 ((lacht kurz))
 148 ICE: [a::h oke] (.) dann mischt du das dazwischen
 DAMS: hm_hm

Es ist eine bemerkenswerte Situation, dass eine Familie, die aus zwei Personen besteht (Mutter und Sohn) durch die gemeinsamen Migrationserfahrungen einen gemischten Code zu Hause praktizieren, von welchem die eine Sprache die Umgebungssprache des ehemaligen Wohnorts Spanien ist, welche keines der Elternteile mit dem Jungen gesprochen hat. Zudem ist keine der Sprachen, also weder Spanisch noch Russisch, die Umgebungssprache des derzeitigen Wohnsitzes. Im familiären Sprachgebrauch spiegelt sich somit die Spracherwerbs- und Migrationsgeschichte der Familie und des Jungen, der ausschließlich mit seiner Mutter auf Russisch kommuniziert und diesen Code mit Spanisch mischt, wenn ihm russische Wörter fehlen. Es handelt es sich hierbei um eine Form des Code-Switchings „aufgrund von Ausdrucksschwierigkeiten“, eine Form, die besonders „bei Sprechern von Sprachminderheiten“ vorkommt, die „eine unvollständige Kompetenz in ihrer Erstsprache erworben haben“ (Riehl 2014: 102). DAMS erläutert, er würde auf Spanisch zurückgreifen, wenn ihm die Wörter auf Russisch nicht einfallen würden (Z. 146). Auch erweckt dies den Anschein, als wären seine Spanischkompetenzen größer als seine Russischkompetenzen.

DAMS tätigt keine affektiven Aussagen zum Russischen, sodass seine emotionale Einstellung zu dieser Sprache nicht zu ermitteln ist. Er positioniert sich auch nicht auf andere Weise zum Russischen. Da er klar und deutlich Spanisch als liebste Sprache nennt, scheint das Russische, obwohl er es täglich mit seiner Mutter spricht (und weil er es *nur* mit seiner Mutter spricht), weniger von identifikatorischer Bedeutung für ihn zu sein. Englisch scheint im Sprachgebrauch des Jungen keine aktive Rolle mehr zu spielen seitdem der Vater weg ist.

[DAMS_2, Z. 249–252]

- 249 ICE: hm (-) ((schnalzt einmal)) und mit wem sprichst du
 englisch?
 250 DAMS: als (.) mIt meinem vAter (.) fröher (früher)

251 ICE: hm:_hm (1.8) u:nd (0.9) du jetzt äh lernst du es aber
 auch noch
 252 in der schUle nä?
 253 DAMS: hm_hm

In diesem Gesprächsabschnitt fallen die Adverbien *früher* und *jetzt*, die DAMS und ICE benutzen, dadurch besonders auf, dass sie Gegenteiliges ausdrücken. Die kommunikative Dynamik weist auf ein gemeinsames, aber unausgesprochenes Wissen hin bzw. zumindest auf das gemeinsame Wissen, dass das Thema unausgesprochen bleiben soll. Den Vater und dessen Sprache mit dem Sohn gab es *früher*. *Jetzt* gibt es Englisch nur noch als Unterrichtsfach in der Schule.

Zu den Sprachen Französisch, Italienisch, Japanisch und Latein, die der Junge auch in sein Sprachen-portrait gemalt hat, lassen sich bezüglich des Sprachgebrauchs folgende Feststellungen machen: Das Japanische gebraucht er nicht produktiv, aber es interessiert ihn und er würde es gerne lernen, da er „den ganzen Tag *Anime*“ schaut, japanische Zeichentrickfilme. Dadurch nutzt er die Sprache rezeptiv. Latein kann er nach eigener Aussage, weil ein Lehrer in der Schule in Spanien in einer (sic) Vertretungsstunde Lateinunterricht mit der Klasse gemacht hat. Er sagt außerdem, dass Latein zu „18 Prozent Spanisch ist“ (siehe Kap. 5.4.6.1 „Beschreibungen und Annahmen“) und dass deshalb alle Spanier*innen ein bisschen Latein könnten. Die Aussagen und Argumentationen zu diesen „randständigen Sprachen“ (Franceschini 2001: 214; vgl. auch Krumm 2010: 17) seines Sprachenrepertoires zeigen recht deutlich, wie DAMS sich selbst unabhängig von *tatsächlichem* Sprachgebrauch oder *tatsächlichen* Sprachkompetenzen als multilinguales Individuum konstruiert und dabei auch Sprachen mit einbezieht, die für einzelne kleinere Domänen seines Lebens allenfalls symbolisch oder emotional von Bedeutung sind.

In der Unterunterkategorie „Sprachen in der Gesellschaft/in der Schule“ befinden sich drei Einträge, die sich zum Teil mit der Gegenwart befassen, in der DAMS lebt. Einmal erklärt ICE den Begriff „Verkehrssprache“, indem sie auf die Umstände lebensweltlicher Mehrsprachigkeit als Erklärung zurückgreift. Dies führt dazu, dass sich DAMS mit der von ICE beschriebenen Situation vertraut fühlt, welches in einer kurzen Antwort deutlich wird:

[DAMS_1, 303–306]

303 ICE: es ist dann so dass du ä:m: (1.1) ((schnalzt
 währenddessen einmal))
 304 du:: sprichst zuhause eine sprache, (0.2) Aber wenn du
 rausge:hst

305 (0.4) sprichst du eine andere sprache [und das ist]
 306 DAMS: [wIE jetzt]

Diese Textstelle stammt aus der Gesprächssequenz, in der es um den Impulsbegriff *Verkehrssprache* geht (DAMS_1, Z. 244–308). Nachdem DAMS den Begriff mit Straßenverkehr in Verbindung gebracht hat (wie alle Proband*innen), klärt ICE auf, dass es bei diesem Terminus um den regionalen Gebrauch einer *Lingua Franca* geht (DAMS_1, Z. 303–305). ICE erläutert, dass man dann zu Hause eine Sprache sprechen würde, während man, wenn man „rausgeht“ eine andere Sprache sprechen würde (DAMS_1, Z.303–304). DAMS macht durch seinen Kommentar „wIE jetzt“ (DAMS_1, Z. 306) deutlich, dass er sich mit dem domänenspezifischen Sprachgebrauch, den ICE skizziert hat, selbst identifizieren kann und dass er sich „jetzt“ in der Situation befinden würde. Er verdeutlicht durch seine Antwort, dass er die von ICE skizzierte Situation als die seinige anerkennt.

DAMS stellt außerdem fest, dass er (in der Schule, bzw. zum Zeitpunkt des Gesprächs) „die ganze Zeit nur Deutsch“ redet (DAMS_3, Z. 79–84). Bzgl. der Sprachen Russisch und Englisch stellt DAMS fest, dass er viel vergessen habe, weil er so viele Sprachen verwende:

[DAMS_2, Z. 171–191]

171 ICE: man/deine mutter hat mit dir immer russisch gesprochen?
 172 DAMS: meine mutter SPriCht immer mit mir russisch
 173 ICE: IMMer mit dir russisch,
 174 DAMS: is aus (.) ruSSland
 175 ICE: ach [dann muss/kannst du ja total]
 176 DAMS: [dagestan]
 177 ICE: viel russisch
 178 DAMS: nicht s0 gAnz
 179 ICE: kannst viel verstehen aber nicht so viel sprechen,
 180 DAMS: ja:
 181 ICE: ja [das kenn ich]
 182 DAMS: [weil ich ich] hab viel vergessen weil ich vIEle
 SPraCHE kann
 183 (0.5) zum beispiel ich hab äh total vergessen wie man
 in
 184 englisch schreibt
 185 ICE: ja:_a
 186 DAMS: ich kann nicht mehr ä:h richtig (richtig) SCHreiben
 ▫ (0.6)▫ früher

- 187 konnte ich das mal
 188 ICE: die äh schreibweisen in englisch sind auch total schwe:
 r $\approx(0.6)$ weil
 189 die immer ganz anders ä:m: [schreiben als es klingt]
 190 DAMS: [aber ich hab das ganz gelernt aber] jez (jetzt) muss
 ich das noch
 191 wIE:der lernen

Aus der Gesprächssequenz wird das Bewusstsein des Jungen ersichtlich, dass er durch den (Neu-) Erwerb vieler Sprachen andere wieder vergessen hat. Die Sequenz beginnt mit seiner Muttersprache (im wörtlichen Sinne) Russisch und der Feststellung von ICE, dass er diese wohl sehr gut beherrschen müsste (DAMS_2, Z. 175–177). Dies relativiert DAMS. Er skizziert den Mechanismus des Vergessens aufgrund der hohen Inputmenge in vielen verschiedenen Sprachen. Vor allem schriftliches Englisch hat er vergessen und muss dies nun WIEDER lernen, welches er betont negativ formuliert (Z. 191). Dies scheint ihn besonders herauszufordern. Das, was der Junge in dieser Situation in Bezug auf seine Herausforderungen beim mehrsprachigen Spracherwerb erkennt, erlaubt einen Blick auf das Phänomen des Sprachverlusts, bzw. „die schrittweise Aufgabe einer alten zugunsten einer neuen Sprache“ (Brizic 2007: 87). In seiner Kindheit, nach der Migration von Deutschland nach Spanien, hat er zuerst seine Umgebungssprache Deutsch verloren und durch das Spanische ersetzt. Durch die Trennung vom Vater hat er Teile seiner Englischkompetenzen verloren. Und in der Gegenwart sind nun wiederum seine Spanischkompetenzen in seinem neuen Heimatland Deutschland zumindest bedroht, da das Spanische seinen Status als Umgebungssprache verloren hat.

Mit der Beschreibung zu seinen Englischkompetenzen macht er nicht nur deutlich, dass er die Sprache, die er einmal von seinem Vater gelernt hat und gut konnte, teilweise wieder vergessen hat, sondern er geht auch explizit darauf ein, welche Bereiche seiner Kompetenz er besonders vergessen hat (schriftsprachliche Fähigkeiten). DAMS' persönliche und durch seine Biographie geprägte Beziehung zum Englischen, der Sprache seines Vaters, wird nicht thematisiert. Seine Belastung bezüglich des Englischen bezieht er nur auf das Vergessen der Sprache.

Aus DAMS' Äußerungen in der Unterkategorie „Sprachgebrauch“ lässt sich ermitteln, dass der Junge die Sprachen Russisch und Spanisch vor allem dann verwendet, wenn er zu Hause ist. Das Deutsche, welches als Umgebungs- und Schulsprache eingestuft werden kann, erwähnt der Junge nur indirekt im Zusammenhang mit seinem Sprachgebrauch, nämlich in dem Sinne, dass er Sprachen vergisst, weil er so viele Sprachen kann (DAMS_2, 175–187). Dies weist darauf hin, dass einige seiner Sprachen von Verlust bedroht sind. Das Deutsche tritt zudem indirekt in Erscheinung, als DAMS und ICE über den Begriff *Verkehrssprache* nachdenken (DAMS_1,

303–306). Der Junge mischt seine beiden ‚Haus‘-Sprachen Russisch und Spanisch nach der Form des Code-Switchings oder auch Borrowings, bei welcher die eine Sprache eingesetzt wird, wenn in der anderen Sprache die passenden Wörter fehlen oder gerade nicht abrufbar sind. Die Sprache Japanisch scheint für den Jungen eine Bedeutung im Zusammenhang mit seinem Hobby zu haben, hier lassen sich vor allem rezeptive Kompetenzen annehmen, die durch den Konsum der Zeichentrickserien erworben wurden.

5.4.3.6 Sprachliche Ziele

In dieser Unterkategorie befindet sich lediglich eine kodierte Textstelle, die aber recht ausführlich ist. Hier wird deutlich, dass er die Sprachen, die auf seinem Sprachenportrait eingezeichnet sind, gerne vollständig beherrschen möchte. Er zeigt mit dem Finger explizit auf Italienisch, Japanisch und Französisch als er sagt er wolle es „von ganz“ bzw. „von Ende das“ lernen (DAMS_3, Z. 47–62). Die Aussage zeigt, dass er sprachliche Ziele verfolgt, vor allem motiviert durch sein Hobby *Anime* und durch soziale Beweggründe wie Freundschaften. Diese sprachlichen Ziele betreffen aber nicht das Deutsche, sondern das Italienische, das Französische und das Japanische. Auf ICEs Frage: „und welche sprache: (-) möchtest du gerne: (.) als nächstes lernen?“ (DAMS_3, Z. 47) antwortet DAMS: „erst will ich von:: (-) enDE (.) das lernen ((zeigt auf Japanisch im Sprachenmännchen)) (-) auch italienisch u:nd französisch (-) von_innen (enden) (.) lernen °h (-)“ (DAMS_3, Z. 48–49). Diese Aussage lässt darauf schließen, dass er einerseits motiviert ist, sich weiterhin mit Sprachen zu befassen und seine Kompetenzen zu steigern, und andererseits, dass er keine weiteren Sprachen mehr lernen möchte, als die, die er auf seinem Sprachenportrait eingezeichnet hat. Sein formulierter Anspruch ist dabei kein Geringerer, als die erwähnten Sprachen vollständig zu erlernen.

5.4.4 Herkunft/Heimat

In dieser Kategorie befindet sich eine Textstelle. Bezüglich der Kodiervoraussetzungen für diese Kategorie sei kurz anzumerken, dass in diesem Segment Textstellen über die Herkunfts- oder Heimatländer der Jugendlichen gesammelt werden, die keinen direkten Bezug zu den Sprachen oder dem Sprachgebrauch der bzw. des Proband*in haben; dennoch können diese Äußerungen eine kontextbezogenen Erkenntnisgewinn ermöglichen. DAMS erwähnt im Gespräch während der ersten Begegnung, dass er Menschen kennen würde, die tatsächlich ausschließlich Katalanisch sprachen. Mit dieser Aussage widerspricht der Junge ICEs Vermutung zum Spanischen als Lingua Franca, die von allen Spanier*innen beherrscht werde (siehe

DAMS_1, 244–308). Für die Auswertung ist an dieser Stelle weniger von Bedeutung, ob DAMS Recht hat bzw. ob er wirklich Menschen in Spanien kennt, die Katalanisch und kein Spanisch können. Interessant ist hier, dass er sich als Kenner der spanischen Varietäten und des Sprachgebrauchs in Spanien positioniert, also als Experte für spanische Sprachfragen.

5.4.5 Landeskundliches und kulturelles Wissen

In dieser Kategorie sind Äußerungen von DAMS darüber vertreten, dass man in China Chinesisch spreche und in Kanada Englisch. ICE antwortet daraufhin „oder auch Französisch“ (DAMS_1, Z. 301). Außerdem weiß DAMS, dass es für Latein keine Flagge gibt, welches seine Pläne, alle seine Sprachen in den Farben der Nationalflaggen in sein Sprachenportrait einzuzeichnen unterminiert (DAMS_2, Z. 418). Des Weiteren nennt er zielsicher die Farben der italienischen Flagge („grün, weiß, rot“, DAMS_2, Z. 424).

5.4.6 Laienlinguistik

In der Kategorie „Laienlinguistik“ gibt es insgesamt 24 kodierte Textstellen. Die Unterkategorie mit den meisten Kodierungen ist „Beschreibungen und Annahmen über Sprachen“ (n = 17). Die Wissensbestände des Jungen reichen von sprachspezifischem Wissen über Latein und Spanisch, über Ideen zum Sprachgebrauch des Lateinischen bis hin zu Konzepten zur Funktionsweise von Sprache, die durch Selbstreflexion entstanden sind (siehe Kap. 5.4.6.3 „Sprachbewusstheit“). Abbildung 19 zeigt die Kategorie Laienlinguistik im Einzelfall DAMS im Überblick:

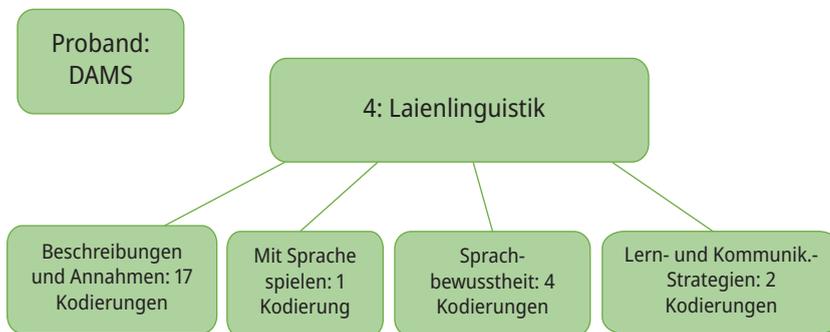


Abbildung 19: Übersicht über die Kategorie Laienlinguistik im Einzelfall DAMS.

5.4.6.1 Beschreibungen und Annahmen über Sprachen

In dieser Unterkategorie sind zum einen Äußerungen gesammelt, die ein eher faktisches Wissen des Jungen belegen und zum anderen Textstellen, die einen Eindruck darüber vermitteln, wie DAMS konzeptuell denkt, vor allem elizitiert durch das Gedicht der ersten Begegnung. DAMS beschreibt etwa verschiedene im Impulsmaterial vorkommende Komposita wie *Männersprache*, *Geheimsprache* oder *Schriftsprache*. Exemplarisch für die Beschaffenheit des Outputs, der über die Impulswörter elizitiert wurde, werden an dieser Stelle die Textstellen zu den beiden Begriffen *Geheimsprache* und *Zeitsprache* angeführt:

[DAMS_1, Z. 92–110]

92 DAMS: ge_ma/ge_hEIm_SPrache (0.5) das wie das mORS (1.3)
 Ode: r
 93 (0.8) ist das?
 94 ICE: kennst du geheim?
 95 DAMS: jo
 96 ICE: du kennst geheim?
 97 DAMS: hm_hm [heimsch] (heimlich)
 98 ICE: [U:nd die] geheimsprache mORsen hast du gesagt [nä?]
 99 DAMS: [joa]
 100 ICE: sUper (0.3) sehr gute idEE
 101 DAMS: ode:r (.) wie die: (0.7) indianer (-) früher gemach
 haben mit rauch
 102 ICE: ja: (0.6) rauchzeichen nä? [genau]
 103 DAMS: [oder] oder jez (jetzt) mIt bInAr (0.5)
 104 bInAr code ((englische Aussprache)) (0.6) [eins]
 105 ICE: [hm_hm]
 106 DAMS: null null null null
 107 ICE: ach super das ist dieser computer:?
 108 DAMS: ja
 109 ICE: code ((englische Aussprache)) nä? ((schnalzt einmal))
 mensch
 110 klasse (1.8) da fällt dir ja richtig viel zu ein

Dieses Textbeispiel zeigt, dass DAMS das Impulswort aufgreift und seine spontanen Ideen äußert. Hier ist es als erstes „das mors“ (DAMS_1, Z. 92), womit DAMS das Morsealphabet meint. Nachdem ICE sich versichert hat, dass der Junge das Wort *geheim* kennt und ihn gelobt hat, nennt der Junge zwei weitere Beispiele, die für ihn in Verbindung mit den Begriffen ‚geheim‘ und ‚Sprache‘ stehen: die

Rauchzeichen und den Binärkode. Er unterscheidet seine Einfälle, indem er sie zusätzlich zeitlich in „früher“ und „jetzt“ einordnet. Es ist in diesem Zusammenhang unerheblich, ob diese unterschiedlichen Zeichensysteme, die ihm einfallen, in der Tat als „Geheim“-Sprachen bezeichnet werden können, sondern, dass diese Zeichensysteme aus seiner Perspektive als *Geheimsprachen* erscheinen, weil sie mittels eines ihm unbekanntes Kodes Bedeutungen vermitteln. Hier zeigt sich somit seine individuelle Perspektive auf den Impulsbegriff. Das zweite Textbeispiel ist beim Gespräch über den Begriff *Zeitsprache* entstanden. DAMS äußert dabei Wissen darüber, dass sich Sprache im Laufe eines Lebens verändert:

[DAMS_1, Z. 213–218]

- 213 DAMS: ä:h (1.3)Zei:t_SPrache wIE:(0.4)die leute: (.) mIt dIE
Zeit
- 214 SPRechen vielleicht wenn du(0.9) ach_zich jAHRe ä:h (.)
b_Alt bIst
- 215 ICE: hm_hm:
- 216 DAMS: SPriChst du von (0.7) wie:(1.0) eine andere: mEthOde
wie:
- 217 wenn du: (0.5) Ze:hn o:der elf jAHRe Alt [oder vier]
- 218 ICE: [stImmt] (0.5) dAs glaub ich auch

Seine Beschreibung macht deutlich, dass er Sprache als etwas Veränderliches versteht. DAMS sieht die Zeit als Faktor, der zur Veränderung der Sprache eines Individuums beiträgt. Er beschreibt sein Konzept mittels des Verweises auf das Alter einer Sprecherin oder eines Sprechers, welches die Art und Weise der Sprachverwendung determiniert. Eine weitere mögliche, sich überlappende, Deutung seiner Aussage wäre, dass DAMS hier an Soziolekte wie z. B. Kinder- oder insbesondere Jugendsprache denkt.

DAMS verfügt auch über ein faktisches Wissen über Sprachen, wie etwa, dass es in Spanien weitere Sprachen gibt („katalan, gadjero ...“¹³⁶; „es gibt vier“, DAMS_1, 272–277). Des Weiteren gibt es vier Kodierungen, die sich mit Latein befassen, mit einer der Sprachen, die er in sein Sprachenportrait gemalt hat. Es beginnt damit, dass DAMS konstatiert:

136 DAMS meint mit „Gadjero“ die Minderheitensprache Gallego, spricht diese jedoch nicht korrekt aus. Gallego ist der spanische Ausdruck für das Galicische, welches in der nordwestlich gelegenen autonomen Region Galicien gesprochen wird, und eng verwandt mit dem Portugiesischen ist (dazu siehe auch <http://www.galicia.es/de/tradicion> oder <https://www.philol.uni-leipzig.de/institut-fuer-angewandte-linguistik-und-translatologie/institut/lektorate-fuer-iberische-sprachen/galicischlektorat/galicisch-und-der-galicische-sprachraum/> (12.05.2021)).

[DAMS_2, 300–301]

300 DAMS: [lateinisch] auch ein bisschen doof das zu könn_ (0.9)
 301 weil das benutzt du nie in dein lEben

Diese Aussage beschreibt implizit DAMS' Wissen darüber, dass Latein keine ‚lebende‘ Sprache mehr ist und man auf dieser Sprache somit nicht im Alltag kommunizieren kann. Es entwickelt sich daraus ein Gespräch darüber, inwiefern Latein doch noch verwendet wird, angestoßen durch ICE's Intervention. Dabei nennt DAMS nicht nur Orte („universität“, DAMS_2, Z. 355) und Situationen („wenn du entdecke bist“, DAMS_2, Z. 322–325), sondern auch eine Regel der Wortbildung in Form eines Sprachvergleichs zwischen Spanisch und Lateinisch, obwohl er dabei ein Wortbeispiel aus dem Deutschen nimmt:

[DAMS_2, 311–314]

311 DAMS: die fa_fa:st alle wörter wie: (.) diamAnt zum beispiel
 312 ICE: hm_hm
 313 DAMS: in SPanISCH ist das diamant (0.6) abe:r in latein ist
 das
 314 ah_um musst du dA machen [diamant_UM]

Er beschreibt damit den Unterschied zwischen Spanisch und Latein auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Zum einen geht es um die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen diesen beiden Sprachen und zum anderen um ihm bekannte morphologische Unterschiede in der Wortbildung, hier erläutert anhand der Nominalendung „-um“. ¹³⁷ Er erklärt, dass „eigentlich alle“ Entdecker eine neue Art, „ein tIE:R (.) eine pflanzen (0.5)“ (vgl. DAMS_2, Z. 326–327) mit seinem Namen und der Endung -um benennen. Schließlich sagt er scherzhaft, dass man nicht Entdecker werden könne, wenn man kein Latein kann. Dies zeigt, dass DAMS die Funktionalität des Lateinischen erkannt hat, obwohl diese keine ‚lebende‘ Sprache mehr darstellt.

Spanisch hält DAMS für die zweithäufigste Sprache der Welt, nachfolgend auf das Englische:

¹³⁷ Im Lateinischen gibt es mehr als nur die Nominalendung -um, die Nomina im Neutrum betrifft. DAMS erklärt an dieser Stelle offenbar jene Aspekte von Ähnlichkeit und Unterscheidungen, die ihm aufgefallen und im Gedächtnis geblieben sind.

[DAMS_3, Z. 70–72]

- 70 DAMS: spanisch ist die zweite (.) sprache mehr benutzt
 71 ICE: auf der welt nä, ((nickt kurz)) ja (-) und da nämlich
 englisch auch
 72 DAMS: englisch die erste

Es ist ICE, die diese sprachideologische Perspektive durch ihre Frage einbringt. Mit ‚sprachideologisch‘ ist in diesem Zusammenhang die Fokussierung auf *wichtig* gemeint, in dem Sinne, dass Sprachen dann besonders wichtig sind, wenn sie weit gebräuchlich und bekannt sind, wie etwa Englisch und Spanisch. Diese Perspektive wird u. a. von (Busch 2013: 96–101) aufgegriffen und kritisch betrachtet, da diese Form der Kategorisierungen immer auch „Weltsichten“ und „politisch-gesellschaftliche Verhältnisse und Wahrnehmungen“ implizieren (Busch 2013: 98).

Ein Sonderfall stellt in dieser Kategorie das Impulswort *Männersprache* dar:

[DAMS_1, 36–40]

- 36 DAMS: mÄnnerSPRache ist da äh die sprache das nur männer
 SPRECH
 37 ICE: und wie könnte das (.) klIngen? was glaubst du
 38 was sagen männer dann (.) so?
 39 DAMS: keine ahnung ab (aber?)(0.4) beleidigung immer
 40 ICE: ((lacht)) hm_hm,

Zunächst folgt DAMS der Strategie, die bereits weiter oben (siehe Kap. 5.4.2.1 „Erhebungssituation und Erhebungskontext“) beschrieben wurde, indem er die beiden Nomen des Kompositums einzeln betrachtet und zu einander in Bezug setzt. ICE fragt anschließend danach, wie eine Männersprache „klingen“ könnte. Daraufhin antwortet DAMS zunächst vage mit „keine Ahnung ab (aber)“ (Z. 39), ausdrückend, dass er zunächst nachdenken muss, aber etwas dazu sagen möchte. Dann folgt eine negative Assoziation, „beleidigungen immer“ (Z. 39), die einen kurzen Blick auf DAMS’ Sicht auf männliche Verhaltensmuster oder Attribute zulässt. Selbstverständlich sollte diese Aussage nicht überbewertet werden. Der Junge könnte durchaus auch einfach eine Gelegenheit zur Provokation nutzen; möglicherweise sind Beleidigungen auch mit Coolness oder Überlegenheit konnotiert. Da er in dem Gespräch jedoch meist ohne lange nachzudenken und relativ impulsiv antwortet, bleibt der Eindruck bestehen, dass der Junge irgendwo im Spontanen, im Unüberlegten oder Assoziativen, eine negative Sicht auf männliche Sprache bzw. den Sprachgebrauch von Männern haben könnte, denn die Assoziation, die ihm einfällt, lässt keine andere Semantik als die von verbaler Gewalt zu.

5.4.6.2 Mit Sprache spielen

In dieser Unterkategorie befindet sich folgende kodierte Textstelle:

[DAMS_1, Z. 229–237]

- 229 DAMS: ä:h (0.5) SCHerZ_SPrache wenn du rEdest von ein SCHerz
 230 du willst machen (1.0) oder wenn du ein scherz gemacht
 hast
 231 ICE: hm_hm: (0.5) scherzsprache wenn man einen scherz macht
 (-)
 232 DAMS: oder wenn man: (0.7) nicht nur nei_h scherz machen
 [ne:]/
 233 ICE: [Und] was ist für dich einen scherz machen?
 234 DAMS: vielleicht sagen (.) du hast (0.7) du hast (0.4) hIEr
 235 etwAs ((zeigt auf ICEs T-Shirt)) und dann guckst du (.)
 236 bUm ((bewegt seine Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger
 nach oben))
 237 ICE: ((lacht))

Diese Textstelle verdeutlicht zum einen exemplarisch, wie durch die Konfrontation mit den Impuls-wörtern Ideen geboren werden. Zum anderen zeigt sich hier eine von DAMS aufgefasste situative Wahrnehmung von sprachlichen Facetten. Eine Scherzsprache ist in DAMS' Augen eine Form von Sprache, die verwendet wird, wenn man einen Scherz machen möchte oder gerade einen Scherz gemacht hat. ICE geht hierauf ein, indem sie nachfragt, was für DAMS „ein Scherz machen“ sei (Z. 233). Daraufhin zeigt DAMS einen Scherz, der durchaus eine sprachlich-kommunikative Komponente hat, nämlich im pragmatischen Sinne eine Täuschung: Er zeigt auf ICEs Pullover und sagt „du hast da was“ und deutet schließlich an, seinen Zeigefinger gegen ICEs Nase zu tippen. Dies ist ein gängiger Scherz, um einander auf die Schippe zu nehmen. ICE lacht zum Schluss. Das Beispiel zeigt DAMS' Sicht auf den Zweck sprachlicher Handlungen in einer bestimmten Situation.

Weiteres spielerisches Verhalten mit Sprache(n) lässt sich in verschiedenen Gesprächssequenzen beobachten. Dazu zählen zum einen DAMS' Beschreibungen und zum Teil sein spielerisches Verhalten bei den Erläuterungen zum Lateinischen und dessen Wortbildungsregel mit –um (vgl. Kap. 5.4.6.1 „Beschreibungen und Annahmen“). Auch seine am Schluss der zweiten Begegnung geäußerte und scherzhaft gemeinte Aussage darüber, dass er vielleicht noch weitere Sprachen kenne, von denen er nur noch nicht wisse, dass er sie kenne, zeugt von einer spielerischen, über Sprache reflektierenden Herangehensweise an die Gesprächssituation und an das Impulsmaterial (DAMS_3, Z. 133–134).

5.4.6.3 Sprachbewusstheit

In dieser Unterkategorie werden Textstellen gesammelt, die ein Nachdenken über Sprache(n) und den eigenen Sprachgebrauch explizieren. Im folgenden Beispiel äußert DAMS seine Gedanken zum Impulswort „Rätselsprache“, etwa, dass Sprache einen verborgenen Sinn haben kann und dass sich die Bedeutung teilweise nur erschließen lässt:

[DAMS_1, Z. 225–228]

- 225 DAMS: etwas? dass nicht siNN eigentlich in nOrmaIsprache hat
[aber]
- 226 ICE: [ja:]
- 227 DAMS: in: (0.5) wenn du das (.) gAnz gut überlEgst hat das
sINN
- 228 ICE: a:h (.) gute idee (.) ja:

An dieser Textstelle fällt nicht nur auf, dass der Junge darüber reflektieren kann, dass Sprache mehrere Sinnebenen haben kann; auffallend ist auch das von ihm benutzte Wort „Normalsprache“. Durch diese Wortkreation beschreibt er die wortwörtliche Bedeutungsebene als die „normale“ Form von Sprache und erkennt dadurch implizit, dass es auch davon abweichende Formen des Sprachgebrauchs gibt.

Auch jene Textstelle, in der DAMS über seine Englischkompetenzen sowie darüber spricht, dass er vieles vergessen hat (vgl. auch die Unterkategorie „Sprachkompetenzen“ im Kap. 5.3.3.3, der diese Textstelle ebenfalls zugeordnet ist), ist mit Blick auf Sprachbewusstheit erwähnenswert, da sie aufzeigt, dass DAMS ein Wachsen und Schrumpfen von Sprachkompetenzen bei sich selbst wahrnimmt und dies auch genauer beschreiben kann, etwa dadurch, dass er so viele Sprachen lernen muss, dass er andere wieder vergisst, oder dadurch, dass er bestimmte Fertigkeiten (er nennt schreiben) in einer Sprache wieder vergisst. DAMS zeigt also im Gespräch, dass er sowohl seinen eigenen Sprachgebrauch und Sprachverlust, wie auch allgemeine sprachliche Phänomene reflektiert und beschreiben kann. Dies sind Beispiele für eine sprachliche Bewusstheit, die für die sprachliche Situation mehrsprachiger Menschen elementar ist (siehe dazu Kap. 2.1.5 „Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein“).

5.4.6.4 Lern- und Kommunikationsstrategien

Diese Kategorie umfasst im Datenkorpus von DAMS zwei Textstellen, welche vor allem zeigen, dass der Jugendliche sich bewusst und gezielt Wissen über Sprachen und verwandte Themen verschafft. Zum einen greift er nach seinem Smart-

phone, um eine Landesflagge zu recherchieren. Zum anderen erzählt er, wie er das Internet nutzte, als ihn die Sprache Italienisch interessierte:

[DAMS_3, Z. 11–18]

- 11 DAMS: [weil] ich schon vie:l wusste °h (--) u:nd ich hab
einfach (1,0)
- 12 flaGGen ge/reingemacht (.) und die erste flagge das ich
in google (.)
- 13 ge_sehen <<sehr leise> hab> war die italienische also°h
(-)hab ich
- 14 ein bisschen gesehe:n (1,4) und_ä:h (1,0)((schnalzt
einmal)) auch:
- 15 (-) äh ein freund kommt aus itali[en]
- 16 ICE: [hm_hm] ((nickt zustimmend mit dem Kopf))
- 17 DAMS: er hat mir ein bisschen gezEigt und so (-) [hab ich das
gesagt
- 18 (gelernt?)]

Dieser Gesprächsausschnitt macht deutlich, dass DAMS das Internet bzw. eine Suchmaschine nutzte, als er begann, sich für Italienisch zu interessieren. Er erzählt außerdem von einem italienischsprachigen Freund, der ihm etwas beigebracht habe. Beide von DAMS bewusst erwähnten Aspekte, die selbständige Recherche zum einen und der Kontakt zu Sprecher*innen der Sprache, lassen Sprachlernstrategien erkennen, durch die er sich dem Italienischen angenähert hat.

Zusammenfassend lässt sich in der Kategorie „Laienlinguistik“ mit ihren Subkategorien erkennen, dass DAMS Wissen und Annahmen über Sprachen zum Ausdruck bringen kann, sei es über „geheime“ Codes, darüber was Schriftsprache für ihn bedeutet oder über Latein als eine Sprache, die er aufgrund ihres Verwandtschaftsverhältnisses zum Spanischen als Teil seines Sprachenrepertoires ansieht. Bezüglich des Lateinischen benennt er eine Art Wortbildungsregel und funktionale Hinweise über die Sprache als Wissenschaftssprache. Schließlich zeigt sich in den Beispielen dieser Kategorie immer wieder wie der Junge auf die einzelnen Impulsbegriffe eingeht: Er formuliert spontane Gedanken, die sowohl die Funktion als auch die Form betreffen. Im Laufe einer Gesprächssequenz kann aus einer vagen Idee ein Konzept entstehen, exemplarisch zu sehen in den oben aufgeführten Beispielen zu *Geheimsprache* und *Zeitsprache*. Aus den Daten wird außerdem ersichtlich, dass der Junge ein umfassendes Verständnis von Sprache hat, sie kann sowohl „normal“ sein als auch einen verborgenen Sinn haben, sie ist situationsabhängig und funktioniert nach bestimmten Regeln. Wörter können eine synonyme Bedeutung bzw. mehrere Bedeutungen haben (wie beim Impulsbegriff *Geldsprache*,

DAMS_1, Z. 155–170). Zu manchen Impulswörtern hat DAMS gleich zwei Ideen, die unterschiedlicher Natur sind (wie z. B. beim Impulsbegriff *Falschsprache*, DAMS_1, Z. 124–142). Er ist sich der Funktionsweise von Sprachen bewusst und verfügt zudem über einige Sprachlern- und Kommunikationsstrategien.

5.4.6.5 Selbsteinschätzungen allgemein zum Lernen und zum Können

Die in dieser Unterkategorie gesammelten Textstellen sollen jenen Aussagen des Jugendlichen einen Platz geben, in denen er allgemeine Einschätzungen zu seinem Lernen und Können äußert, die keinen direkten Bezug zu Sprache oder Mehrsprachigkeit aufweisen, die aber dennoch etwas über das Gesamtbild des (Sprachen)lernenden Jugendlichen beitragen können. Äußerungen über Selbsteinschätzungen zum Lernen und Können von Sprachen finden sich in den jeweiligen Unterkategorien (siehe Kap. 5.4.3.3 „Sprachkompetenzen“ oder auch 5.4.6.3 „Sprachbewusstheit“).

Es könnte sein, dass DAMS' schulische Leistungen zum Teil unter einem Motivationsmangel leiden (dazu gibt es die Notiz vom 26.11.2014 in ICES Forschungstagebuch über eine Auskunft der Lehrkraft, er sei „schlau, aber faul“) – DAMS gibt selbst Hinweise auf seine Unlust zu lernen, indem er etwa auf das Fach Mathematik negativ reagiert:

[DAMS_1, Z. 378–380]

378 DAMS: sag mich nIcht mAthe Ich hab SPäter mAthe heute

379 ICE: oa:: ((schnalzt einmal)) ist nicht so dein
liebblingsfach?

380 DAMS: f::nö ((pustet dabei Luft durch den Mund nach draußen))

Ferner führt er als Begründung, weshalb er nicht so gut schreiben könne, an, dass er eine unleserliche Schrift habe, weil er sich als Kind einen Finger gebrochen habe (siehe DAMS_2, Z. 214–221).

5.4.7 Metakommentare

Diese Kategorie umfasst Äußerungen, in denen DAMS über die Datenerhebung oder die Aufnahmesituation selbst sprechen. Diese individuelle sechste Kategorie, die bei jede*r Proband*in unterschiedlich ausfällt, beinhaltet nur bei DAMS ebendiese Inhalte und ist induktiv bei der Auswertung des Gesprächs entwickelt worden. Es geht hier nicht um metasprachliche Aussagen oder Sprachreflexionen, die ja bereits in der Kategorie Laienlinguistik (für DAMS siehe Kap. 5.4.6 „Laienlingu-

istik“) ausgewertet wurden, sondern um Reaktionen auf die Erhebungssituation. DAMS ist der einzige Jugendliche¹³⁸, die bzw. der sich während der Erhebung auf diese Metaebene beigt und nachfragt „warum mach ich das?“. Es interessiert ihn, genauer zu erfahren, weshalb er Aufgaben machen soll (denn als solche scheint er die Bearbeitung der Impulsmaterialien wahrzunehmen), die von einer Videokamera aufgezeichnet werden. Seine Äußerungen zeigen, dass er sehr wohl wahrnimmt, dass die Gespräche per Video aufgenommen und von ICE zum Teil zusätzlich notiert werden. Ferner zeigt sich in seinen Reaktionen, dass er es interessant findet „beforscht“ zu werden und diese Aufmerksamkeit genießt:

[DAMS_2, 382–406]

- 383 DAMS: [...] (7.3) und warum mach ich das? (0.6) nur
zur frAG (frage)
- 384 ICE: hm_hm (.) ist ne gUte frage (0.9) ä:m: wir haben ja
letztes
- 385 mal auch über sprachen gesprochen nä?
- 386 DAMS: ja:
- 387 ICE: und (.) n paar sachen wie zum beispiel wann du welche
sprachen
- 388 benutzt oder warum oder wie du ne sprache findest
oder so,
- 389 das haben wir das letzte [mAl]
- 390 DAMS: [ja: ich] hab gemerkt dass dU: fast alles SCHreibst
<<lachend> was
- 391 ich sage>
- 392 ICE: hm_hm
- 393 DAMS: und das die kAmera auch alles n [hÖrt ja:]
- 394 ICE: [aufnimmt genau]
- 395 DAMS: aber warUm?
- 396 ICE: weil ich ich bin ja an der uni nä? [ich bin ja]
- 397 DAMS: [hm_hm]
- 398 ICE: an der universität und fÖrsche (.) und mein
forschungsgebiet

138 Auch DAMLU stellt nach der zweiten Begegnung eine Ähnliche Frage, allerdings als die Aufnahme bereits beendet war und das Gespräch schon abgeschlossen war. Ein genauer Wortlaut von DAMLUs Reaktion auf die Erhebungssituation kann deshalb nicht mehr rekonstruiert werden. Aus dem Forschungstagebuch von ICE geht hervor, dass DAMLU wissen wollte, zu welchem Zweck die Daten erhoben würden, worauf ihm ICE ihr Promotionsprojekt in Kürze skizziert hat.

399 ist mEHrsprachigkeit (.) das heißt ich sUche (0.5)
 gAnz geIElt
 400 schüler,
 401 DAMS: hm_hm
 402 ICE: dIE: (.) viele sprachen sprechen
 403 DAMS: oke
 404 ICE: und möchte: (.) rAUSfinden (1.1) welche: hm hm wie
 wie wie
 405 mehrsprachige ihre/mit sprachen UMgehen [wie sie die
 fInden/ja was
 406 machst du da?]

DAMS wusste zwar vor den Gesprächen, dass ICE Forscherin an der Universität ist, ein Interesse an den DaZ-Schüler*innen hat und dass sie im DaZ-Zentrum hospitiert sowie Daten für ihre Forschung sammelt. Das spezifische Interesse an seiner individuellen Mehrsprachigkeit wurde ihm jedoch erst durch die Auseinandersetzung mit dem Sprachenportrait richtig bewusst. Die Erkenntnisse, die DAMS durch sein Nachfragen erhält, verleiten ihn dazu, sein Sprachenportrait differenzierter zu überarbeiten. Dies zeigt sich in den letzten Zeilen, als ICE fragt „was machst du da?“ (Z. 405–406), denn DAMS fing in diesen Sekunden an, auf einige Körperteile seines Sprachenportraits Minuszeichen zu malen (siehe Kap. 5.4.3.3 „Sprachenportrait“). Das bedeutet, dass DAMS durch das Interesse an seiner individuellen Mehrsprachigkeit dazu bewogen wurde, sein Sprachenportrait noch einmal genauer zu betrachten und dann durch die Minuszeichen jene Sprachen zu markieren, von denen er lediglich einige Wörter kennt. Dies lässt den Rückschluss zu, dass er sich mit seinem Sprachenportrait identifiziert und seine individuelle Mehrsprachigkeit wirklichkeitsnah abbilden möchte.

Es ist auf den Videos auch ersichtlich, dass er zwischendurch direkt in die Kamera schaut. In der ersten Begegnung erwähnt er die Kamera auch beispielhaft in Beschreibungen. Ganz zum Schluss der zweiten Begegnung schaut er mehrmals in die Kamera und streckt dieser – ungesehen von ICE – die Zunge heraus. Dies könnte als kleine Geste der Rebellion oder Scherz gedeutet werden, da der Junge auf dem Video einen verschmitzten, amüsierten Gesichtsausdruck macht und die Kamera insgesamt mehrere Sekunden lang fixiert.

5.4.8 Fazit: DAMS

Wichtige Erkenntnisse über die Sprachidentität von DAMS resultieren aus den Aussagen zu seinen Sprachkompetenzen, seinem Sprachgebrauch und dem angefertig-

ten Sprachenportrait. Aus diesen kodierten Textstellen wird eine Selbstpositionierung als Vielsprachiger deutlich sowie eine negative bzw. ablehnende Haltung gegenüber dem Deutschen, mit dem er sich offenbar zum Zeitpunkt der Begegnungen nicht gut identifizieren kann. Ausgehend von den gesprächsanalytischen Untersuchungen wird einerseits ersichtlich, dass DAMS mehrfach deutlich eine Ablehnung der deutschen Sprache formuliert und dies durch die entsprechende Mimik (bspw. verzieht er den Mund) unterstreicht. Seine Äußerung, es würde ihm nichts ausmachen, wenn er Deutsch „irgendwann wieder“ vergessen würde, zeigt eine Distanzierung, eine Positionierung *des nicht zu ihm Gehörens*. Da diese Positionierungsaktivität im Gespräch mit der deutschsprachigen Forscherin ICE und im Kontext der deutschsprachigen Schule ausgeübt wird, lässt sich eine direkte und auch provokative Ausrichtung auf die Reaktion von ICE annehmen: DAMS sagt dies, weil es von ICE gehört werden soll. Es ist an mehreren Stellen in den Begegnungen ersichtlich, dass DAMS auch kritische Bemerkungen nicht scheut und eine mögliche Irritation seiner Gesprächspartnerin in Kauf nimmt oder gar provoziert. Letztlich lassen sich seine Positionierungsaktivitäten ‚gegen‘ das Deutsche im Rahmen dieser Untersuchungen feststellen; die Äußerung gegenüber der fremden und deutschen Forscherin verstärken seine Aussagen in gewisser Hinsicht sogar. Des Weiteren konstruiert sich DAMS als spanischsprechender Jugendlicher, der sich in den zehn Jahren in Spanien sehr gut eingelebt hat und die Sprache nach eigener Aussage „perfekt“ beherrscht. Ausgehend von allen Äußerungen in den Begegnungen mit DAMS über das Spanische zeigt sich eine tiefe Verbindung des Jungen zu seiner Heimat, in welcher er sich gegenüber ICE als Experte positioniert. Es erscheint durchaus so, also ob die Migration nach Deutschland gegen seinen Willen stattgefunden hat und er deutlich lieber in Spanien geblieben wäre. Das Russische spielt nur im Zusammenhang mit seiner Mutter eine Rolle und bleibt, da er die Sprache nur mündlich beherrscht, wohl vorerst auch auf eine Kommunikation mit der Mutter begrenzt. Die seit der Migration veränderte sprachliche Lebenswelt des Jungen kann für seine spanischkonstruierte Sprachidentität durchaus als Bedrohung angesehen werden. Dies macht der Junge durch die Ablehnung des Deutschen und durch die Überzeichnung seiner Spanischkompetenzen mittels Ausdrücken wie „perfekt“ und „besser geht nicht“ (vgl. Kap. 5.4.3.3) in mehreren Äußerungen deutlich.

DAMS' Konstruktion einer mehrsprachigen Identität und seine strategischen Herangehensweisen an den Spracherwerb im Verlauf seiner Migrationen hat in Bezug auf einige Aspekte Ähnlichkeiten mit der Theorie des „familiären Sprachenprofils“ (vgl. Brizić & Lo Hufnagl 2016: 23) und hier näher mit dem Profil der ‚Schaukelrad‘-Lerner*in. Das von Brizić & Lo Hufnagl entworfene „Rad-Profil“ zeichnet sich durch ein Verhalten der Lerner*in aus, dass „alle umgebenden Sprachen ‚eingesammelt‘“ werden, um sie „falls sie verloren gehen, später wieder aufzunehmen“

(Brizić & Lo Hufnagl 2016: 25). Dies ist bei DAMS der Fall, verursacht durch seine Geschichte der Migration und Remigration sowie seine familiäre Situation, auch, wenn er nicht alle Sprachen freiwillig wieder ‚einsammelt‘. Da Brizić und Lo Hufnagl das Profil für Sprecher*innen der Minderheitensprachen Romani und Kurdisch entwickelt haben, gibt es auch Merkmale und Aspekte, die nicht auf DAMS zutreffen. So beschreiben die Autorinnen für die Sprachen in ihrer Studie fehlende Rechte und eine Unsichtbarkeit und Unbrauchbarkeit für das Bildungssystem (Brizić & Lo Hufnagl 2016: 25). Dies ist für DAMS' erste Sprachen Russisch und Spanisch in Deutschland so nicht zutreffend, zumindest nicht in dem Maße wie für die Sprachen Romani und Kurdisch. Das Russische ist eine große Minderheitensprache in Deutschland und in ausgewählten Schulen und Städten können russische Kinder von russischem Herkunftssprachenunterricht profitieren.¹³⁹ DAMS selbst jedoch, der Russisch weder schreiben noch lesen kann und die ersten acht Schuljahre in Spanien in die Schule gegangen ist, hat keinen Russischunterricht erhalten. Spanisch ist in Deutschland ein an Beliebtheit wachsendes Schulfach für die zweite Fremdsprache. Ein Herkunftssprachenunterricht oder andere Sprachpflege-Angebote sind in der Lebensregion des Jugendlichen jedoch selten. Eine perspektivische Förderung des Spanischen wäre für den Erhalt von DAMS Zweit-sprache sicherlich notwendig, um einem Sprachverlust entgegenzuwirken, da seine Mutter Russisch mit ihm spricht. Ein weiterer Aspekt, der grundlegend für das Radprofil nach Brizić und Lo Hufnagl (2016) ist, ist die elterliche Rolle im familiären Spracherwerb, besonders gekennzeichnet dadurch, dass die Eltern-generation in diesem familiären Sprachprofil ihre Erstsprachen zu Gunsten der Sprachen in der Migration aufgeben, bzw. nicht mehr mit den Kindern verwenden (vgl. Brizić & Lo Hufnagl 2016: 23). Da sich die Forscherin während der Datenerhebung lediglich für die Perspektive der Jugendlichen interessiert hat (und nicht etwa für die der Eltern oder anderer Familienangehörigen) lässt sich die Sichtweise der Mutter auf die Heritage-Sprache nur andeutungsweise und indirekt ermitteln. Die Mutter hat DAMS weder das kyrillische Alphabet beigebracht, noch hat sie ihn an russische Literatur herangeführt oder in den Russischunterricht gegeben. Dies lässt darauf schließen, dass die Mutter die Russischkompetenzen des Sohnes, aus welchen Gründen auch immer, nicht schriftsprachlich fördern konnte oder wollte. Zugleich hat die Mutter aber nicht ihre Erstsprache zugunsten für die Mehrheitssprache aufgegeben, weder in Spanien noch in Deutschland, denn sie spricht nach wie vor Russisch mit ihrem Sohn. Bezüglich DAMS' Heritage-Sprache Englisch lässt sich durch den Weggang des Vaters aus der Familie ein teilweiser Verlust der

139 Für einen Überblick über die Situation allochthoner und autochthoner Minderheitensprachen in Deutschland siehe Schmitz und Olfert (2013), zur Situation des Russischen ab S. 218.

Sprache zumindest aus dem Alltag des Jungen konstatieren. Der hohe Status des Englischen als Unterrichtsfach im deutschen Bildungssystem verhindert jedoch einen vollständigen Sprachverlust.

Die Parallelen zu dem Konzept des „Rad-Profiles“, liegen vor allem in der Dynamik von DAMS' Migrationen begründet, da DAMS dadurch viele Sprachen gelernt hat, lernt und wieder verlernt. Zugleich hat er aber mit seiner Mutter immer eine andere als die Umgebungssprache gesprochen, nämlich das Russische, welches er nur mündlich beherrscht. Insgesamt wird der Rolle der Eltern in den familiären Sprachprofilen der Autorinnen Brizić und Lo Hufnagl (2016) höchste Beachtung geschenkt und dieser Aspekt wird aus der Auswertung der vorliegenden Daten nicht deutlich. Es sind schließlich lediglich die Jugendlichen selbst zu Wort gekommen. DAMS' Mutter hat jedoch stets, soviel ist klar, die Kommunikation mit ihrem Sohn in ihrer Erstsprache Russisch aufrechterhalten.

DAMS' Sprachenportrait ist vollständig mit Sprachen bedeckt und der Junge zeichnet dort auch Sprachen ein, von denen er nur ein paar Wörter kann (z. B. in Italienisch oder Französisch) oder mit denen er sich identifiziert, obwohl er sie kaum kann (wie z. B. Japanisch) oder aber mit denen er sich nicht identifiziert (in seinem Fall ist es Deutsch, welches er erst auf Nachfragen hin einzeichnet). Das Lateinische zeichnet er ein, obwohl er nie wirklich Latein gelernt hat. Aber da das Spanische viele Anteile aus dem Lateinischen hat, findet er, dass er die Sprache ebenfalls (teilweise) kann. DAMS' Geschichte hat ihn diese Strategie gelehrt, die, wie oben beschrieben, entfernt an die „Schaufelrad“-Strategie von Brizić und Lo Hufnagl erinnert. Da er nie in einem Land gelebt hat, in dem einer seiner Elternteile Sprecher*in der Mehrheitssprache war, zählt es für ihn zu seinen ersten frühkindlichen Erfahrungen, dass die Umgebung in einer anderen Sprache kommuniziert als die engste Familie. Sein bisheriges Leben hat ihn außerdem gelehrt, dass sich die im Alltag verwendeten Sprachen rasch verändern können: sei es bedingt durch Migration oder familiäre Veränderungen. Umbrüche im Sprachgebrauch sind dabei jeweils mit Anstrengungen verbunden, DAMS war mehrfach herausgefordert, sich an seine sprachlichen Umgebungen neu anzupassen und die jeweiligen Umgebungssprachen (neu) zu lernen. Einzig das mündlich kommunizierte Russisch als seine Heritagesprache stellt bislang eine Konstante in DAMS' Leben dar.

Sprachliche Wissensbestände, Annahmen und Äußerungen über sprachliche Reflexionen verbalisiert DAMS vor allem in Bezug auf das Spanische, wo er beispielsweise die Verwandtschaft zwischen dem Lateinischen und dem Spanischen thematisiert und auf morphologische Unterschiede in der Wortbildung verweist. Er erläutert außerdem, wofür das Lateinische, welche als „tote“ Sprache gilt, gebraucht werden kann („wenn du Entdecker bist“, DAMS_2, Z. 322–325). Er erwähnt Minderheitensprachen, die in Spanien gesprochen werden und Grundwissen

über den Binärcode, welcher ihm bei dem Impulswort *Geheimsprache* in den Sinn kommt. Auch verdeutlicht er in Bezug auf diese laienlinguistischen Thematiken eine Bewusstheit über ein Nicht-Wissen: er macht mehrfach deutlich, dass ihm in der Sprache Russisch, die er mit seiner Mutter spricht, immer wieder Wörter fehlen, die er dann durch spanische Wörter ersetzt und dass er die Sprache weder lesen noch schreiben kann. DAMS verbalisiert ein Bewusstsein darüber, dass Wörter mehrere Bedeutungen haben können, was er sowohl bei dem Impulsbegriff *Falschsprache* wie auch bei *Rätselsprache* deutlich macht. Ebenso äußert er eine Wahrnehmung von Sprache als etwas, das sich im Laufe eines Lebens verändert, wie er dem Impulsbegriff *Zeitsprache* deutlich macht.

5.5 Einzelfallanalyse GOMS

5.5.1 Überblick über die Ergebnisse

GOMS ist mit drei Sprachen aufgewachsen, was bedeutet, dass er von frühester Kindheit an dreisprachig war. Spanisch lernte er als die sprechermäßig größte Sprache seines Herkunftslandes Spanien, die auch eine zentrale Rolle in der Kommunikation mit seinem Bruder hat. Mallorquinisch als der lokale Dialekt des Katalanischen, mit dem er in seiner Herkunftsregion groß geworden ist, hat einen besonderen Stellenwert, den er jedoch in der Gesprächssituation der zweiten Begegnung zunächst nicht erwähnt (siehe Kap. 5.5.3.1 „Meine Sprachen“). Brasilianisches Portugiesisch ist die Sprache, auf der er mit seiner Mutter sowie bei Besuchen im Herkunftsland der Mutter mit seiner Familie kommuniziert. Schließlich ist er gemeinsam mit seiner Mutter nach Deutschland immigriert, da der Partner der Mutter (sein Stiefvater) Deutscher ist. Die Familie lebt hier in dem Wissen, dass sie nach Mallorca remigrieren wird, sobald der Vater (so bezeichnet GOMS seinen Stiefvater selbst) in Rente sein wird. Sein schulisches Ziel ist das Abitur, da er später Psychologie studieren möchte.¹⁴⁰ Durch seine mehrsprachige Sozialisation sind dem Jungen Begriffe und Prinzipien des Spracherwerbs und der Sprachverwendung bekannt und vertraut. Dies äußert sich in seinem Wissen über sprachliche Varietäten: Er kennt sich mit dem Terminus Dialekt aus und benennt verschiedene Einzelsprachen und Varietäten (z. B. Spanisch, Katalanisch, Mallorquinisch und auch Plattdeutsch (Niederdeutsch)).

140 Diese Information stammt von einem Unterrichtsvideo, welches während der Hospitation videographiert wurde. Auf diesem Video sind u. a. GOMS und die Lehrkraft LK2 zu sehen, wie sie gemeinsam im Sprachlehrwerk arbeiten. LK2 erzählt in einer längeren Sequenz über GOMS, während er daneben sitzt. Es ist somit LK2, die diese Information gegeben hat, nicht der Junge persönlich.

GOMS hat eine ziemlich klare Vorstellung davon wie seine nähere Zukunft aussehen wird, da er in einigen Jahren mit seiner Familie nach Mallorca zurückkehren wird. Dies hat Einfluss auf seine Sprachlern- und Spracherhaltungsmotivation bezüglich der Sprachen Spanisch, Katalanisch (bzw. Mallorquinisch) und Deutsch. Deutschland ist in seinem Leben eine Station, die ihm die Möglichkeit bietet, Deutsch zu lernen, eine Sprache, die auf Mallorca gute Jobchancen in der Tourismusbranche eröffnet. Dies führt zu einer hohen Prestige-Zuschreibung und einer starken Erwerbsmotivation. Zugleich bedroht das Deutsche, bzw. der Spracherwerb des Deutschen, nicht seine Herkunftssprachen, zum einen, da diese weiterhin mit Mutter und Bruder gepflegt werden und zum anderen, da er durch die konkrete Rückkehrplanung einen gesicherten Sprachkontakt mit dem Spanischen und dem Katalanischen (Mallorquinischen) vor Augen hat. Bezüglich des Portugiesischen ist erkennbar, dass der Junge eine gute Bindung zum mütterlichen Herkunftsland Brasilien hat und dass er die Sprache gerne verwendet. Englischlernen fällt dem Jungen leicht und er betrachtet die Sprache als praktisch für Reisen. Während der ersten Monate in Deutschland nutzte er das Englische als wichtigstes Kommunikationsmittel mit dem Stiefvater und in der Schule. Sprachen haben für GOMS eine utilitaristische und soziale Komponente, denn die verschiedenen Sprachen ermöglichen ihm eine Kommunikation mit unterschiedlichen Menschen (Portugiesisch mit den Brasilianer*innen, Katalanisch mit den Katalan*innen, Deutsch mit Deutschen wie seinem Stiefvater, Spanisch mit seinem Bruder und in Spanien). Im Gespräch wird deutlich, dass viele Sprachen an feste Personen bzw. Personengruppen geknüpft sind. Über diese erhalten die verschiedenen Sprachen für GOMS jeweils eine persönliche Bedeutung und eine positive Bewertung.

Durch GOMS' Aussagen werden seine Einstellungen bzgl. einem äußeren Prestige und einem inneren Prestige von Sprachen deutlich. Mit dem *äußeren Prestige* (Oppenrieder & Thurmair 2003: 45) ist ein Bewusstsein über einem Marktwert einer Sprache im Sinne einer gesellschaftlich verbreiteten Sprachideologie gemeint (vgl. auch Busch 2013: 81; Darvin & Norton 2015: 43). Das *innere Prestige* (Oppenrieder & Thurmair 2003: 45) beschreibt persönliche Vorlieben gegenüber Sprachen, die der Identifikation und Selbstkonstitution dienen. GOMS vermittelt viele positive Einstellungen zum Sprachenlernen und -verwenden und implizit auch zu seiner individuellen Sprachenvielfalt, die ihm praktisch in die Wiege gelegt wurde. Es gibt keine Sprache, über die er eine negative Einstellung äußert. Er kann sehr präzise beschreiben, welche Sprachen auf welche Art und Weise im heimischen Kontext Verwendung finden und über welche Sprachkompetenzen jedes einzelne Familienmitglied verfügt. Sein Sprachenportrait zeigt eine Silhouette, die vollständig mit Sprachen bedeckt ist, ohne dabei nach einer hierarchischen Ordnung gegliedert zu sein. Seine eingezeichneten Sprachen ziehen sich durch den gesamten Körper und finden jeweils in einem eigenen, jeweils im Rumpf situierten Herzen ihren Platz.

Lediglich dem Spanischen kommt insofern ein Sonderstatus zu, als die Sprache seinen gesamten Kopf ausfüllt. Die Beschriftung der Herzen mit den Ländernamen „Spanien, Brasilien und Deutschland“ verweist darauf, dass es dem Jungen in seiner Darstellung ganz offensichtlich nicht nur um die Sprachen geht, sondern auch um die damit vom ihm assoziierten Länder und Kulturen. Das Verhalten des vielsprachigen Jungen mit seinen Sprachen hat zwei unterschiedliche Facetten: Einerseits positioniert er sich als positiver und interessierter Sprachenlerner und Sprachverwender, der sich selbstbewusst und scheinbar mühelos neue Sprachen aneignet. Andererseits lässt sich sein Verhalten in einigen Situationen vorsichtig als *bescheiden* interpretieren. Es wird ein Verhalten ersichtlich, in welchem er sein sprachliches Repertoire gegenüber anderen (in diesem Falle gegenüber LK1 sowie zunächst gegenüber der Forscherin) begrenzter darstellt, als es in der Realität tatsächlich ist; es scheint, als ob er es nicht zu kompliziert machen möchte. So unterschlägt er seine liebste Sprache Mallorquinisch im Sprachenportrait, weil fast keine*r diese kennen würde (siehe Kap. 5.4.3.4). Als er seine liebste Sprache im Gespräch schließlich doch anführt, bezeichnet er sie zunächst als Katalanisch. Erst noch später spricht er schließlich von Mallorquinisch, welches er schließlich als Dialekt des Katalanischen beschreibt. Des Weiteren gibt sich der Junge auch nach diesem ‚Bekenntnis‘ – selbst der Lehrkraft gegenüber – explizit damit zufrieden, dass in seinem Zeugnis nur Spanisch als Erstsprache und keine der anderen Sprachen erwähnt wird. Er überlegt zunächst welche seiner Sprachen („Portugiesisch? Katalanisch?“) er als Zweitsprache bezeichnen könnte und winkt dann ab. Die gesprächsanalytischen Untersuchungen haben unter Anderem ergeben, dass er versucht, sein sprachliches Repertoire vereinfacht bzw. reduziert darzustellen, um es für seine Zuhörer*innen weniger kompliziert zu machen (siehe Kap. 5.5.3.1 „Meine Sprachen“). GOMS' Verhalten könnte eine Reaktion auf seine Erfahrungen als Mehrsprachiger sein. Der Junge ist damit großgeworden, den verschiedenen Bedeutungen und Verwendungsmöglichkeiten seiner Sprachen gerecht zu werden und hat offenbar gelernt, seine mehrsprachige Identität dem System bzw. dem Gegenüber (und dessen vermeintlichem Vorwissen) jeweils anzupassen. Den Marktwert von Sprachen spricht er mehrmals an, besonders deutlich bezüglich der Sprachen Deutsch, Spanisch und Englisch.

Durch GOMS' Selbstpositionierungen und sein Sprachenportrait wird eine Selbstkonstruktion als Mehrsprachiger ersichtlich. Er positioniert sich als konstruktiver und motivierter Sprachenlerner, der eigentlich mit keiner Sprache Probleme hat. Es gibt aber auch eine andere Seite des Jungen, ein Reaktions- oder Positionierungsverhalten, welches als „Bescheidenheit“ bezeichnet werden könnte. Dieses Verhalten wird an einigen zentralen Textstellen deutlich, bspw. zu einem Zeitpunkt, als sich die Lehrkraft LK1 in das Gespräch einmischt sowie, als das Weglassen seiner liebsten Sprache Katalanisch auf dem Sprachenportrait aufgedeckt und

besprochen wird (siehe Kap. 5.5.3.1 „Meine Sprachen“). Ausgehend von den Gesprächsanalysen erscheint es, als ob GOMS keine Umstände machen, bzw. nicht immer in Erklärungsnot geraten möchte. So sagt er an einer Stelle im Gespräch zum Begriff Familiensprache, dass dies in seiner Situation „etwas äh schwEr“ zu beschreiben sei (GOMS_1, Z. 71).

Ausgehend vom Sprachenportrait hat GOMS drei große Herzen in der Brust, eines ‚schlägt‘ brasilianisch, eines spanisch und eines deutsch. Er benennt, mit Stolz in der Stimme, alle drei Länder im Gespräch. Zudem ist sein Kopf gefüllt mit Spanisch. Durch das anschließende Gespräch über das Portrait und über seine liebste Sprache kommt schließlich das Katalanische (und dann das Mallorquinische) zum Vorschein, eine lokale Varietät einer Regionalsprache Spaniens, die er besonders liebt. Das Bild und das Gespräch bieten zahlreiche Hinweise darauf, dass GOMS seine Identität hybride konstruiert. Aus GOMS' Perspektive ist Mehrsprachigkeit normal: Portugiesisch ist seine „muttersprache auch.“ (GOMS_3, Z. 240) – man kann also mehrere ‚Muttersprachen‘ haben. GOMS identifiziert sich nicht nur als Spanier, der er auch offiziell ist, sondern zudem als Junge mit brasilianischen Wurzeln und tiefer Verbindung zu seiner katalonischen Herkunftsregion. Ihm gefällt das Land Brasilien und die Sprache, die er mit seiner Mutter gerne verwendet. Allerdings können nur er und seine Mutter die Sprache sprechen, da der ältere Bruder Portugiesisch nicht von der Mutter lernen wollte. Die Gestaltung seines Sprachenportraits und die Gesprächsabschnitte über das Portrait zeigen, dass sich der Junge mit seinem Bild identifiziert. So finden sich im Gespräch immer wieder Äußerungen, die auf die Wahrnehmung des Bildes im Sinne der Metapher „The Body is A container for the Self“ hinweisen (vgl. Lakoff et al. 1991: 209, siehe Kap. 5.5.3.4 „Sprachenportrait“).

Während der zweiten Begegnung mit GOMS kam es zu mehreren Einmischungen durch LK1, die in der gesprächsanalytischen Rekonstruktion genauer betrachtet wurden. Diese Analysen geben Einblicke in Konstruktionen von Fremdpositionierungen. Einerseits zeigen sie das Interesse der Lehrkraft an dem Jungen und am Gesprächsthema individuelle Mehrsprachigkeit. Sie zeigen auch mittels der Reaktionen der Lehrkraft, wie sich GOMS im DaZ-Zentrum darstellt, nämlich als ‚der Spanier‘, sodass LK1 verwundert reagiert, als sie von der zentralen Bedeutung des Portugiesischen hört. Und sie zeigen Reaktionen, die erklären warum GOMS Sprachen zum Teil verschweigt oder vereinfacht darstellt (siehe Kap. 5.5.3.1 „Meine Sprachen“).

GOMS nennt als seine liebste Sprache Katalanisch, was darauf hinweist, mit welcher Sprache er sich positiv identifiziert. Die Analysen haben ergeben, dass GOMS weiß, dass das Katalanische eine distinktive Sprache ist. Er weiß zudem, dass das Mallorquinische eine Varietät des Katalanischen ist. Er äußert, dass er Katalanisch spricht – in der Heimat, mit seinem Bruder – und dass seine Mutter Kata-

lanisch nicht spricht, aber versteht. Im Sprachenportrait würde Katalanisch seinen Platz im Mund bekommen, welches metaphorisch für die Mündlichkeit des Mallorquinischen stehen könnte – aber GOMS hat Katalanisch im Sprachenportrait nicht abgebildet „weil fast keiner es kennt“ (GOMS_3, Z. 163).¹⁴¹ Diese Aussage verdeutlicht GOMS Blick auf sich selbst mit den Augen eines Außenstehenden, welcher dafür sorgt, dass er seine Worte genau abwägt. Aus dieser Sicht kennt das Mallorquinische dann ja erst recht niemand. Die konkrete Rückkehrperspektive der Familie trägt zu einer positiven Motivation bei, diese Sprachkompetenz zu erhalten. Somit hat das Mallorquinische eine identifikatorische Bedeutung, der Junge konstruiert also eine positive „regionale Identifikation“ (Schröder & Jürgens 2017: 16).

Der Einbezug aller Textstellen zur liebsten, gleichzeitig jedoch auch verschwiegenen Sprache Katalanisch macht deutlich, dass Katalanisch für GOMS eine identitätsstiftende Funktion hat. Deutlich wird ferner der Zusammenhang zwischen Einstellung und Identitätskonstruktion, in Sinnzusammenhängen wie nachfolgend vorstellbar:

„Das mallorquinische Katalanisch ist meine liebste Sprache“ → „Das ist meine Kultur“ → „Das bin ich“

5.5.2 GOMS – Detailanalyse

5.5.2.1 Erhebungssituation und Erhebungskontext

Die Gespräche der ersten und zweiten Begegnung fanden im Klassenraum des DaZ-Zentrums an GOMS' Schule statt. Es herrschte eine sehr ruhige Atmosphäre. Die Gesprächspartner GOMS und ICE saßen gemeinsam an einem Tisch, die kleine Kamera vor sich aufgebaut. In der ersten Begegnung (Juli 2014) konzentrierte sich das Gespräch auf das Gedicht „es gibt die“ (Manz 1996). ICE stellte die Kamera auf, bat GOMS darum, das Gedicht vorzulesen und danach „ein paar Fragen“ zu beantworten. Das Gespräch umfasste vor allem Aussagen über die Begrifflichkeiten und Bedeutungen der Komposita mit dem Grundwort „Sprache“. Vereinzelt äußerte GOMS auch persönliche (sprach-)biographische Erfahrungen. Nach der Besprechung des Gedichts legte ICE GOMS mit seinem Einverständnis eine kleine Extraaufgabe vor, die er jedoch nicht verstand. Dieser letzte Teil des Gesprächs

¹⁴¹ Das Gespräch fand im Januar 2015 statt und somit deutlich vor der Zeit im Jahre 2017, in der in Katalonien ein unautorisiertes Unabhängigkeitsreferendum abgehalten worden ist, welches zu internationaler Bekanntheit Kataloniens geführt hat. Auch im November 2014 kam es zu einer unerlaubten Abstimmung durch die katalonische Regionalregierung, die jedoch international kaum publik wurde (siehe auch Kap. 3.6.3 „Der Proband GOMS“).

(1:01 Minuten) wurde von der Analyse ausgeklammert. Das Gespräch dauerte 23:30 Minuten (Transkripte GOMS_1 und GOMS_2).

Die zweite Begegnung im Januar 2015 dauerte 31:37 Minuten. Nachdem ICE und GOMS sich zusammen hingesetzt hatten und die Kamera gestartet wurde, erhielt GOMS den Ordner mit den Beispiel-Sprachenportraits. GOMS bekam die Gelegenheit sich diese anzuschauen und ICE unterstützte den Verständnisprozess mit Fragen und Hinweisen. Beim Betrachten begann GOMS, die Sprachenportrait-Beispiele zu verstehen. Die Äußerungen, die er in diesem Zusammenhang machte, geben Hinweise auf sein Verständnis von Sprachenportraits und somit auch zur Interpretation seines eigenen Sprachenportraits (siehe Kap. 5.5.3.4 „Sprachenportrait“) und seiner Konzeptualisierung von sprachlicher Identität.

5.5.3 Sprachenrepertoire

Im Falle von GOMS wurden zu dieser Kategorie 55 Textstellen kodiert, die sich in insgesamt sechs Unterkategorien mit elf Unterunterkategorien aufteilen (siehe Abbildung 20). Besonders in der Unterkategorie „Sprachgebrauch“ sind mit 18 Kodierungen viele Textstellen vertreten, aber auch in Bezug auf „Sprachkompetenzen“ (zehn Kodierungen) oder die eigene Sprachbiographie (fünf Kodierungen) betreffend, sind relativ viele Kodierungen vorfindlich. Warum ist die Subkategorie „Sprachgebrauch“ in GOMS' Fall aus quantitativer Sicht so ertragreich? Sicherlich ist der Mehrsprachige Sprachgebrauch in GOMS' Familie eine Ursache hierfür: In seiner Familie werden viele verschiedene Sprachen gesprochen und auch kombiniert. In dem Gespräch mit GOMS in der zweiten Begegnung bot sich die Gelegenheit, ausführlich über den Sprachgebrauch der Familie zu sprechen (siehe Kap. 5.5.3.5 „Sprachgebrauch“) – und diese hat GOMS bereitwillig genutzt.

5.5.3.1 Meine Sprachen

Es fällt auf, dass GOMS an keiner Stelle alle seine Sprachen auf einmal auflistet. Zwei Kodierungen sind der Unterunterkategorie „meine Sprachen“ zugeordnet: In der zweiten Begegnung sagt er einmal: „ich spreche mallorquinisch“ (GOMS_3, Z. 154). Zudem nennt er auf die Nachfrage der Lehrkraft, ob Portugiesisch seine Zweitsprache sei, zögerlich zweifelnd, als ob er sich nicht entscheiden könne, die Sprachen Portugiesisch und Katalanisch. Er zuckt die Schultern, winkt mit der Hand ab, verzieht Mund und Augenbrauen. Er möchte damit ausdrücken, dass er nicht weiß oder sagen kann, welche Sprache(n) er als Zweitsprache(n) bezeichnen könnte, da beide infrage kämen:

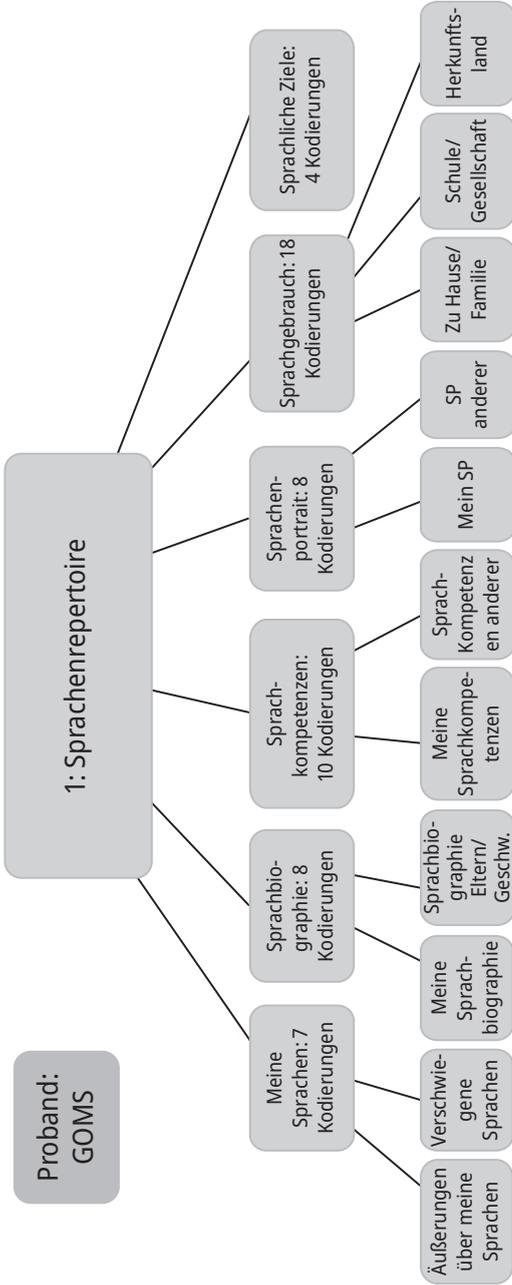


Abbildung 20: GOMS Kategorie Sprachenrepertoire.

[GOMS_4, Z. 3–12]

- 3 LK1: [dann] ist auch nicht deine zweitsprache ist auch nicht
 4 portugiesisch oder so, (0.9) oder? (0.8) [nE?]
 5 GOMS: [ja:_a]
 6 LK1: das:
 7 GOMS: <<schulterzuckend> portogEsIsch (portugiesisch)
 katAlAnIsch:>
 8 ICE: hm: <<lachend> hä_hä>
 9 LK1: ich mein jetzt für_s zeugnis (0.8) ich hab hIEr
 10 erstsprache spanisch
 11 GOMS: also: ein_einfAch SPAnIsch ((winkt mit der Hand ab und
 verzieht
 12 den Mund))

Da die hier aufgeführte Textstelle, die zu einer längeren Gesprächssequenz über GOMS' Muttersprache¹⁴² Portugiesisch gehört, als eine Textstelle erachtet wird, die zentrale Erkenntnisse über die Selbstkonstruktion des Jugendlichen als Mehrsprachiger enthält, wurde eine Gesprächsanalyse vorgenommen, die hier mit einbezogen wird. Aus diesen Analysen ist bezeichnenderweise hervorgegangen, dass GOMS sich scheinbar einerseits als Mehrsprachiger mit vielen Sprachen positioniert und andererseits, sozusagen für institutionelle Zwecke, als ‚einfacher‘ Spanier darstellt. Nachdem er im Gespräch mit ICE zu erklären versucht, aus welchen Gründen er Portugiesisch nicht als Muttersprache bezeichnet, obwohl er es mit seiner Mutter spricht, mischt sich LK1 ein, um die Frage zu seiner L2 zu stellen (Z. 3). Schließlich, nachdem die Lehrkraft ihm mitteilt, dass es um sein Zeugnis gehe, genauer: um die Frage, ob bzw. welche Zweitsprache in seinem Zeugnis vermerkt werden soll, antwortet GOMS schlicht: „also: einfAch SPAnisch“ (GOMS_4, Z. 154). Aus seiner Körpersprache lässt sich im Video herauslesen, dass der Junge keine Umstände machen möchte: er verzieht den Mund, zieht die Augenbrauen und die Stirn zusammen und winkt ab. Seine Mimik erhält so den Ausdruck, als würde es sich um ein unnötiges oder unwichtiges Detail handeln. Während er also im Gespräch mit ICE (während auch die Lehrkraft im Klassenraum ist) durchaus seinen Sprachenreichtum thematisiert und diesen auf seinem Sprachenportrait zum Ausdruck bringt, gibt er sich damit zufrieden, dass in seinem Zeugnis weiterhin einfach nur Spanisch stehen wird. Das bedeutet, dass Spanisch im offiziellen Kontext der Schule als seine einzige Sprache vermerkt ist. Seine multiplen Sprachkennt-

¹⁴² Der Begriff Muttersprache trägt hier eine wortwörtliche Bedeutung, da GOMS Portugiesisch nur mit seiner Mutter spricht.

nisse und Herkünfte sind in der Institution Schule weitgehend unbekannt bzw. unbeachtet. Die Tatsache, dass mehrsprachige Menschen in deutschsprachigen Institutionen wie der Schule mit reduzierten oder falschen Sprachbiographien ausgestattet werden, ist ein seit einiger Zeit ins Bewusstsein rückendes Phänomen (vgl. Brisić 2007). Auch das Sprachkapital, bzw. das symbolische Kapital (Norton 2015: 44; Pavlenko 2001: 246) wird in dieser Textstelle ersichtlich: Der Junge hat im offiziellen Kontext nur eine Sprache: Spanisch. Als LK1 diese Ungenauigkeit erkennt und anbietet, diese zu beheben, winkt GOMS ab. Die weiteren Sprachen seiner Herkunft Mallorquinisch und brasilianisches Portugiesisch verfügen in seiner deutschen Lebenswelt offenbar nicht hinreichend über ‚Marktwert‘ bzw. symbolisches Kapital, sodass sich eine Erwähnung der Sprachen im Zeugnis bzw. im Schulkontext für GOMS scheinbar nicht lohnt. In Deutschland erwartet der Junge offenbar keine Steigerung seines Marktwerts durch die Offenlegung seines gesamten mehrsprachigen Repertoires (siehe dazu auch Kap. 2.6.2).

Im Zusammenhang mit dem Begriff ‚Familiensprache‘ nennt GOMS an einer Stelle die Sprachen, die bei ihm Zuhause Verwendung finden (siehe ‚Sprachgebrauch‘ in Kap. 5.5.3.5). Seine Äußerungen weisen darauf hin, dass er sein Sprachenrepertoire eher domänenspezifisch gewichtet und nicht etwa nach Erwerbsreihenfolge oder Nützlichkeit.

Es ist anzunehmen, dass GOMS sich im schulischen Kontext daher auf die Sprachen fokussiert, die in erster Linie relevant erscheinen, vor allem Deutsch als vorherrschende Umgebungs- und Bildungssprache und Spanisch als die Sprache, die er als seine Erstsprache bezeichnet. Seine weiteren Sprachen erhalten in diesem Kontext meist keine Beachtung. Diese Reduktion seines sprachlichen Profils könnte somit in Bezug auf seine Umgebung zugleich der Vereinfachung für die Interaktionspartner*innen wie auch der Vermeidung von Fragen dienen.

Verschwiegene Sprachen

GOMS verschweigt das Katalanische, indem er es nicht in seinem Sprachenportrait unterbringt, mit der Begründung, dass „fast niemand“ die Sprache kenne. Bis zu diesem Zeitpunkt der zweiten Begegnung hatte er diese Sprache noch nicht erwähnt.

[GOMS_3, Z. 154–163]

154 ICE: hm_hm (4.8) und_ä:m: (1.8) gibt es eine sprache die du mehr lie:bst?

155 GOMS: hm: (2.0) ja: aba (aber) stEcht (steht) nicht da hh° ((lächelt))

156 ICE: die steht da nicht?

157 GOMS: ne:

- 158 ICE: <<lächeInD> welche ist das denn?>
 159 GOMS: <<lächeInD> katAlAnIsch>
 160 ICE: ja (3.6) und warum hast du katalanisch nicht
 gemAlt? (0.3) wenn du
 161 sie s0 magst?
 162 GOMS: wEI:1 (-) fast KEINER kennt katalanisch <<lächeInD> h°>

Auf die Frage nach der liebsten Sprache bemerkt er zugleich „aba (aber) die stECHt (steht) nicht dA“ (Z. 155). Er lächelt ausatmend. Die Sprache, die GOMS als seine liebste Sprache bezeichnet, fehlt somit in der bildlichen Repräsentation seines Sprachenportraits. Es wirkt, als würde ihm selbst in diesem Moment auffallen, dass seine liebste Sprache nicht abgebildet ist. Für GOMS hat Katalanisch eine wichtige Bedeutung, er identifiziert sich mit ihr als der Sprache seiner Heimatregion Mallorca. Weil die Sprache in Deutschland nach seiner Wahrnehmung offenbar recht unbekannt ist, präsentiert er sie nicht auf dem Sprachenportrait als Teil seines Repertoires und seiner mehrsprachigen Identität. Aus den Gesprächsanalysen gehen zwei Vermutungen bezüglich dieses Gesprächsabschnittes hervor. Zum einen kann das Verschweigen des Katalanischen eine strategische Entscheidung sein, die sich mit seiner Erfahrung deckt, dass die Sprache kaum jemand kennen würde. GOMS begründet dies in Zeile 162, dass „fast KEINER“ die Sprache kennen würde.¹⁴³ Diese Strategie des Verschweigens findet sich so ähnlich auch in dem Gesprächsabschnitt GOMS_4, Zeile 3–12, in welcher er seine sprachliche Identität in der Institution Schule bewusst auf seine Erstsprache Spanisch reduziert (vgl. Kap. 5.5.3.1). Zum Zweiten kann, ausgehend vom Malen des Sprachenportraits, auch ein unterbewusstes Verbergen des Katalanischen möglich sein. Da er sein Sprachenportrait mit den drei Herzen in der Brust über die Ländernamen verbalisiert (GOMS_3, 126–137, siehe „mein Sprachenportrait“), ist es auch möglich, dass in dem Land ‚Spanien‘ ebenso seine katalonische Herkunft inbegriffen ist. Das würde bedeuten, dass er sich gegenüber der Forscherin mittels des Sprachenportraits als Mensch mit drei Herkunftspunkten präsentiert und dafür die Darstellung der Nationalfarben nutzt. Erst bei der spezifischen Frage, welche seine liebste Sprache sei, fällt ihm dann das Fehlen dieser im Sprachenportrait auf: „ja: aba (aber) stECHt (steht) nicht dA hh° ((lächelt))“ (GOMS_3, Z. 155). GOMS Begründung für das Weglassen seiner liebsten Sprache, dass fast niemand diese kennen würde, verweist darauf, dass er in Bezug auf seine sprachliche Selbstpositionierung und Selbstdarstellung durch seine gesellschaftlichen Erfahrungen, dass seine Sprachen zum Teil wenig bekannt oder genutzt sind, geprägt ist. Auch sein Verzicht auf das Vermerken einer Zweitsprache im Zeugnis (siehe Kap. 5.5.3.1)

143 Zur internationalen Bekanntheit des Katalanischen siehe Fußnote 143.

zeugt von einer selbst praktizierten Reduktion und Vereinfachung seiner sprachlichen Identität.

Die Bedeutung meiner Sprachen

In dieser Unterunterkategorie gibt es insgesamt fünf kodierte Einheiten. Eine zentrale Textstelle, in der es um die Frage nach der Zweitsprache geht (GOMS_4, Z. 3–11), wurde doppelt kodiert und findet sich auch in der Unterkategorie „Meine Sprachen“ (siehe oben). Die Bedeutung der Sprachen geht insofern aus der Textstelle hervor, als dass GOMS auf die Frage der Lehrkraft nicht zu entscheiden vermag, welche seine Zweitsprache ist und schließlich ganz abwinkt, als es um die Eintragung dieser Sprache im Zeugnis geht. Insofern ist für GOMS eine ambige Sachlage mit Blick auf die Bedeutung seiner Sprachen rekonstruierbar, zum einen eine differenzierte Darstellung des Jungen als mehrsprachige Person gegenüber der Forscherin im Gespräch über seine sprachliche Identität, wobei er sich im Einklang mit seiner Mehrsprachigkeit positioniert; und zum anderen eine vereinfachte und reduzierte Version seiner mehrsprachigen Person für institutionelle Zwecke. Für diese beiden Kontexte unterscheiden sich die Bedeutungen der Sprachen scheinbar sehr.

Eine weitere Textstelle thematisiert die Bedeutung von „Weltsprachen“. Es ist in diesem Fall so, dass ICE einen engen sprachideologisch geprägten Rahmen vorgibt, indem sie von „Weltsprachen“ und „sehr sehr großen Ländern“ spricht. In diesem Zusammenhang bezeichnet GOMS das Spanische als die für ihn wichtigste Sprache, aber auch Englisch.

[GOMS_4, Z. 363–381]

363 ICE: hm_hm (1.1) ((schnalzt währenddessen einmal))
 oke: (1.2) super (2.1)
 364 ich überleg grad nochmal ob ich noch EIne frage hab
 (0.4) hm: (8.0)
 365 m: (0.9) was glaubst du welches für diCH ä:m: in der
 welt die
 366 wichtigste sprAche ist? (0.2) ich hab nur grad darüber
 nachgedacht
 367 dass spanisch (1.2) U:Nd auch_ä:m: portugiesisch ja
 weltsprachen sind
 368 die: (.) in sehr sehr großen lÄndern gesprochen werDEN
 und über die
 369 gAnze welt ver_verstreut sind und/
 370 GOMS: ich glaube SPAnIsch
 371 ICE: spanisch nä?

- 372 GOMS: ja: [<<leise> weil es gIbt<>]
 373 ICE: [ja:]
 374 GOMS: vIEle lAnde dIE (0.7) die SPAnIsch SPReCHen
 375 ICE: ja: (0.6) ja das stimmt (1.6) man kann wirklich
 wEIt (-) man kommt
 376 wEIt (0.3) mit spanisch [nä?]
 377 GOMS: [jo] auch mIt englIsch aba (aber) ((lacht))
 378 ICE: das stimmt aber wenn man e:h schon gUt spanisch kann
 dann: (.) ist
 379 das ja auch (0.6) viel wert nä?
 380 GOMS: ja

Es wird ersichtlich, dass durch ICES Frage: „was glaubst du welches für dich ä:m: in der welt die wichtigste sprache ist?“ nur die sehr großen Weltsprachen als Antwort infrage kommen. Erläuternd und auch suggestiv nennt ICE selbst die zwei großen Sprachen Spanisch und Portugiesisch von GOMS Sprachenportrait, aber sie nutzt auch typische und ideologisch gefärbte Attribute wie „wichtigste“ (Z. 366), „weltsprache“ (Z. 367) oder auch „sehr große LÄnder“ (Z. 368). Entsprechend antwortet GOMS: „ich glaube SPAnisch“ (Z. 370) und begründet dies mit der Menge der Länder, die Spanisch sprechen. An zweiter Stelle nennt er Englisch. Diese Textstelle macht somit vor allem deutlich, dass sich der Jugendliche über den Marktwert einer Sprache aufgrund ihrer Verbreitung bewusst ist. Zusätzlich wird ersichtlich, dass ICE durch ihr Frageverhalten sogleich die Sprachen mit hohem Prestige, also die ideologisch aufgeladenen Sprachen im Blick hat (vgl. dazu auch Busch 2017: 96–125). In GOMS' Erfahrungs- und Lebensraum zwischen Spanien und Südamerika erscheint dem Jungen Spanisch als die wichtigere Sprache in der Welt zu sein, aber dicht gefolgt vom Englischen.

Bezüglich seiner Sprache Portugiesisch, welche er mit seiner Mutter spricht (siehe Kap. 5.5.3.5), berichtet er über einen positiven Einstellungswandel:

[GOMS_4, Z. 47–54]

- 47 ICE: [und was] glaubst du warum hat deine mutter dIr
 portugiesisch
 48 beigebracht und deinem bruder nIcht?
 49 GOMS: weil mein bruder wollte nicht
 50 ICE: a:_ah der hat gesagt [das interessiert mich nicht,]
 51 GOMS: [früher wollte ich auch nICh (nicht)] (0.4) ja: früher
 wollte ich
 52 auch nICh (nicht) aba (aber) jez (jetzt) gefAll
 (gefällt) mir

53 ICE: ich find/ich find_s auch totAl schön
 54 GOMS: ja

GOMS drückt hier aus, dass er das Portugiesische früher nicht lernen wollte (genau wie sein Bruder), dass es ihm „jetzt“ aber gefalle. Er reflektiert somit gegenüber ICE, dass sich seine Einstellung zum Erwerb und Gebrauch des Portugiesischen vom Negativen zum Positiven hin verändert hat. Den Satz „früher wollte ich auch niCH (nicht)“ (Z. 51), wiederholt GOMS vollständig, wahrscheinlich um sicherzugehen, dass ICE ihn hört, da es bei der ersten Äußerung dieses Satzes zu einer sprecherseitigen Überlappung zwischen ICE und GOMS gekommen ist. ICES Antwort und abschließender Redebeitrag soll GOMS versichern, dass auch sie Portugiesisch „totAl schön“ (Z. 53) findet.

Darüber hinaus gibt es einige implizit geäußerte Hinweise über GOMS' Sprach-einstellungen, die jedoch in ihrer jeweiligen Hauptkategorie belassen werden; viele werden in der zusammenfassenden Betrachtung identitätskonstituierender Äuße-rungen aufgegriffen (siehe Kap. 5.5.7).

5.5.3.2 Sprachbiographie

Meine Sprachbiographie

Diese Kategorie zählt acht Kodierungen. Unter anderem wird deutlich, dass der Junge von Mallorca stammt, dass er bereits Englisch konnte und noch kein Deutsch, als er nach Deutschland einwanderte. Zum Zeitpunkt des zweiten Gesprächs ist die Einreise ein Jahr und ca. fünf Monate her und er erinnert sich immer noch an das Datum der Einreise. Er erzählt, dass er in den ersten Monaten, als er noch kein Deutsch konnte, Englisch gesprochen hat:

[GOMS_1, Z. 343–348]

343 ICE: du kannst aber auch gut englisch nä? (0.9) sprecht ihr
 auch manchmal
 344 englisch zu hause?
 345 GOMS: jo:a also (.) die: Erste: (.) Zwei monate o_so
 (oder so) [ich]
 346 ICE: [hm_hm]
 347 GOMS: konnte kein dEUtSCH also <<sehr leise> ich muss>
 (0.9)
 348 englISCH sprechen (0.7) [also]

GOMS' Aussage macht zwei Aspekte seiner Englischkompetenzen deutlich: einmal bestätigt er durch die Beschreibung, dass er Englisch sprechen kann und untermauert dies mit dem Hinweis darauf, dass er am Anfang seiner Zeit in Deutschland nur Englisch gesprochen hat. Darüber hinaus wird durch die Verwendung der Phrase „also <<sehr leise> ich muss >“ (Z. 347), die er auffällig leise äußert, anhand des Verbs ‚müssen‘ deutlich, dass es sich um eine Notwendigkeit gehandelt hat, Englisch zu verwenden, um sich verständigen zu können. Die zeitliche Angabe von „die: Erste: (.) Zwei monate o_so (oder so)“ (Z. 345) deutet die Phase an, in der sich der jugendliche Lerner in das Deutsche einhören musste und es noch nicht produzieren konnte. In Bezug auf die weltweite Wanderung von Kindern mit schulischer Fremdsprachenerfahrung im Englischen stellt die Kompetenz im Englischen als *Lingua Franca* einen Migrationsvorteil dar, da die Sprache ein bereits vorhandenes Mittel zur Kommunikation ist und somit als sogenannte Mittlersprache genutzt werden kann¹⁴⁴ (vgl. z. B. Maak und Ricart Brede 2018). Während der ersten Begegnung nutzt GOMS einige Male englische Begriffe zur Erklärung, Übersetzung oder Verständnissicherung als Lern- bzw. Kommunikationsstrategie (siehe Kap. 5.5.6.3). Dies kommt in der zweiten Begegnung nicht mehr vor, was auch auf seine gewachsenen Deutschkompetenzen hinweist.

Ein weiteres Merkmal seiner Biographie ist, dass er bereits viele Male in Brasilien war und dass es dort schön (und) warm sei:

[GOMS_3, Z. 136–143]

- 136 ICE: hm_hm (0.4) bist du schon mal in brasilien gewEsen?
 137 GOMS: joa
 138 ICE: ja?
 139 GOMS: vIEle mAl
 140 ICE: viele mAle?
 141 GOMS: ja
 142 ICE: ist schön da?
 143 GOMS: ja schön wArm ((lacht))

GOMS erzählt, dass er schon „vIEle mAl“ in Brasilien war. Die Gesprächssequenz zeigt, dass GOMS' erste Assoziation zu der Frage, ob es in Brasilien schön sei, das warme Klima des Landes betrifft. Aus der Textstelle wird deutlich, dass GOMS' Mutter ihr Herkunftsland regelmäßig und auch mit den bzw. dem Kind(ern) besucht

¹⁴⁴ Dies wird auch bei OLWU deutlich, die aus der Ukraine eingewandert ist und ebenfalls zu Beginn auf Englisch kommunizierte. Und auch im Falle DAMLUs ist dieser Vorteil vorhanden, da der Junge in Uganda eine englischsprachige Schule besucht hat.

(hat). Dies weist darauf hin, dass sich GOMS, wie auch aus seinem Sprachenportrait ersichtlich wird (siehe Kap. 5.5.3.4), mit seiner brasilianischen Herkunft identifiziert. Die Besuche in Brasilien und die portugiesische Sprache als Code zwischen Mutter und Sohn zeigen GOMS als Jungen, der in mehreren Ländern und Sprachen heimisch ist.

Sprachbiographie der Eltern und Geschwister

Dieser Kategorie sind zwei Textstellen zugeordnet. GOMS erwähnt hier, dass seine Mutter aus Brasilien kommt, sein Vater aus Spanien (Mallorca) und sein Stiefvater aus Deutschland. Die Erstsprache der Mutter ist brasilianisches Portugiesisch:

[GOMS_1, Z. 67–79]

- 67 ICE: ja nä? (1.0) u:nd_ä:m:: <<langsamer> wAs ist denn eine
68 familienSPRache>?
69 GOMS: die SPRache dAs: a_alle in Ihre familie zusammen
SPrICH (sprechen)
70 ICE: hm_hm was ist das bei euch zu hause?
71 GOMS: ä::h p: (1.4) dAs Ist ein bisschen äh schwER (.)
SPANI:sch
72 pOrtOEssI (portugiesisch) dEUtsch
73 ICE: achs0 wieso denn auch portugiesisch?
74 GOMS: meine mutter komm (kommt) aus brAsilien
75 ICE: <<erstaunt> a:h>
76 GOMS: ja
77 ICE: und dein vater aus spanien,
78 GOMS: ne: ä::h asso (achso/also) mein vAter ja aba (aber)
mein STIEfvater
79 is: (ist) (.) hIEr (*Stadt in Deutschland*)er¹⁴⁵

Gesprächsanalytisch ist vor allem GOMS' Reaktion interessant, als ICE „und dein vater aus spanien,“ fragt (Z. 77). Dies beantwortet GOMS zunächst zögernd mit „ne:“ und fügt dann erläuternd hinzu: „aba (aber) mein STIEfvater is: (ist) (.) hIEr (*Stadt in Deutschland*)er“ (Z. 78f.). Seine Reaktion verdeutlicht, dass er bei dem Wort „Vater“ zuerst an seinen deutschen Stiefvater denkt und deshalb über ICES Frage nach der spanischen Herkunft des Vaters stolpert. Dann betont GOMS, dass

145 Um die Anonymität des Jungen zu wahren ist die von GOMS genannte Heimatstadt des Vaters durch (*Stadt in Deutschland*) ersetzt. Er sagt an dieser Stelle die Personenbezeichnung in folgender Weise: *Mein Vater ist hier Berliner* (Stadt geändert).

sein Stiefvater aber Deutscher sei und dieser aus der Stadt komme, in der die Familie zurzeit wohne. Diese Betonung kann zwei Gründe haben: Erstens könnte GOMS eine Nähe zu seinem deutschen Stiefvater ausdrücken wollen, möglicherweise auch als Begründung für eine Bindung an Deutschland. Es ist ein Hinweis darauf, dass er seinen Stiefvater offenbar (auch) als seinen Vater sieht oder annimmt. Es könnte in diesem Zusammenhang zudem eine Distanzierung zum spanischen Vater ausdrücken. Und zweitens könnte sich GOMS' Antwort schlicht auf der Eingrenzung durch den Begriff Familiensprache begründen: Seine Familie in seiner aktuellen Lebenssituation in Deutschland besteht aus seiner Mutter, ihm und seinem Stiefvater als Familienvater.

Zusammenfassend lässt sich über GOMS' Sprachbiographie feststellen, dass er mit seiner Familie bis zur Einreise nach Deutschland auf der spanischen Mittelmeerinsel Mallorca gelebt hat. Sein Vater stammt von Mallorca und daher kommt die Sprache Katalanisch (bzw. der katalanische Dialekt Mallorquinisch) in GOMS' Sprachrepertoire. Die Bedeutung des Dialekts Mallorquinisch für die Region wird im Rahmen der Stichprobenerläuterung ausführlicher dargestellt (siehe Kap. 3.6.3.1). Seine Mutter kommt aus Brasilien und hat schon viele Jahre in Spanien gelebt. Sein älterer Bruder, der nicht mit nach Deutschland immigriert ist, die Familie aber besucht, spricht nur Spanisch und Mallorquinisch, da er sich als (kleines) Kind geweigert hat, Portugiesisch von der Mutter zu lernen (siehe Kap. 5.5.3.3 und Kap. 5.5.3.5).

5.5.3.3 Sprachkompetenzen

Meine Sprachkompetenzen

In den einzelnen Subkategorien der Kategorie „Sprachkompetenzen“ finden sich insgesamt zehn Textstellen wieder, wobei GOMS in sechs dieser Textstellen von den Sprachkompetenzen seiner Familienmitglieder spricht. GOMS selbst sagt, dass er Spanisch am besten spreche (es geht in diesem Gesprächsabschnitt allerdings lediglich um die Sprachen, die er im Sprachenportrait gemalt hat, also Portugiesisch, Spanisch und Deutsch, und nicht etwa um das Katalanische).¹⁴⁶

¹⁴⁶ Um GOMS Sprachkompetenzen möglichst nah an seinen Beschreibungen abzubilden, wird in diesen Analysen sowohl Spanisch als auch Portugiesisch als DAMS' Erstsprache (L1) bezeichnet. Durch die Rekonstruktion der Sprachbiographie hat sich ergeben, dass der Junge durch seine Eltern von Beginn an mit beiden Sprachen großgeworden ist. Wahrscheinlich gehört auch Katalanisch (bzw. Mallorquinisch) dazu, welches zumindest als Mehrheits- und Umgebungssprache auf Mallorca zu bezeichnen sei.

[GOMS_3, Z. 148–152]

148 ICE: die drEI sprAchen (0.4) sprichst du die gleich gUt
oder gibt es
149 eine sprache die du gAnz besonders: (.) gUt kannst?
150 GOMS: SPAnIen [SPAnIsch]
151 ICE [spanisch,]
152 GOMS: ja

Während der ersten Begegnung klingt GOMS jedoch noch nicht so eindeutig:

[GOMS_1, Z. 140–150]

140 GOMS: ä:m: (0.6) ((schnalzt währenddessen einmal))
dE:nkeSPRache
141 (denksPRache)
142 ICE: hm_hm
143 GOMS: also das Ist die SPRache dAs (0.7) du äh denkst auf
(0.8) Ich
144 denk auf äh SPAnI:sch [und ein bisschen]
145 ICE: [hm_hm]
146 GOMS: pOrtOgEsIsch (portugiesisch) und
147 ICE: m_hm
148 GOMS: kaTAAnIsch und (0.8) [und dEUtsch]
149 ICE: [ja? denkst du] ja:_a:, denkst du auf mehreren
sprachen?
150 GOMS: ja:

In dieser Sequenz erwähnt GOMS nicht nur Spanisch, sondern auch die beiden weiteren Sprachen, mit denen er aufgewachsen ist. In Bezug auf den Impulsbegriff Denksprache aus der ersten Begegnung äußert GOMS zuerst das Spanische (Z. 143f.) und fügt dann „[und ein bisschen] pOrtOgEsIsch (portugiesisch) und kaTAAnIsch und (0.8) [und dEUtsch]“ hinzu – wobei er vor Deutsch eine Pause macht, die Andeutet, dass diese Sprache mit einem Zögern ergänzt wurde. Die gesamte Äußerung zeugt von einer Bewusstheit darüber, dass er seine Sprachen in Gedanken verwendet. Sie verdeutlicht auch die Nähe zu diesen Sprachen seiner Herkunft.

Er erzählt weiterhin, dass er an der Schule in Deutschland, an der er zuerst war, auch Spanischunterricht hatte und fügt schmunzelnd und lachend hinzu, dass er der beste war.

[GOMS_1, Z. 355–360]

- 355 GOMS: Ich hAtte SPAnI:sch_unterricht in (.) andere schUle
 356 ICE: schön
 357 GOMS: ja (.) [ich hab]
 358 ICE: [das ist] gUt
 359 GOMS: ja ich war der beste ((lacht))
 360 ICE: ham JA h° (1.3)((beide lachen))

Diese Textstelle zeigt, dass GOMS es genossen hat, in einer seiner starken Sprachen Unterricht zu erhalten und „der beste“ zu sein. Er erzählt dies durchaus ironisch, denn selbstverständlich war er im Fremdsprachenunterricht Spanisch mit Abstand der Beste. Die Aussage des Jungen ist ein Hinweis darauf, dass Unterricht in (einer) der Erstsprache(n) besonders in der neuen sprachlichen Umgebung etwas sehr Motivierendes und Identitätsstiftendes sein kann. Als Neuankömmling in einem Land, in dem der Junge Sprache und Gesellschaft als fremd erfährt, ist es ein Genuss für ihn, im schulischen Fremdsprachenunterricht der Experte zu sein.

Bezüglich seiner Sprachkompetenzen im Deutschen beschreibt er während der zweiten Begegnung, dass er Deutsch ohne Mühe produziere und dass es ‚von alleine‘ komme:

[GOMS_3, Z. 222–232]

- 222 ICE: und wenn du zum beispiel redest? äm hast du dann immer
spanisch
 223 und übersetzt sozusagen im kopf? hast du das immer so?
 224 ist das immer dA:?
 225 GOMS: ä:h nEIn eigentLI::ch (.) wenn Ich (-)auf dEUtsch
rede es: (-)
 226 kommt alleine (.) so
 227 ICE: es kommt von alleine,
 228 GOMS: ja: [jo]
 229 ICE: [also] deutsch hat/macht dir keine mühe mehr auf
deutsch zu [denken,]
 230 GOMS: [ja]
 231 ICE: und direkt zu [sprechen?]
 232 GOMS: [ja]

Aus seinen Äußerungen wird zum einen ersichtlich, dass er mit dem mündlich produzierten Alltagsdeutsch gut zurechtkommt und zum anderen, dass er über seine sprachlichen Fähigkeiten reflektiert und er diese Beobachtungen mitteilen

kann (siehe auch Kap. 5.5.6.2 „Sprachbewusstheit“). ICE nimmt hier in Zeile 222 Bezug auf seine Spanischkompetenzen, da er diese Sprache als seine stärkste beschreibt und außerdem als einzige in den Kopf seines Sprachenportraits gemalt hat. Eine ungelöste Frage ist die über den persönlichen Status des Katalanischen in seinem Alltag und in seiner Familie auf Mallorca. Er selbst bezeichnet Spanisch als seine Erstsprache, dann folgen Katalanisch und Portugiesisch (siehe z. B. Kap. 5.5.3.1 „meine Sprachen“). Als Jugendlicher, der auf Mallorca in die Schule gegangen ist, müsste seine erste Schulsprache aber das Katalanische gewesen sein, denn das Kastilische (in Deutschland landläufig ‚Spanisch‘ genannt) zählt im katalonischen Schulsystem als erste Fremdsprache (siehe dazu Kap. 3.6.3.1). Zwei Annahmen können hierzu gemacht werden, die jedoch nicht explizit bestätigt werden können: Die erste ist, dass die brasilianische Mutter und der mallorquinische Vater zusammen Kastilisch als Familiensprache gesprochen haben könnten. Die zweite Annahme ist, dass der Vater möglicherweise selbst vom spanischen Festland nach Mallorca zugewandert war und dessen Erstsprache Kastilisch ist, aber auch das wird nicht explizit von GOMS thematisiert. Der genaue Grund, weshalb GOMS das Spanische und nicht das Katalanische als seine Erstsprache (und seine stärkste Sprache) bezeichnet, bleibt deshalb im Verborgenen.

Zum Englischen meint er, dass es nicht schwer sei und ‚viel einfacher‘ sei als andere Sprachen, die er gelernt hat:

[GOMS_4, Z. 271–276]

- 271 ICE: hm_hm (1.5) Und_ä:m: findest du englisch schwer
zu lernen?
- 272 GOMS: schwer?
- 273 ICE: hm_hm
- 274 GOMS: nö (1.6) vIEL einfacher als (0.6) dEUtsch oder
SPAnIsch [oder]
- 275 ICE: [hm_hm]
- 276 GOMS: portugieSIsch

Diese Äußerungen verdeutlichen zum einen, dass GOMS ein Gespür dafür hat, welche Sprachen für ihn leichter oder schwerer zu lernen sind und dass er über das Sprachenlernen reflektiert, sowie zum anderen ganz allgemein, dass GOMS ein Mehrsprachiger mit multiplen Sprachlernerfahrungen ist. Das Englische empfindet er nicht als schwere Sprache, das Lernen bezeichnet er als leicht.

Sprachkompetenzen anderer

In GOMS' Fall befinden sich in dieser Subkategorie Äußerungen über seine Familienmitglieder. Es fällt auf, dass er die Sprachkompetenzen anderer äußerst gut und differenziert beschreiben kann. Die Textstellen dieser Unterunterkategorie verdeutlichen, dass in GOMS' Familie drei und zum Teil sogar vier Sprachen gesprochen werden und dass es dabei auf die jeweilige Situation und die Zusammensetzung der Interaktionspartner*innen ankommt (dazu siehe auch Kap. 5.5.3.5).

Während der ersten Begegnung erklärt GOMS, dass sein Stiefvater kein Portugiesisch und kein Spanisch spricht:

[GOMS_1, Z. 84–89]

- 84 ICE: und_äm kann dein stiefvate:r (.) protugiesisch?
 85 GOMS: nö
 86 ICE: nein
 87 GOMS: auch ni:CH (nicht) SPAnIsch
 88 ICE: und auch nicht spanisch?
 89 GOMS: ne

Während der zweiten Begegnung beschreibt GOMS wieder die Sprachkompetenzen des Stiefvaters hinsichtlich des Spanischen, wobei ein Zuwachs an rezeptiven Kompetenzen im Vergleich zum Zeitpunkt der ersten Begegnung ersichtlich wird. Er beschreibt, dass dieser viele Wörter und Sätze auf Spanisch verstehen würde, aber dass man nicht mit ihm sprechen könne:

[GOMS_4, Z. 96–103]

- 96 ICE: das heißt wenn ihr zuhause seid (0.8) alle,
 97 GOMS: dEUtsch ((lacht kurz))
 98 ICE: dann spricht ihr deutsch,
 99 GOMS: ja (4.3) also mEIn STIEfvAter fEssteht (verstehet) dann manchmAl
 100 ganz vIEle (.) Worte Oder sATze [auf äh SPAnIsch]
 101 ICE: [hm_hm] ja:
 102 GOMS: ja: mAn kann nIcht mit IHm REden
 103 ICE: ne:

GOMS' Beschreibung der Spanischkompetenzen des Stiefvaters zeigt, dass der Junge nicht nur über seine eigenen Sprachkompetenzen reflektiert, sondern auch über die seiner Familienmitglieder. Dabei unterscheidet er rezeptive Sprachkompetenzen von mündlichen. Auch über die Mutter erzählt er, dass sie Katalanisch

nicht sprechen aber verstehen könne (Zeile 109–111). GOMS kann somit sehr bewusst beschreiben, welche Kompetenzen er und andere in verschiedenen Sprachen haben.

[GOMS_4, Z. 105–113]

- 105 ICE: U:nd_ä:m: wenn du (0.3) wenn du mit deiner mutter
zuhaue
- 106 (0.3) bist sprecht ihr eigentlich portugiesisch?
- 107 GOMS: hm_hm por_to ja: portugieSisch Oder [SPAnI:sch s0]
- 108 ICE: [Oder spAnisch also] das macht ihr wie ihr wollt?
- 109 GOMS: ja [oder katAlAnIsch]
- 110 ICE: [ist beides,]
- 111 GOMS: sie SPRIcht nIcht katAlAnIsch aba (aber) sie verstAht
(versteht)
- 112 ICE: hm_hm
- 113 GOMS: ja klar

Zusammenfassend lässt sich GOMS als sehr bewusst lernender und erfahrener Mehrsprachiger beschreiben. Er ist sowohl in der Lage über die unterschiedlichen Kompetenzen in seinen Sprachen zu reflektieren als auch über die Sprachkompetenzen seiner Familienmitglieder. Es fällt auf, dass sich GOMS in all seinen Sprachen als kompetent konstruiert, sowohl im Deutschen, in dem er müheles denken kann, wie im Englischen, welches viel leichter zu lernen sei als seinen weiteren Sprachen. Eine Sprache, die in seinen Kompetenzbeschreibungen kaum Erwähnung findet, ist das Katalanische. Diese Sprache, die ausgehend von seiner Herkunftsregion, eine seiner starken Sprachen sein müsste, bleibt hier fast unerwähnt. Es kann hier angenommen werden, dass dies mit seiner neuen alltäglichen Sprachpraxis zusammenhängt: Zu Hause spricht er Portugiesisch mit seiner Mutter und Deutsch mit seinem Stiefvater. Auch Schul- und Umgebungssprache ist Deutsch. Über die Mutter berichtet er außerdem, dass sie Katalanisch zwar verstehen, aber nicht sprechen könne. Mit seinem Bruder, der weiterhin auf Mallorca lebt, spricht er nach eigener Auskunft Spanisch – und nicht Katalanisch. Möglicherweise sind die Domänen, in denen Katalanisch eine zentrale Rolle spielt (wie z. B. die Schule auf Mallorca, die Umgebung und evtl. auch der Vater) nicht mehr so intensiv in seinen Alltag integriert, als dass er diese Sprache zurzeit viel verwenden würde.

5.5.3.4 Sprachenportrait

Mein Sprachenportrait

Dieser Unterunterkategorie sind fünf Kodierungen sowie das Sprachenportrait selbst (siehe Abbildung 21) zugeordnet. GOMS malt etwa acht Minuten lang an seinem Sprachenportrait. Der Junge hat sein Sprachenportrait dreigeteilt. Im Video ist zu sehen, dass er mit seinen beiden Erstsprachen Spanisch und Portugiesisch begonnen hat. Spanisch bekommt als erstes einen Platz im Kopf. Dann malt und beschriftet er die Herzen. Schließlich weist er Spanisch und Portugiesisch ihren Platz im Körper zu. Zum Schluss malt er Deutsch ein.

Der Kopf, die linke¹⁴⁷ Rumpfseite und der Arm für Spanisch – bzw. Spanien – sind in den Farben rot und gelb gehalten. Zwar sind auch die Farben der katalanischen Flagge rot und gelb. Da GOMS allerdings „Spanien“ in sein Herz schreibt und mündlich erklärt, dass er Spanisch in Rumpf und Kopf hat sowie dass er Katalanisch nicht auf das Sprachenportrait gemalt hat (siehe dazu Kap. 5.5.3.1), ist auszuschließen, dass er damit das Katalanische explizit gemeint hat. Die rechte Rumpfseite und der Arm stellen das Portugiesische (grün) – bzw. Brasilien – dar und die Mitte des Rumpfes sowie die Beine symbolisieren das Deutsche (schwarz, rot und gelb), bzw. Deutschland. Im Brustraum sind drei Herzen eingezeichnet: ein rotes Herz für Spanien, ein grünes Herz für Brasilien und ein schwarz-rot-gelbes Herz für Deutschland (symbolisiert durch die Landesfarben). In den Herzen steht jeweils der Ländername.

[GOMS_3, Z. 124–134]

- 124 ICE: fertIg? (0.7) schÖ:n (1.7) oke: mal gucken was ich
rausfinden
- 125 kAnn: (1.0)((räuspert sich einmal)) als0: (1.5)
drEI hERzen
- 126 das find ich ja totAl schön
- 127 GOMS: joa
- 128 ICE: ja
- 129 GOMS: SPanien bRASiliEn und dEUtschlAnd
- 130 ICE: ja [gEnau]
- 131 LK1: [brasilien?]
- 132 GOMS: [joa]

¹⁴⁷ Links und rechts bezeichnen hier jeweils die Ansicht, die die bzw. der Leser*in beim Blick auf das Sprachenportrait einnimmt.

- 133 ICE: <<sehr leise zu einer anderen Person sprechend> [das ist die] mutter>
 134 LK1: das hast du erzählt stimmt (1.3) ja

Auf ICEs Äußerung „als0: (1.5) drEI hERzen das find ich ja total schön“ (Z. 125f.) hin zählt GOMS die Namen seiner drei ‚Herzsländer‘ auf. Seine Zeichnung und seine Äußerung lassen darauf schließen, dass er durch das Sprachenportrait sein Zugehörigkeitsgefühl zu den drei Ländern



Abbildung 21: Sprachenportrait von GOMS.

ausdrückt. Er nennt explizit die Länder – und nicht die Sprachen. Er positioniert sich somit als ein Kind dreier Länder und Kulturen. Das Herz in der Brust ist ein Symbol für die Liebe und metaphorisch betrachtet der Sitz der Gefühle. Krumm (z. B. 2009: 238; 2010: 17) hat im Laufe vieler Jahre in zahlreichen Schulklassen Sprachenportraits erstellen lassen und stellt dabei fest, dass in etwa der Hälfte aller

Fälle der Herzraum oder das Herz in der Brust in besonderer Weise mit der Darstellung von Identität und Zugehörigkeit in Verbindung zu setzen sei (vgl. Krumm 2009: 238). Er stellt dabei auch fest, dass dieses positive Identifikationspotential nicht zwingend mit den vorhandenen Sprachkompetenzen verknüpft sein muss. Das schlagende Herz ist darüber hinaus Symbol für das Leben bzw. Vitalität. Es ist daher anzunehmen, dass GOMS hier die drei Bestandteile seiner sprachlich-kulturellen Identität bildlich ausdrückt. Durch die bunte und fröhliche Gestaltung seines Sprachenportraits und die drei großen Herzen in der Brust macht GOMS deutlich, dass er seine Identität hybride konstruiert (vgl. Kap. 2.5.2). Es ist hierbei durchaus bemerkenswert, dass GOMS drei Herzen malt, anstatt beispielsweise ein dreigeteiltes Herz zu malen. Die drei Herzen scheinen umso mehr eine positive Identifikation mit allen drei Ländern und Sprachen zu verdeutlichen, indem die Herzen nicht durch eine Dreiteilung o. ä. ‚zerrissen‘ sind. Sowohl über die Beschriftung der Herzen im Sprachenportrait als auch in der verbalen Erläuterung weist GOMS den drei Herzen die drei Länder Spanien, Brasilien und Deutschland zu. GOMS positioniert sich darüber hinaus im Gespräch als jemand, der eine sehr positive Einstellung zum Katalanischen hat (siehe Kap. 5.5.3.1) und dadurch sein Gefühl persönlicher Zugehörigkeit ausdrückt (vgl. Schröder & Jürgens 2018: 22). Das bedeutet, dass die Zugehörigkeit zu einem Land bzw. einer Region (und zu einer Sprache) für ihn kein Ausschlusskriterium für die Zugehörigkeit zu einem anderen Land (und weiteren Sprachen) darstellt und dass er seine Zugehörigkeiten nicht als belastend oder kritisch betrachtet. Insgesamt deutet GOMS' Darstellung darauf hin, dass er sein Sprachenportrait als Abbild seiner sprachlich-kulturellen und nationalen Identitäten versteht, in der die Länder, Sprachen und Kulturen von Spanien, Brasilien und Deutschland gleichermaßen bedeutsam für ihn sind.

Während GOMS malt, schaut auch die Lehrkraft LK1 auf sein Sprachenportrait. ICE spricht über GOMS hinweg mit der Lehrkraft und erwähnt, dass das geteilte Portrait etwas ganz Typisches für Mehrsprachige sei.¹⁴⁸ ICE beschreibt außerdem, dass viele Mehrsprachige ihre Sprachen nicht nach der Erwerbsreihenfolge durchnummerieren, bzw. „hierarchisch ORDnen“ (GOMS_4, Z. 14) würden und dass man dies auch an GOMS' Bild gut sehen könne: „hm_m sieht man ja da auch“ (GOMS_4, Z. 23). Daraufhin antwortet GOMS „joa [Oberall] (überall)“ (GOMS_4, Z. 24). Damit meint er wahrscheinlich, dass die Sprachen seinen gesamten Körper ausfüllen, vom Kopf bis in die Zehen und sich somit überall befinden.

Den Kopf des Sprachenportraits hat GOMS Spanisch ‚befüllt‘, weil er auf Spanisch denkt. Auch bezeichnet er Spanisch als seine stärkste Sprache (siehe Kap. 5.5.3.3 „meine Sprachkompetenzen“).

148 ICE verweist hier auf Erkenntnisse von Krumm & Jenkins (2001).

[GOMS_3, Z. 213–215]

- 213 ICE: oke: (1.5) ((schnalzt währenddessen einmal))
 U:nd der kopf
 214 ist spanisch nä?
 215 GOMS: joa (0.3) wEIl I::ch (.) auf SPAnIsch dEnke

GOMS Erklärung gibt einen Hinweis darauf, dass er die Darstellungen auf seinem Sprachenportrait metaphorisch oder zumindest metonymisch (im dem Sinn, dass das Bild als ein Teil von der Person angesehen wird) begreift: Der Kopf seines Sprachenmännchens ist der Sitz der Sprache, in der er denkt. Zudem verwendet GOMS das Personalpronomen ‚ich‘ und verweist damit deutlich auf die Tatsache, dass das Bild ihn selbst darstellen soll.

Das Katalanische verschweigt er zunächst, er räumt der Sprache somit keinen Platz im Sprachenportrait ein (siehe Kap. 5.5.3.4). Dennoch bezeichnet GOMS das Katalanische als seine liebste Sprache. Auf die Frage ICEs, wo er Katalanisch hinmalen würde, zeigt dieser auf den Mund und nennt diesen:

[GOMS_3, Z. 178–187]

- 178 ICE: (1.5) ja (0.9) katalanisch oke: (0.7) und würdest
 du für
 179 katalanisch noch ein herz malen wenn du: (.)
 des:/(1.7) oder
 180 würdest du es woanders hin_pAcken?
 181 GOMS: hm: pf: ((pustet Luft durch den Mund nach draußen))
 joa (0.8)
 182 irgendwO: (4.9) irgendwO pf hIEr oder so
 ((zeigt mit seinem Stift
 183 auf den Mund des Sprachenmännchens)) [auf den]
 184 ICE: [hm_hm]
 185 GOMS: mund
 186 ICE: beim mund, [hm:]
 187 GOMS: [ja]

Aus metonymischer Sicht kann die Platzierung der liebsten Sprache Katalanisch im Mund einen Hinweis auf die Mündlichkeit dieser Varietät in GOMS' Alltag sein, oder auch einfach auf einen zentralen Platz im Sprachenportrait hinweisen, der noch nicht angemalt war. Nach Busch (2018: 59) können im Gespräch gemachte Aussagen auch nachträglich in das Sprachenportrait eingezeichnet werden, auch, da „im Zentrum des Forschungsinteresses [...] weniger das Artefakt eines fertigen Bildes als der Prozess des Denkens in und mit Bildern“ stehe (Busch 2018: 59). GOMS hat zwar

nicht noch einmal einen Stift genommen, um das Katalanische im Sprachenportrait einzuzichnen. Er hat jedoch durch seine Äußerung eine mögliche Erweiterung seines Bildes in Betracht gezogen und dabei dem Katalanischen einen Platz zugewiesen. Auf die Frage, ob es einen Grund dafür gibt, weshalb er Deutsch in die Beine gemalt hat, sagt er „[wEIl] da pLAtz wAr“:

[GOMS_4, 234–245]

- 234 ICE: ((schnalzt einmal)) U:nd_ä:m: jetzt haben wir
hie:r (.) brasilianisch
235 spanisch und DEUTsch: (1.2) also: brasilianisch
und spanisch
236 sind (1.5) deine seiten und die in der mITTe ist das
dEUtsch?
237 GOMS: ja: [mIt äh SPAn/](unverständlich)((zeigt mit dem
Bleistift auf
238 die Beine des SP))
239 ICE: [ja] mit den beinen
240 GOMS: ja
241 ICE: ä:m: warum hast du das in die bEIne gemalt? kannst
du dir das:
242 (0.6) kannst du versu:chen das: (0.2) zu [erklÄren]?
243 GOMS: [wEIl] da pLAtz wAr ((lacht))
244 ICE: ja: [ja]
245 GOMS: [einfAch] sO

Aus Erachten der Forscherin zeigt die Analyse von GOMS' Aussage, dass sich der Junge beim Malen vor allem mit den drei Herzen in seiner Brust, mit dem Kopf und mit den Farben in seinem Sprachenportrait auseinandergesetzt hat. Nachdem seine beiden starken Erstsprachen einen Platz erhalten haben, erhält Deutsch als dritte Sprache den verbleibenden Platz in den Beinen. Es wird ersichtlich, dass nicht jede Körperstelle im Sprachenportrait gleich wichtig oder symbolisch aufgeladen ist und dass deshalb einige Regionen, wie etwa die Herzregion und der Kopf von GOMS' Sprachenportrait besondere Beachtung verdienen.

Die Aussagen dieser Kategorie verdeutlichen, dass GOMS sehr viele Sprachen aktiv verwendet und über diese unterschiedlich denkt und fühlt. Mittels der drei Herzen in seinem Oberkörper und den Farben im Portrait stellt der Junge eine Dreiteilung dar. Sowohl mündlich als auch schriftlich wird deutlich, dass GOMS in seinem Portrait nicht nur die Sprachen berücksichtigt hat, sondern auch die Länder. Seine Selbstdarstellung zeigt somit deutlich, dass der Junge seine kulturell-sprachliche Identität hybride konstruiert; er verortet sich mit seinem Herzen

in allen drei Ländern, Kulturen, und Sprachen. Seine mühevoll angefertigte Selbstzeichnung und der Stolz in seiner Stimme verraten eine positive Einstellung zu seiner Selbstpositionierung als kulturell-sprachlich hybride Persönlichkeit.

Fremde Sprachenportraits

Mithilfe dieser Subkategorie können auch die Aussagen des Jugendlichen über Sprachenportraits berücksichtigt werden, die er in der Anfangsphase des Gesprächs über fremde Sprachenportraits gemacht hat. Dies ermöglicht Rückschlüsse auf die Interpretation seines eigenen Bildes. Bei GOMS finden sich diesbezüglich drei einschlägige Textstellen. In der ersten spricht GOMS davon, dass die Urheber der Sprachenportraits „Kulturen gelernt“ haben:

[GOMS_3, Z. 34–38]

- 34 GOMS: joa_h (2.5) ä:h eR oder sie hat viele kUlTure geLERnt
oder?
35 ICE: hm_m
36 GOMS: hm_hm
37 ICE: gEnau (0.7)

Auch diese Aussage gibt einen Hinweis darauf, dass GOMS Sprache und Kultur als Einheit wahrnimmt und nicht trennt. Auch das Land oder die Region könnten in dieser Hinsicht eine Rolle spielen, da GOMS in seinem eigenen Sprachenportrait statt der Ländernamen die Namen von Sprachen verwendet. In einer weiteren Textstelle wird deutlich, dass GOMS die Zugehörigkeit zu Kultur, Nation und Sprache als Gefühl versteht:

[GOMS_3, Z. 45–47]

- 45 ICE: hm_hm im hERzen und auch im kopf nä? deutsch steht da
ja [hm_hm]
46 GOMS: [ja] er denkt wie (.) ein deutscher und (0.6) ER (0.5)
fÜHlt wie
47 ein dEUtscher

Über die Betrachtung des fremden Sprachenportraits, bei dem in der Herzgegend und im Kopf das Deutsche angeordnet ist, schlussfolgert GOMS, dass die Person, die dieses Bild gemalt hat, wie ein Deutscher fühlt und denkt. Hier kommt zum einen die Körpermetapher des fühlenden Herzens zum Tragen und zum anderen das Bewusstsein, dass das Denken im Kopf stattfindet. Ferner erkennt GOMS eine

metonymische Relation, indem er das Produkt der bzw. des Urheber*in (in Form des Sprachenportraits) als Abbild für die bzw. den Urheber*in selbst ansieht.

5.5.3.5 Sprachgebrauch

In den Aussagen dieser Kategorie geht es überwiegend um GOMS' Sprachverwendung zu Hause mit seinen engsten Familienmitgliedern aber auch um seinen individuellen Sprachgebrauch, bis hin zu der Sprache bzw. den Sprachen, in denen er denkt. Insgesamt wurden dieser Kategorie 18 Textstellen zugeordnet, wobei davon 15 auf die Unterunterkategorie „Sprachen zu Hause/Familie“ entfielen.

Sprachen zu Hause/Familie

GOMS nennt die Sprachen, die zu Hause gesprochen werden: Spanisch, Portugiesisch, Deutsch. Er selbst sagt, seine Familiensprache zu nennen sei „ein bisschen äh schwER“.

[GOMS_1, Z. 67–72]

- 67 ICE: ja nä? (1.0) u:nd_ä:m:: <<langsamer> wAs ist denn
 68 eine familienSPRache>?
 69 GOMS: die SPRache dAs: a_alle in Ihre familie zusammen SPRICh
 (sprechen)
 70 ICE: hm_hm was ist das bei euch zu hause?
 71 GOMS: ä::h p: (1.4) dAs Ist ein bisschen äh schwER (.)
 SPAnI:sch
 72 pOrtOEssI (portugiesisch) dEUtsch

GOMS beschreibt in dieser Textstelle zunächst den Impulsbegriff *Familiensprache* (Z. 69). Auf die Frage hin, welches denn die Familiensprache bei ihm zu Hause sei, wird ihm offenbar bewusst, dass seine familiäre Situation nicht mit seiner Erläuterung übereinstimmt. Er schaut hier somit aus der Perspektive eines Fremden auf seine familiensprachliche Situation und sieht, dass diese nicht einer ‚landläufig‘ verbreiteten Vorstellung im Sinne einer ‚einsprachigen‘ Familie entspricht. Die sich anschließende Aussage (Z. 71f.) macht deutlich, dass die Familie daheim in drei unterschiedlichen Sprachen kommuniziert.

Die verschiedenen Sprachen der Familie kommen dabei in unterschiedlichen Kontexten zur Verwendung. GOMS kann diesen personen- und zum Teil domänenbezogenen Sprachgebrauch gut beschreiben. Untenstehendes Beispiel beschreibt die Kommunikationsgewohnheiten mit seiner Mutter:

[GOMS_3, Z. 234–245]

- 234 ICE: hm_hm (0.3) und wie ist das mit dem:(.) ä:m:
portugiesischen?
- 235 GOMS: hm: ich_e spreche_immer portugisIsch mit meiner mUtter
- 236 ICE: immer?
- 237 GOMS: ja
- 238 ICE: aber du würdest nicht sagen dass es deine
muttersprache ist,
- 239 obwohl du_s mit deiner mutter sprichst?
- 240 GOMS: j hh° ja: es ist mei_meine mutterSPRache auch aba
(aber) (0.6)
- 241 ich SPReche nur MIT meiner mUtter ((lacht))
- 242 ICE: nur mit deiner mutter?
- 243 GOMS: ja
- 244 ICE: hm_hm
- 245 GOMS: es gIbt nicht so: vIEle brAsiliAner hier
- 246 ICE: ne: h° (1.7)

Es wird deutlich, dass GOMS mit seiner Mutter immer Portugiesisch spricht. Dabei sagt er zunächst nicht, dass es seine Muttersprache sei, sondern führt lediglich an, dass er Portugiesisch immer mit seiner Mutter sprechen würde. Dies veranlasst ICE dazu ihn zu fragen, warum er Portugiesisch nicht als seine Muttersprache bezeichnen würde. GOMS Antwort besteht aus zwei Teilsätzen: „es ist mei_meine mutterSPRache auch aba (aber)“. Während die erste Äußerung grundsätzlich bestätigt, dass Portugiesisch seine Muttersprache ist, fallen darin zwei Wörter auf, die bereits eine Erweiterung („auch“) sowie eine Beschränkung („aber“) ausdrücken. Es folgt der zweite Teilsatz mit dem Argument, „ich SPReche nur MIT meiner mUtter ((lacht))“ (Z. 240f.). Er spielt damit auf die Differenz in der häuslichen und der gesellschaftlichen Sprachsituation an, denn er und sie sind die einzigen in seinem alltäglichen Umfeld, die die Sprache produktiv beherrschen. Der Sprachgebrauch beschränkt sich somit auf seine Mutter, es sei denn, er reist nach Brasilien. Wie die Analysen des Gesprächs ergeben haben, empfindet er es durchaus als eine Einschränkung, dass er die Sprache weniger gebrauchen kann als etwa seine zweite Erstsprache Spanisch (siehe Kap. 5.5.3.1). Durch die personenbezogene und domänenspezifische Verwendung des Portugiesischen ist zudem davon auszugehen, dass sein Wortschatz in der Tat geringer ausfällt als im Spanischen, der Sprache, die er selbst als seine stärkste Sprache bezeichnet (vgl. Kap. 5.5.3.3).

[GOMS_4, Z. 41–47]

- 41 ICE: das heißt du und deine mutter ihr seid die einzigen
beiden die:
42 miteinander portugiesisch spricht? (0.9)
43 GOMS: ((nickt))
44 ICE: in der familie?
45 GOMS: hm_hm (0.4) [<<lachend> ja>]
46 LK1: [so dAs nenn ich] geheimsprache
47 ICE: ja ist echt_ne geheimsprache

ICE fragt in dieser Textstelle noch einmal explizit nach, ob GOMS und seine Mutter als einzige miteinander Portugiesisch sprechen würden. Dies bestätigt GOMS. LK1, die im Klassenraum weitere DaZ-Schüler*innen unterrichtet und dem Gespräch gerade gefolgt ist, konstatiert: „[so dAs nenn ich] geheimsprache“ (Z. 46), was ICE durch Wiederholung bekräftigt. Die Aussagen von GOMS zeigen, dass der Junge alltäglich und zum Teil in denselben Räumen (wie etwa wenn er zu Hause ist) von unterschiedlichen Sprachen Gebrauch macht. Um zu verstehen, wann welche Sprache benutzt wird, fragt ICE weiter nach.

[GOMS_4, Z. 96–103]

- 96 ICE: das heißt wenn ihr zuhause seid (0.8) alle,
97 GOMS: dEutsch ((lacht kurz))
98 ICE: dann sprecht ihr deutsch,
99 GOMS: ja (4.3) also mEIn STIEfvAter fEssteht (versteh)dann
manchmAl
100 ganz vIEle (.) Worte Oder sAtze [auf äh SPAnIsch]
101 ICE: [hm_hm] ja:
102 GOMS: ja: mAn kann nIcht mit IHm REden
103 ICE: ne:

In dieser Textstelle beschreibt GOMS zunächst, dass Deutsch die Sprache ist, die sie zu Hause sprechen, wenn alle da sind. Anschließend erklärt er, dass sein Stiefvater viel Spanisch verstehen würde. Dabei erwähnt er explizit „Worte Oder sAtze [auf äh SPAnIsch]“. Dadurch, dass er diese Aussage im Anschluss selbständig tätigt, ist es gut denkbar, dass er hiermit implizit vermittelt, dass zu Hause auch viel Spanisch gesprochen wird und der Vater dabei aber – zumindest teilweise – rezeptiv teilhaben kann. Wenn GOMS mit der Mutter spricht, wird Portugiesisch oder Spanisch und zum Teil Katalanisch, über welches die Mutter rezeptiv verfügt, verwendet (GOMS_4, Z. 105–113). GOMS bestätigt ICEs Frage „ihr wechselt hin [und her?]“ (Z. 118) entsprechend mit „[ja gEnau]“ (Z. 119):

[GOMS_4, Z.114–119]

- 114 ICE: Und dann wenn dein stiefvater da ist dann spricht ihr
dEutsch?
115 GOMS: wEnn wI::r mit IH:m spREchen [wollen]
116 ICE: [ja]
117 GOMS: ja
118 ICE: also ihr wechselt hin [und her?]
119 GOMS: [ja gEnau]

Diese positive Bestätigung weist darauf hin, dass die Familienmitglieder aktiv Code-Switching betreiben, was vor allem daran liegt, dass die Familienmitglieder unterschiedliche Sprachen beherrschen und bevorzugen. GOMS spricht Deutsch mit seinem Stiefvater und in der Schule. Er betont, dass die Familie zu Hause deutsch spricht, wenn sie mit dem Vater sprechen wollen.

GOMS benennt sogar die Sprache, die sein Stiefvater zu Hause am meisten hört: Es ist das Portugiesische, weil die Familie immerzu brasilianisches Fernsehen laufen lässt.

[GOMS_4, Z. 120–127]

- 120 ICE: und hört er dann mehr portugiesisch zuhause oder
hört er mehr
121 spanisch zuhause?
122 GOMS: portugiesisch weil (.) wIr Immer die: (.) ä:h
123 [brasilianI](brasilianer/brasilianisch)
124 ICE: [miteinander, m]
125 GOMS: ne:_ne: die brasilianer fernsEHen sEHen
(0.6)[fernsEHen]
126 ICE: [ja:]
127 GOMS: sEHen

Dass in der Familie dauernd das brasilianische Fernsehprogramm läuft, gibt auch Hinweise auf die enge Bindung der Mutter (und der Familie) zum Heimatland Brasilien und zum brasilianischen Portugiesisch. Im offiziellen Kontext der Schule finden GOMS' Portugiesisch-Kompetenzen keine Beachtung: dort steht als Erstsprache lediglich Spanisch im Zeugnis. Seine Aussagen zum brasilianischen Portugiesisch weisen indessen darauf hin, dass er mit der brasilianischen Sprache und Kultur alltäglich konfrontiert ist und sich in positiver Weise mit seinen brasilianischen Wurzeln identifiziert.

GOMS denkt zumeist auf Spanisch, wie er durch sein Sprachenportrait deutlich macht (Kap. 5.5.3.4), aber auch in anderen Sprachen. Während der zweiten Begegnung sagt GOMS, über seine Sprachproduktion im Deutschen: „es kommt von alleine“ (GOMS_3, Z. 227) und er beschreibt an dieser Stelle auch, dass er nicht bewusst hin- und her übersetzen müsse. Diese Aussage bestätigt ein weiteres Mal, dass GOMS' Deutsch-Kompetenzen sich zwischen der ersten und der zweiten Begegnung beträchtlich weiterentwickelt haben dürften. Während des ersten Erhebungszeitpunkts fragt ICE ihn einmal, auf welcher Sprache GOMS träume. Daraufhin antwortet er „ich glaube auf SPAnIsch (1.0) also oder kAtAlAnIsch“ (GOMS_1, Z. 152). Es wird also deutlich, dass GOMS (zum Zeitpunkt der ersten Begegnung) seine beiden Sprachen aus seiner spanisch-katalonischen Herkunft mit dem Träumen verbindet, eine Form der ‚Sprachverwendung‘, die von einem mühelosen und unbewussten Zugriff zeugt. Diese beiden Äußerungen sind Zeugnisse von GOMS bewusster Wahrnehmung von seinem Sprachgebrauch. Sie werden sowohl in die Subkategorie „Sprachgebrauch“ als auch in der Subkategorie „Sprachbewusstheit“ (siehe Kap. 5.5.3.5 und Kap. 5.5.6.2) näher erläutert.

Sprachen in der Schule

Mit Blick auf den Sprachgebrauch in der Schule erwähnt GOMS, dass er in den nächsten Schuljahren Spanisch als Fach wählen kann (und will) (siehe auch den nachstehenden Transkriptauszug). Ferner erwähnt er auch, dass er Englischunterricht hat.

[GOMS_1, Z. 369–375]

- 369 ICE: schön (0.3) aber hier gibt es kein spanisch nä?
 370 GOMS: ne: aba (aber) die nächste jahre ja
 371 ICE: ah sUper
 372 GOMS: ja ((lacht kurz))
 373 ICE: ist ja auch schön mal in seiner muttersprache zu
 unterri/unterricht
 374 zu bekommen nä?
 375 GOMS: joa

Sprachen im Herkunftsland

Über den Sprachgebrauch in seinem Herkunftsland erzählt GOMS nicht viel. Es lässt sich aus seinen Aussagen rekonstruieren, dass sein Sprachgebrauch in jeder seiner ‚Heimaten‘ durch eine andere Sprache geprägt ist. Ausgehend von den drei Herzen in der Brust des Sprachenportraits identifiziert sich GOMS mit Spanien, Brasilien und Deutschland und hat zu allen Ländern (Kulturen und Sprachen)

eine ‚herzliche‘ Beziehung. Katalanisch hat eine identitätsstiftende Bedeutung für ihn, wobei es die katalanische Varietät Mallorquinisch ist, die er selber spricht und die in seiner Heimatregion gebräuchlich ist. Er erklärt, dass Mallorquinisch ein Dialekt des Katalanischen sei, welcher auf Mallorca gesprochen werde. Da die Familie eine Rückkehr nach Mallorca fest für die Zukunft einplant, spielen die Sprachen auch für seine Zukunft eine zentrale Rolle (siehe auch Kap. 5.5.3.6).

Zusammenfassend für die gesamte Unterkategorie „Sprachgebrauch“ lässt sich festhalten, dass GOMS im Grunde mit jedem Familienmitglied eine andere Sprache bevorzugt. Der Junge geht im Gespräch detailliert darauf ein, welche Sprache mit wem Verwendung findet, dass zu Hause die Sprachen gewechselt werden und verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Teilkompetenzen eine Bedeutung haben. So wird beispielsweise deutlich, dass der Junge mit der Mutter meist Portugiesisch spricht, aber auch Spanisch und Katalanisch. Letzteres versteht die Mutter allerdings nur. Gleichermäßen beschreibt er den Stiefvater betreffend, dass dieser das meiste (Alltags-)Spanisch verstehe, aber nicht sprechen könne. Schließlich wird auch noch deutlich, dass das Portugiesische zu Hause am meisten zu hören ist, weil immer brasilianisches Fernsehen läuft. Eine quantitative Auswertung all jener Textstellen, die der Unterkategorie Sprachgebrauch zugeordnet sind, ergibt, dass GOMS insgesamt 31-mal eine Sprache namentlich erwähnt ($n = 31$). Davon entfallen die meisten Nennungen auf die Sprachen Spanisch und Deutsch (beide werden $n = 9$ -mal genannt); es folgt das Portugiesische (mit $n = 7$ Nennungen) und Katalanisch (mit $n = 5$ Nennungen). Das Schlusslicht bildet Englisch ($n = 1$). Eine solche Zählung gibt letztlich aber lediglich Aufschluss über die gemeinsam entwickelte Gesprächsdynamik zwischen den Interaktionsteilnehmer*innen, da es nicht allein GOMS war, der seine Sprachen relevant setzte, sondern immer auch ICEs Frageverhalten sowie die eingesetzten Impulsmaterialien, die die Gesprächsthemen beeinflusst haben.

5.5.3.6 Sprachliche Ziele

In dieser Kategorie gibt es vier kodierte Textstellen. Diese zeigen, dass GOMS' Motivation, Sprachen zu lernen, eng mit dem Nutzen der Sprachen verknüpft ist. In diesem Sinne hat Deutsch für GOMS mit Hinblick auf seine Zukunft eine wichtige Bedeutung:

[GOMS_4, Z. 150–165]

- 150 ICE: [...] oke: also dEUtsch wird viel/benutzt du auch sehr
vIE:l Und_äm
- 151 (.) dir gefällt dEUtsch auch,
- 152 GOMS: hm: joa
- 153 ICE: joa? (0.6) oder ist das eine sprache bei der du
denkst (0.8)

- 154 die muss/du/die muss ich jetzt lernen um hier
zurechtzukommen,
155 die ist einfach wichtig jetzt,
156 GOMS: hm_hm (0.4) ja: [auch]
157 ICE: [aber] sie interessiert mich nicht
158 GOMS: ass0 (achso) es interessIERt mIch (.) also in
mallorca wenn wenn
159 wenn man DEUTSCH kAnn [kann]
160 ICE: [hm_hm]
161 GOMS: keine ahnung s0 EAsy ((schnipst laut mit den Fingern))
kann arbeit
162 fInden
163 ICE: stimmt (1.7) °hh ä:m: (1.1) ((schnalzt einmal)) also
dEUtsch ist
164 vor allem prAktisch nä?
165 GOMS: joa

Auf die Frage, ob Deutsch ihm auch gefalle, antwortet er positiv validierend mit „hm: joa“ (Z. 152), eine Antwort, deren Vagheit auch daraus resultiert, dass ICE diese Frage suggestiv und geschlossen gestellt hat. ICE gibt GOMS eine Antwort in Form eines Echos mit fragender Intonation wieder und signalisiert auf diese Weise die Vagheit und Uneindeutigkeit der Antwort (Z. 153). ICE beginnt dann ab Z. 153 zur Erläuterung, mögliche Gedanken und Gefühle zum Deutschen in eingebetteter Rede zu äußern. Dabei schließt sie mit der relativ zugespitzten Formulierung „[aber] sie interessiert mich nicht“ (Z. 157), auf die GOMS mit einer genaueren Erläuterung reagiert. Deutsch interessiert GOMS, da die Sprache auf den Balearen, in einer Tourismus-Region, einen hohen Marktwert hat, sodass man „s0 EAsy“ (dabei schnipst er mit den Fingern) einen Job bekommt. Aus seinen Äußerungen wird ersichtlich, dass seine Einstellung gegenüber dem Deutschen überwiegend auf dem ‚Marktwert‘ der Sprache und auf einem Nutzen für seine Zukunft beruht (siehe auch Kap. 5.5.4.3 „Zukunft“). Der dem Deutschen zugeschriebene Marktwert ist vor allem in der Aussage zu erkennen, dass er mit Deutschkenntnissen sehr einfach Arbeit finden würde. Die gesprächsanalytische Auswertung hat ergeben, dass in der Textstelle ein Zusammenhang zwischen der Spracheinstellung, der Lernmotivation und dem Nutzen der Sprache (z. B. für die berufliche Zukunft) auszumachen ist und dass das Wissen über seine Zukunftsperspektive dabei eine wichtige Rolle spielt. Obwohl der Junge sicher weiß, dass er mit seinen Eltern nach Mallorca zurückkehren wird, macht es für ihn offenbar Sinn, in seinen Deutscherwerb zu investieren. Möglicherweise ist ihm bewusst, dass er durch die Schulzeit in Deutschland eine gute Chance hat, schnell und umfassend Deutsch zu lernen, sodass er diese

Chance nutzen möchte. Mit der Gesprächsanalyse unter Berücksichtigung der Videoaufzeichnung sollte auch der Frage nachgegangen werden, ob ICEs persönliche Fragen zur Einstellung zum Deutschen (Z. 157) in ihrer Direktheit den Jungen provoziert haben könnten. Es ist jedoch ersichtlich geworden, dass von einer Provokation nicht ausgegangen werden kann, da GOMS sehr gelassen und direkt auf ICEs Fragen reagiert (z. 158–162), und die Nachfragen eher als klärende Erläuterung zu lesen scheint („ass0 (achso)“, Z. 158).

Englisch hat für GOMS ‚eigentlich‘ keine Bedeutung, aber wenn er in englischsprachige Länder reisen möchte, dann schon. An englischsprachigen Ländern bzw. Regionen nennt GOMS Amerika, Australien und Großbritannien. Zum Englischen äußert er deutlich, dass er die Sprache ebenfalls mag (GOMS_4, Z. 265–268). Englisch findet er nicht schwer zu lernen, auch das trägt wahrscheinlich zu seiner positiven Einstellung gegenüber dem Englischen bei. Außerdem hat der Jugendliche die englische Sprache in den ersten Monaten in Deutschland als Mittlersprache genutzt (siehe Kap. 5.5.3.2 „meine Sprachbiographie“). Da er das Englische nicht in seinem Sprachenportrait eingezeichnet hat, ist davon auszugehen, dass es zwar, aufgrund seiner Nützlichkeit, seiner leichten Lernbarkeit sowie aufgrund des hohen Marktwerts eine positive Bedeutung für GOMS hat, dass sich GOMS aber nicht mit dem Englischen identifiziert.

Schließlich erwähnt er, dass er gerne noch weitere Sprachen lernen möchte, genauer das Italienische oder Französische und damit eine weitere Sprache der romanischen Sprachfamilie, von der er mit Katalanisch, Portugiesisch und Spanisch bereits drei Sprachen kann.

[GOMS_4, Z. 288–296]

- 288 ICE: oke: (1.9) ja: ich glaube wenn du nicht noch eine m
(.) andere
- 289 sprache hast die dU die dU: (0.8) die für dich
noch eine
- 290 bedeutung hat, (0.5) dann:
- 291 GOMS: ich SPREche KEIne SPRache mA mehr (.) aba (aber)
(0.9) ich
- 292 mOchte (möchte) nO:ch (0.4) Oder italiEnIsch oder
- 293 franSCHÖSIch (französisch) lERnen
- 294 ICE: hm_hm:
- 295 GOMS: Ich hab vIEle:: franzOschenfrEUnde (französische
Freunde) (1.0)
- 296 wEIl in mallorca gIb (gibt) eine (0.6) eine
franSCH0sische

- 297 (französische) schUle
 298 ICE: hm_hm
 299 GOMS: Ich kenn vIEle leute von dA

Begründung dafür ist, dass es in seiner Herkunftsregion eine französische Schule gibt und viele seiner Freunde „von dA“ kommen. Sein Interesse am Italienischen begründet der Junge mit den ähnlichen klimatischen Bedingungen wie auf Mallorca und dass ihm das gefallen würde (GOMS_4, Z. 315–321). Diese Äußerungen machen deutlich, dass GOMS gerne Sprachen lernt und grundsätzlich motiviert ist, weitere Sprachen zu lernen. Es macht zudem deutlich, dass Sprachen für ihn positiv-affektive Assoziationen hervorrufen, zum Beispiel zum guten Klima in den Sprachregionen oder zu Freunden, mit denen er kommunizieren möchte.

5.5.4 Herkunft/Heimat

Diese Kategorie ist in drei Subkategorien unterteilt, die GOMS' Aussagen zu seinen Herkunftsländern zeitlich einordnen: Mit Blick auf die „Vergangenheit“ gibt es eine Textstelle, zur „Gegenwart“ zwei, und in die „Zukunft“ gerichtet ist eine Textstelle. Es ist mit Blick auf die Kodierweise anzumerken, dass in dieser Kategorie jene Textstellen gesammelt werden, die Details über das Herkunftsland (bzw. -länder) beinhalten, die *nicht direkt* etwas mit Sprache zu tun haben. Diese Informationen können dennoch von Bedeutung sein, um kontextgebundene Aussagen besser verstehen zu können.

5.5.4.1 Vergangenheit

In dieser Subkategorie gibt es eine Aussage über Brasilien, das Herkunftsland seiner Mutter. GOMS war schon viele Male in Brasilien. Er kann die Region und das Dorf seiner Familie in Brasilien nennen (siehe GOMS_4, 201–211).

[GOMS_3, 126–134]

- 126 ICE: hm_hm (0.4) bist du schon mal in brasilien gewEsen?
 127 GOMS: joa
 128 ICE: ja?
 129 GOMS: vIEle mAl
 130 ICE: viele mAle?
 131 GOMS: ja
 132 ICE: ist schön dA?
 133 GOMS: ja schön wArm ((lacht))

Seine Aussagen über Brasilien ergeben das Bild einer engen Verbindung zum Herkunftsland der Mutter sowie einer positiven Einstellung zu den Reisen dorthin, weil es dort schön warm sei.

5.5.4.2 Gegenwart

Zu dieser Kategorie, in der das ‚Hier und Jetzt‘ von Bedeutung ist, aber zugleich der Blick auf das Herkunftsland bzw. auf die Herkunftsländer gerichtet wird, wurden drei Textstellen kodiert. Die eine verdeutlicht die Einschätzung, dass seine Mutter zurzeit nicht nach Brasilien zurückkehren würde, weil die Lebensbedingungen dort nicht so gut seien (siehe GOMS_4, 201–211): „eigentlich jEz (jetzt) niCH (nicht) (0.4) weil dA: (1.1) die_s die_suti/die_SITuaTION jez (jetzt) da ist nicht so: : gUt“.

Zu seinem Herkunftsland Spanien äußert GOMS lediglich, dass auf Mallorca, wo er gelebt hat, Katalanisch gesprochen werde (GOMS_3, Z. 164–165) und dass er dort viele französische Freunde habe, weil es eine französische Schule gebe.

5.5.4.3 Zukunft

GOMS erzählt, dass die Familie (Mutter, Stiefvater und GOMS) auf die Balearen zurückkehren wird, sobald der Stiefvater in Rente sein wird „In: (-) funf oder sechs jAHre“ (Z. 181):

[GOMS_4, 170–186]

- 170 ICE: U:nd_ä:m: (2.2) ((schnalzt währenddessen einmal)) hast du
 171 vor zurückzugehen nAch mallorca? das hörte sich grad so an als
 172 könntest du dir das vorstellen vielleicht wenn du fertig bist
 173 mit der schule oder so:?
 174 GOMS: ja:
 175 ICE: um zurückzugehen? [ja?]
 176 GOMS: [ja]
 177 ICE: also du bist hier (.) machst deine schule fertig
 178 und <<pfeifend> fjü:t>
 179 GOMS: ja mei_meine ELtern blEiben auch hier niCH (nicht)
 180 ICE: a:h oke also
 181 GOMS: In: (-) funf oder sechs jAHre (0.5) [sIE:]
 182 ICE: [ja]

- 183 GOMS: sie: sie sie wEchseln nach mallorca (2.5) wenn meinE
STIEfvAter
184 nIcht mehr ARBEIt
185 ICE: ja (2.2) joa das ist doch schön nä?
186 GOMS: jo

GOMS bejaht ICEs Frage, nach einer Remigration nach Mallorca. Er fügt zudem hinzu, dass auch seine Eltern (also seine Mutter und sein Stiefvater) nicht in Deutschland bleiben werden, sondern in einigen Jahren nach Mallorca ziehen werden (Z. 183). Den Zeitpunkt der geplanten Remigration kann er dabei ziemlich genau eingrenzen (Z. 181). Diese Aussagen machen deutlich, dass GOMS konkrete Vorstellungen davon hat, wie seine (mittelfristige) Zukunft aussehen wird. Er geht davon aus, dass er nach der Schule nach Mallorca zurückkehren wird, wo ihm das Deutsche zusätzliche Job-Chancen ermöglichen könnte.

5.5.5 Landeskundliches und kulturelles Wissen

Beide Textstellen dieser Kategorie befassen sich mit dem mütterlichen Herkunftsland Brasilien. GOMS kann durch den Vergleich mit dem Bundesland Schleswig-Holstein den Bundesstaat in Brasilien, in dem die Familie der Mutter lebt, erklären. Daraus geht hervor, dass er weiß, dass Länder in mehr oder weniger autonomen Einheiten gegliedert sein können:

[GOMS_4, Z. 218–222]

- 218 ICE: wo ist das?
219 GOMS: minas gerais Ist wie: (.) schlEswIch-holSTEIn
(schleswig-holstein)
220 [sO]
221 ICE: [ja:] a:h ein ein bundesstaat?
222 GOMS: ja: [aba] (aber)

Der Junge kann auch beschreiben in welcher geographischen Lage sich die Herkunftsregion der Mutter befindet. Darüber hinaus wird während der beiden Gespräche mit GOMS insgesamt deutlich, dass der Junge über ein großes Allgemeinwissen verfügt. Sprachbezogene Wissensäußerungen sind den Unterkategorien der Kategorie „Laienlinguistik“ zugeordnet worden.

5.5.6 Laienlinguistik

In dieser Kategorie befinden sich insgesamt 25 Kodierungen (siehe Abbildung 22). 18 davon sind der Unterkategorie ‚Beschreibungen und Annahmen über Sprachen‘ zugeordnet. Es wird ersichtlich, dass GOMS über viel laienlinguistisches Wissen verfügt und dieses auch gerne mit seiner Interaktionspartnerin ICE teilt. Während der ersten Begegnung äußert GOMS die Wissensbestände überwiegend thematisch orientiert an dem Impulsmaterial und ICEs daran angelehnten Fragen. Dies zeigt sich daran, dass er die Impulsbegriffe wie *Familiensprache*, *Denksprache*, *Falschsprache* oder *Wunschsprache* zunächst beschreibt oder definiert und sich dann daraus zum Teil noch weitere Gesprächsanlässe ergeben. Während der zweiten Begegnung sind es vor allem seine eigenen Sprachen, die thematisiert werden, wie zum Beispiel der Dialekt Mallorquinisch, der in seiner Heimatregion gesprochen wird, der multiple Sprachgebrauch in seiner Familie oder seine Sprachbiographie.

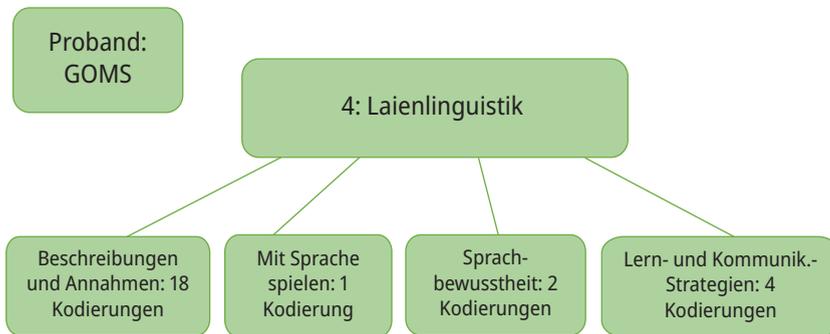


Abbildung 22: GOMS Kategorie Laienlinguistik.

5.5.6.1 Beschreibungen und Annahmen über Sprachen

In dieser Subkategorie äußert GOMS laienlinguistisches Wissen, indem er Wörter mit Sprachbezug beschreibt oder Erklärungen und Ideen äußert. Diese reichen von *Muttersprache* und *Alltagssprache*, die konkrete und vielgenutzte Begriffe darstellen, bis hin zu abstrakteren Begriffen wie *Wunschsprache* oder *Hasssprache*. Es lässt sich also eine elementare Unterscheidung dahingehend vornehmen, dass GOMS zum einen Wissen abrufen (wie zum Beispiel zum Begriff *Muttersprache*, zum Thema Dialekt oder mit Blick auf die Beurteilung, ob eine Sprache leicht oder schwer ist) und zum anderen aus seinen Erfahrungen als Sprachenlerner Ideen entwickelt und formuliert (beispielsweise zu den Phantasiebegriffen *Hass-*

sprache, Zeitsprache oder *Wunschsprache*). Den Begriff *Muttersprache* definiert GOMS als „Älteste SPrache“:

[GOMS_1, 49–50]

49 GOMS: also (.) mUtterSPrache ist ein: deine SPrache also deine
50 Älteste SPrache

Dies zeigt, dass er den Begriff nicht mit der Mutter als Person verknüpft, sondern mit der Erwerbsdauer. Diese Sichtweise passt gut zu GOMS' eigener Erwerbserfahrung, denn er hat drei unterschiedliche Sprachen in seinem Elternhaus erworben. Das Portugiesische beschreibt er zwar als „muttersprache auch“ (GOMS_3, Z. 234–245), aber als seine stärkste Sprache bezeichnet er das Spanische. Bei der Beschreibung des Begriffs *Muttersprache* macht GOMS zudem Gebrauch von einem Possessivpronomen (in der zweiten Person Singular) und konzeptualisiert dadurch den individuellen Charakter, der mit dem Begriff verbunden ist.

Den Begriff *Familiensprache* beschreibt GOMS als jene Sprache, die alle in einer Familie zusammen sprechen würden. Als ICE ihn dann aber fragt, welche Sprache dies bei ihm zu Hause sei, antwortet GOMS „dAs Ist ein bisschen äh schwER“ (GOMS_1, Z. 67–72). Dies zeigt, dass GOMS' Beschreibung nicht zu seiner eigenen mehrsprachigen Realität passt. Er erkennt hier eine Diskrepanz zwischen dem ‚Standard‘- oder ‚Normalfall‘ familiären Sprachgebrauchs und dem Sprachgebrauch in seiner Familie als ‚Sonderfall‘ mit drei bis vier Sprachen (siehe Kap. 5.5.3.5). Bei den Begriffen *Hasssprache*, *Denksprache*, *Wunschsprache* und *Streitsprache* zerlegt GOMS die Nominalkomposita in ihre Einzelwörter und nimmt diese als Inspiration, um eine Bedeutung des Begriffs zu finden. So definiert er *Hasssprache*, als die Sprache, die man hasst und *Streitsprache* als die Sprache, mit der man ein Problem bzw. in der man Streit hat. *Wunschsprache* ist die Sprache, die man sich wünscht. In seinem Umgang mit den Impulsbegriffen wird deutlich, dass GOMS den verschiedenen Sprach-,Varianten‘ unterschiedliche Situationen zuordnet; es wird auch deutlich, dass der Jugendliche lernersprachliche Variationen verwendet, die dadurch grammatisch uneindeutig werden, was wiederum Auswirkungen auf die Interpretationen haben kann:

[GOMS_1, Z. 162–169]

162 ICE: strEIt(.)spra:che (0.4) was ist denn eine
 [streitsprache?]
163 GOMS: [asso] (achso/also) (0.8) die SPrache dass man: ein
 problem
164 mit dIE hab (.) also

165 ICE: hm_hm
 166 GOMS: STREIt
 167 ICE: hm_hm (.) kennst du streit?
 168 GOMS: ja;

Der Satz von GOMS in den Zeilen 163–164 ist in seiner Beschreibung nicht eindeutig, da GOMS die Kongruenz im Satz nicht zielsprachlich formuliert: zum einen der direkte Artikel ‚die‘ in Zeile 164, aber zum anderen auch die Konjunktion ‚dass‘ in Zeile 163. In der Weise, wie GOMS sich ausdrückt, könnte es sein, dass er meint, dass *Streitsprache* die Sprache sei, *mit der man ein Problem hat*. Es ist aber, wenn man die Kongruenz im Satz zielsprachlich anpasst, auch eine weitere Lesart möglich: *Streitsprache* ist die Sprache, **wenn man ein Problem mit *jemandem* hat*.¹⁴⁹ Es lässt sich an dieser Stelle nicht genau rekonstruieren, was GOMS sagen wollte. Die Erkenntnis, dass lernersprachliche Variation Einfluss auf die Analysen haben kann, ist dafür umso wertvoller. Auf die Nachfrage von ICE, ob GOMS den Begriff Streit kennen würde, antwortet er mit „ja;“ (Z. 167–168). Dies verdeutlicht zum einen, dass ICE aufgefallen ist, dass es GOMS schwergefallen ist, sich verständlich zu machen; andererseits zeigt die Aussage auch, dass GOMS die Vokabel des Impulsbegriffes bekannt ist. Bei der *Wunschsprache* wird deutlich, dass er den Begriff eng mit Zukünftigem verknüpft, indem er sich darunter eine Sprache vorstellt, die man lernen möchte:

[GOMS_1, Z. 457–471]

457 GOMS: wUnSCH:SPRache
 458 ICE: ja:_a (0.5) was ist denn DAS?
 459 GOMS: pf pf ((pustet Luft du den Mund nach draußen))
 460 ICE: kennst du wUnsch?
 461 GOMS: hm_ne:
 462 ICE: ä:m: wunsch ist etwas was du gAnz gerne möchtest (0.8)
 was
 463 du gerne willst
 464 GOMS: ass0↑ (achso) ja: (0.4) ja:
 465 ICE: hm_hm sich wünschen
 466 GOMS: ja hIEr ((zeigt auf sein Arbeitsbuch))
 467 ICE: hast du ge/hast du hEUte gehabt?
 468 GOMS: ja: ((beide lachen))
 469 ICE: <<lachend> sUper> °hh hh°

¹⁴⁹ Die mit * markierten Wörter sind verändert worden.

- 470 GOMS: vielleicht die SPRAche das: (1.0) mAn (0.4) wIll
 lERnen, also
 471 ICE: hm_hm (2.1) ja

Zunächst signalisiert GOMS in Z. 459 nonverbal, dass er mit dem Begriff *Wunschsprache* nichts anfangen kann. Daraufhin fragt ICE ihn, ob er das Wort Wunsch kennen würde. Dies verneint GOMS (Z. 461). Es folgt eine Begriffserklärung durch ICE: „ä:m: wunsch ist etwas was du gAnz gerne möchtest“, worauf GOMS wieder einfällt, dass er das Wort am selben Tag in seinem Lehrwerk hatte und auf sein DaZ-Arbeitsbuch zeigt (Z. 464–466). Schließlich äußert er, eingeleitet durch „vielleicht“, seine Vermutung bzw. Assoziation zu dem Impulswort, nämlich, dass damit jene Sprache gemeint sei, die „mAn (0.4) wIll lERnen,“ (Z. 470).

In beiden Begegnungen verwendet GOMS auch den Terminus Dialekt, ein Begriff, der in der Lebenswelt des Jungen, vor allem durch seine Sprachkompetenzen im Mallorquinischen, bekannt ist. Aus der Perspektive laienlinguistischen Wissens interessieren die jeweiligen Kontexte, in denen GOMS den Begriff verwendet und diese werden im Anschluss zusammengetragen. In der ersten Begegnung formuliert GOMS im Zusammenhang mit dem Begriff *Verkehrssprache* eine Unterscheidung zwischen ‚Völkersprache‘ und Dialekt.

[GOMS_1, Z. 441–452]

- 441 ICE: ä:m: zum beispiel in (0.8) brasilien ist die
 verkehrssprache
 442 (0.4) portugiesisch
 443 GOMS: ass0 dE (achso die)
 444 ICE: es gibt noch viele andere kleine sprachen,
 445 GOMS: ja:
 446 ICE: aber die ver_sprAchen die ALLE sprechen und mit den
 alle
 447 arbeiten können
 448 GOMS: asso (achso)
 449 ICE: ist die verkEHRssprache
 450 GOMS: ass0 (achso) es gIbt ä:h völkERSPRache und dialekt [hä]
 451 ICE: [hm_hm,]
 452 GOMS: ja (0.4) [oke:]

ICE beschreibt in der o. g. Textstelle den Terminus *Verkehrssprache*, indem sie auf GOMS' Lebenswelt zurückgreift. Der Begriff *Verkehrssprache* ist eines der Komposita des Gedichts, der als Begriff mit feststehender Bedeutung auch außer-

halb des Gedichts existiert und damit kein Phantasiewort darstellt. Die Jugendlichen dürfen bzw. sollen in der Erhebung auch zu diesem Wort eine Idee äußern, die i. d. R. von der eigentlichen Bedeutung des Worts abweicht. Meist spielt in den Ideen der Jugendlichen der Straßenverkehr eine Rolle, wenn dieses Impulswort bearbeitet wird (so zum Beispiel auch bei OLWU_4, 26–66 oder bei DAMLU_2, 206–237). Um die Jugendlichen nicht in die Irre zu führen, löst ICE die eigentliche Bedeutung des Begriffs aber auf, indem sie die Bedeutung selbst beschreibt, meist anhand von Beispielen aus der Lebenswelt der Jugendlichen. In GOMS' Fall nennt ICE das Portugiesische als Verkehrssprache in Brasilien, wo es auch viele kleinere Sprachen und unterschiedliche Volksgruppen gebe. Er äußert Zuhörersignale, die Verständnis markieren (Z. 443, Z. 445 und Z. 448). Den Begriff „Völkersprache“ setzt er in Zeile 450 in Opposition zu „Dialekt“, was darauf hinweist, dass er den Begriff „Völkersprache“ analog zu Termini wie Standard- und Landessprache oder ggf. auch zu *Verkehrssprache* verwendet. GOMS zeigt hier ein Verständnis von unterschiedlichen Sprachen und Varietäten und somit den Erfahrungsraum eines Mehrsprachigen. Bei der zweiten Begegnung geht es mehrfach um regionale sprachliche Varietäten, einmal, als er sich ein fremdes Sprachenportrait mit einem Hinweis auf Plattdeutsch ansieht (GOMS_3, 72–76) und einmal, als er die Beziehung zwischen Katalanisch und Mallorquinisch beschreibt.

[GOMS_3, 197–213]

197 GOMS: [ich] spreche mallorquinisch s0 (0.6) englisch äh
angelech
198 (ähnlich) wie: (1.6) wie katalAnie (katalanisch)
199 ICE: a:h echt? es ist sozusagen zwischen spanisch und
katala:nisch
200 und dazwischen ist mallorquinisch? oder,
201 GOMS: ja: es: (.) mallorquInIsch ist ein dialekt dAs: (0.9)
auch vo_vOn
202 (.) von katalAnIsch kommt
203 ICE: <<mit überraschter Stimme sprechend> ach nEIn>
204 GOMS: ja:
205 ICE: und aber auch sich was geli_gelIEHen vom spanischen?
206 [sozusagen?]
207 GOMS: [ö:h nÖ]
208 ICE: nE? [also]
209 GOMS: [ne]
210 ICE: ist schon (.) n_katalanischer dialekt?
211 GOMS: ja:

- 212 ICE: ich wusste gar nicht dass es noch_n dialekt des
katalanischen gIbt
213 (10.4) oke: (1.5)((schnalzt währenddessen einmal))

GOMS erzählt von der katalanischen Varietät, die in seiner Heimatregion gesprochen wird. Er selbst nennt diese Sprache im Gespräch meist „Katalanisch“. Es erscheint, als ob GOMS diesen Standardnamen der Sprache bewusst verwendet, auch wenn er damit eigentlich die regionale Variante Mallorquinisch meint. Möglicherweise achtet er auf die Verständlichkeit seiner Ausführungen gegenüber Fremden, um nicht für Verwirrung zu sorgen. Im Kontext der deutschen Gesellschaft hat GOMS scheinbar die Erfahrung gemacht, dass kaum jemand Katalanisch kennt (siehe Kap. 5.5.3.1). Daher könnte das Erwähnen des Dialekts Mallorquinisch in seiner Wahrnehmung unsinnig sein und würde lediglich zu Unverständnis führen oder Missverständnisse hervorrufen. Auch ICEs Reaktionen verdeutlichen dies, indem sie etwa äußert „ich wusste gar nicht dass es noch_n dialekt des katalanischen gIbt“ (GOMS_3, Z. 212). Diese Textstelle zeigt, dass mit dem Sprechen über Sprachen, vor allem über kleine oder regionale Sprachen, immer ein ‚Risiko‘ für die Sprecher*in einhergeht, nicht verstanden zu werden und erklären zu müssen – oder aber einen Sachverhalt zu verallgemeinern oder ganz zu verschweigen, um *nicht* erklären zu müssen.

GOMS vergleicht das Lernen des Englischen mit dem anderer Sprachen und empfindet Englisch dabei als viel einfacher zu lernen:

[GOMS_4, Z. 271–276]

- 271 ICE: hm_hm (1.5) Und_ä:m: findest du englisch schwer zu
lernen?
272 GOMS: schwer?
273 ICE: hm_hm
274 GOMS: nö (1.6) vIEl einfacher als (0.6) dEUtsch oder SPAnIsch
[oder]
275 ICE: [hm_hm]
276 GOMS: portugiesisch

Aus GOMS' Aussagen spricht sein Erfahrungsschatz beim Spracherwerb, die als ein Kennzeichen mehrsprachiger Sprecher*innen angesehen werden kann. Es ist ihm möglich, die erlebten Schwierigkeiten beim Erlernen von Sprachen miteinander zu vergleichen. Auf die Frage nach der für ihn wichtigsten Sprache antwortet GOMS „ich glaube spanisch“ (GOMS_4, Z. 370 oder auch in Kap. 5.5.3.1). Allerdings sind diese Sequenzen durch ICE von vornherein sprachideologisch geprägt, indem sie von Spanisch und Portugiesisch als „weltsprachen“ spricht,

„die: (.) in sehr sehr großen Ländern gesprochen werden“. Auch Englisch nennt er in diesem Gesprächsabschnitt, allerdings gefolgt von einem „aber“ und einem Satzabbruch (vgl. GOMS_4, 363–376 oder auch in Kap. 5.5.3.1).

Zusammenfassend liefert die Subkategorie „Beschreibungen und Annahmen über Sprachen“ einen Eindruck von GOMS' mehrsprachigen Lernerfahrungen und den Wahrnehmungsräumen des sprachbewussten jungen Lerner. Er kennt Fachtermini wie ‚Dialekt‘, er ist in der Lage, Sprachen und ihre Beziehungen zu einander zu erklären und spontane Ideen zu ihm unbekanntem Impulswörtern zu äußern. Es wird ersichtlich, dass GOMS den ihm vorgelegten Wörtern einen Sinn zutraut und diesen zu ergründen versucht. Es ist wahrzunehmen, dass GOMS ein Interesse für Sprachen hat und sich durch die Verbalisierung seiner Kenntnisse und Erfahrungen bewusst als Mehrsprachiger positioniert.

5.5.6.2 Sprachbewusstheit

In Bezug auf diese Unterkategorie lässt sich vor allem konstatieren, dass sich GOMS über die unterschiedlichen Verwendungsweisen von Sprache sehr bewusst ist (z. B. mit wem er welche Sprache spricht oder über welche Kompetenzen jemand in einer bestimmten Sprache verfügt (siehe Kap. 5.5.3.3) und wo welche Sprache von Nutzen ist (siehe 5.5.3.1 oder auch 5.5.3.5). Er kann nachspüren, dass das Deutsche für ihn bereits so automatisiert ist, dass er es anwenden kann, ohne darüber nachzudenken.

Während der ersten Begegnung reflektiert er einmal die Sprachen, in denen er träumt:

[GOMS_1, 151–152]

151 ICE: ((räuspert sich)) (1.5) und_ä:m: in welcher sprache träumst du?

152 GOMS: hm: (1.7) ich glaube auf SPAnIsch (1.0) also oder katalAnIsch

Diese Aussage hat zwei Lesarten, welche nicht abschließend geklärt werden können. Aus den Recherchen zur Verbreitung und Bedeutung des Katalanischen in Katalonien, speziell auf den balearischen Inseln, geht eine große Bedeutung des Katalanischen als Bildungs- und Umgebungssprache der gesamten Region hervor (vgl. Kap. 3.6.3.1). GOMS, der bei vielen Gelegenheiten erwähnt, dass ‚Spanisch‘ seine stärkste Sprache sei, erwähnt in der o. g. Textstelle zwei Sprachen, in denen er träumen würde. Die eine Lesart des Gesagten ist, dass GOMS zuerst seine stärkste Sprache Spanisch nennt, da er zumeist in ihr träumen würde und als zweites Katalanisch nennt, da auch diese Sprache in seinen Träumen vorkomme. Die

zweite Lesart ist, dass GOMS zunächst Spanisch sagt, und sich dann selbst berichtigt, um Katalanisch zu sagen, weil er diese Sprache eigentlich meinte. ‚Spanisch‘ ist ein indifferenter Ausdruck für die Landessprache Spaniens, das Kastilische, welcher in Deutschland weit gebräuchlich ist, in Katalonien und ganz Spanien hingegen so keine Verwendung findet.

Eine weitere kodierte Textstelle, in der eine Reflexion auf sprachlicher Ebene deutlich wird, thematisiert eine Fremdsprachenerfahrung von ICE mit dem Französischen:

[GOMS_4, 300–311]

- 300 ICE: ja ich finde (.) äm französisch wunderschön (0.7) äm
ich dachte
- 301 immer ich kann ein bisschen französisch; (.) und wenn
ich so
- 302 jemanden nach dem weg frage oder so dann geht das auch
- 303 GOMS: ja
- 304 ICE: aber: ich hab ä:h (0.4) vor zwei tagen oder so ein
interview
- 305 im fernsehen gesehen wo sich so (0.6) erwachsene
franzosen (0.4)
- 306 diskutiert haben ((lacht))
- 307 GOMS: da hast dU [nIchts verstAndEn,]
- 308 ICE: [<<lachend> die haben] s0 schnell gesprochen> (0.5) das
war s0
- 309 schnell das das hörte sich gar nicht mehr so wEIch an
sondern das
- 310 war richtig chr_chr_chr abgehAkt
- 311 GOMS: ((lacht))

Diese Textstelle aus den letzten Minuten der zweiten Begegnung macht deutlich, dass GOMS sich in die Situation hineinversetzen konnte und sofort wusste, wovon ICE redet, da er in Z. 307 einwirft: „da hast dU [nIchts verstAndEn,]“. Das macht deutlich, dass die Gesprächspartner*innen mit ähnlichen Erfahrungen konfrontiert sind, die ein gegenseitiges Verständnis ermöglichen.

5.5.6.3 Lern- und Kommunikationsstrategien

In dieser Unterkategorie befinden sich vier kodierte Textstellen, wovon zwei den Einsatz der Mittlersprache Englisch dokumentieren. Beide Textstellen stammen aus der ersten Begegnung. Bei GOMS, der zum Zeitpunkt der ersten Begegnung erst 13

Monate in Deutschland ist, zeigt sich also, dass es gerade für Seiteneinsteiger*innen eine nützliche Kommunikationsstrategie sein kann, bei fehlendem Vokabular oder bei Begriffen, bei denen es noch Unsicherheiten gibt, auf Englisch auszuweichen oder diese durch einzelne englische Wörter zu ergänzen.

(GOMS_1, Z. 111–128)

- 111 ICE: ja: genau (1.2) ä:m: (1.8) wo waren wir stehen
geblieben? o:h
- 112 geheimsprache, was ist dAs denn?
- 113 GOMS: hm:: (1.9) hm_ne keine ahnung
- 114 ICE: kennst du nicht?
- 115 GOMS: ne
- 116 ICE: hast du eine idEE,
- 117 GOMS: [ne:]
- 118 ICE: [was] das sein könnte,
- 119 GOMS: ((schüttelt den Kopf))
- 120 ICE: aber du kennst gehEIm oder?
- 121 GOMS: ne noch [nIcht]
- 122 ICE: [a:h] du kennst nicht geheim (0.6) äh gehEIm äh ist
etwas
- 123 <<flüsternd> was man flüstert was kein anderer hören
darf (0.6)
- 124 [also pSCHT> und dann]
- 125 GOMS: [achso: ja:]
- 126 ICE: <<flüsternd> dAs ist geheim>
- 127 GOMS: a:h secret ((englische Aussprache))
- 128 ICE: hm_hm [gEnau]

In der hier aufgeführten Textstelle geht es um das Wort ‚geheim‘, welches GOMS noch nicht kennt. ICE stellt das Wort mittels einer Beschreibung sowie einer Veränderung in der Stimme dar, da sie beginnt zu flüstern (Z. 122). Es ist dann GOMS, der, als er die Bedeutung verstanden hat, sagt: „a:h secret“ (Z. 127) und somit vom Englischen als gemeinsamer Sprache Gebrauch macht. ICE bestätigt ihm die Richtigkeit seiner Übersetzung.

Bei einer weiteren Gelegenheit verwendet GOMS einen englischen Ausdruck, weil ihm der deutsche fehlt:

(GOMS_1, Z. 256–259)

- 256 GOMS: mI:ldSPrache (bildsprache)
 257 ICE: hm_hm (2.4)< bildsprache
 258 GOMS: also symbols ((englische Aussprache)) oder so?
 259 ICE: ja:↑ gute idee hm_hm (8.1)<((schreibt währenddessen etwas auf))

Die hier aufgeführten Textstellen zeigen, dass GOMS das Englische in seiner Kommunikation verwendet, wenn ihm Wörter auf Deutsch fehlen oder er zur Verständnissicherung eine Übersetzung, und somit Englisch als Mittlersprache, einsetzt.

Die Kategorie „Laienlinguistik“ zeigt, dass GOMS Erfahrungen im Sprachenlernen hat, dass er sich mit verschiedenen Varietäten von Sprachen beschäftigt, dass er über Sprache nachdenkt, Sprachgebrauch und Sprachkompetenzen reflektiert. Seine linguistischen Erfahrungen zeigen sich in seinen sprachphilosophischen und sprachpraktischen Überlegungen: Gegenüber Sprachen kann man Gefühle haben; sie sind wie etwas Lebendiges. Sprachgebrauch ist situativ; Sprachen sind praktisch im Umgang mit Menschen und dienen der Kommunikation. Sein laienlinguistisches Wissen über sprachliche Varietäten bringt GOMS ebenso zum Ausdruck wie seine Erfahrungen im Spracherwerb, z. B. beim Erwerb des Englischen. Es fällt zudem auf, dass er sich in andere hineinversetzen kann. Der Junge geht offen und interessiert mit seiner Mehrsprachigkeit um und teilt im Gespräch seine Erfahrungen, sein Wissen und seine Gedanken zum Thema Sprache und Mehrsprachigkeit.

5.5.7 Fazit: GOMS

Es ergibt sich ein tiefes und vielfältiges Bild von GOMS als mehrsprachigem Individuum. Es wird deutlich, dass der Junge bis zu vier Sprachen im Alltag verwendet (Portugiesisch, Spanisch, Deutsch, Katalanisch) und zusätzlich noch gerne Englisch lernt. GOMS verfügt bereits von Haus aus über eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit: über zwei Erstsprachen, Spanisch und Portugiesisch, sowie über eine präesente regionale Varietät des Katalanischen, deren ‚Status‘ als weitere Familien- und Erstsprache oder Zweitsprache sich nicht eindeutig klären lässt. Eine Hypothese wäre hier, dass GOMS‘ Sprachgebrauch in seiner Herkunftsregion auf Mallorca von großer Bedeutung ist, er aber aus familiären Gründen eher mit dem Spanischen zu Hause großgeworden ist. Während des Gesprächs über sein Sprachenportrait wird deutlich, dass der Junge seine sprachliche Identität hybride konstruiert. Es ist zudem festzustellen, dass sein Sprachenportrait über die Darstellung *sprachlicher* Identität hinausreicht, denn der Junge schreibt und formuliert verbal die Namen der Länder „Spanien, Por-

tugal und Deutschland“, wodurch auch kulturelle Aspekte angesprochen werden. GOMS beschreibt den familiären Alltag (zurzeit der Erhebungen) mit mehreren Sprachen, indem er explizit erklärt, wer welche Sprache mit wem spricht. Zudem erwähnt er das brasilianische Fernsehen als zusätzliche Quelle auditiven sprachlichen Inputs. Der Junge beschreibt die sprachlichen Fähigkeiten seiner Familienmitglieder, sodass deutlich wird, dass der Stiefvater nur Deutsch spricht, aber dabei ist Spanisch rezeptiv verstehen zu lernen. Seine Mutter kann Portugiesisch, Spanisch und Deutsch sprechen und Katalanisch verstehen. Neben den Sprachkompetenzen beschreibt GOMS aber auch Einstellungen zu Sprachen, wie etwa, dass sich sein Bruder geweigert habe, Portugiesisch von der Mutter zu lernen. Über sich selbst reflektiert er einen Einstellungswandel, da er früher nicht Portugiesisch lernen wollen, die Sprache aber heute gerne spreche. Aus der Subkategorie „Sprachliche Ziele“ (siehe Kap. 5.5.3.6) ist ersichtlich geworden, dass der Junge motiviert ist, noch weitere Sprachen zu lernen. Das Deutsche ist dem Jungen wichtig, weil er mit dieser Sprache berufliche Vorteile in seiner Herkunftsregion Mallorca erwarten kann. Insgesamt entsteht das Bild eines mehrsprachigen Jugendlichen, der sehr gerne in verschiedenen Sprachen kommuniziert und motiviert ist, neue zu lernen. Er konstruiert somit sowohl bildlich mittels des Sprachenportraits eine hybride Identität, mit drei Herzen, drei Leben – drei Lieben? – für Spanien, Brasilien und Deutschland, als auch verbal eine Person, deren Mehrsprachigkeit zu ihm gehört, zu seiner Familie und zu seiner Geschichte.

Zur Konstruktion identitätskonstituierender Äußerungen und Merkmale

Mittels einer engeren explikativen Inhaltsanalyse und der angefertigten Gesprächsanalysen wird nachfolgend rekonstruiert, wie die Gespräche über die individuelle Mehrsprachigkeit und das eigene Sprachenrepertoire Aufschluss über individuelle Positionierungen liefern können. Sehr deutliche Positionierungsakte gehen aus GOMS' Sprachenportrait hervor: In den drei Herzen in GOMS' Brust befinden sich die Aufschriften „Spanien“, „Brasilien“ und „Deutschland“. Ausgehend von dem Gespräch und dem Sprachenportrait haben die drei Länder eine identitätsstiftende Funktion für GOMS. Da er die Länder nennt und nicht die Sprachen, ist davon auszugehen, dass er hier nicht nur den Einfluss der Sprachen auf seine Person beschreibt, sondern die Länder und Kulturen meint. Ein weiterer Hinweis darauf befindet sich in GOMS' Aussage, die er zu Beginn der zweiten Begegnung macht, als er sich gerade die von ICE mitgebrachten Sprachenportraits anschaut. Seine erste Vermutung, was die Bilder ausdrücken könnten, ist: „h er oder sie hat viele kulture geLERNt oder?“ (GOMS_3, 34). Auch in dieser Äußerung steckt ein Hinweis, dass GOMS Sprachen und Kulturen in enger Verknüpfung wahrnimmt.

Über *Brasilien*, das Herkunftsland seiner Mutter, äußert er überwiegend Positives und auch Identifikatorisches. Seine Äußerungen reichen dabei von er sei schon „viele mal“ (GOMS_3, Z. 129) dagewesen über es sei „schön warm“ (GOMS_3, Z. 133) dort und bis zu der Feststellung das die Familie daheim fast immer brasilianisches Fernsehen laufen habe (siehe Kap. 5.5.3.5). Dieser Hinweis verdeutlicht, dass es in der gesamten Familie, wahrscheinlich ausgehend von der Mutter, eine enge Beziehung zu Brasilien gibt und dass diese u. a. durch den hohen Stellenwert brasilianischen Fernsehens gepflegt wird. GOMS erzählt zudem, dass er früher nicht Portugiesisch von der Mutter lernen wollte, aber dass er es heute gerne mag. Mit dieser Äußerung positioniert sich GOMS als ein heute reiferer Junge, der auf seine eigenen Erlebnisse zurückschaut, eine Veränderung in seinen Einstellungen konstatiert und seiner Mehrsprachigkeit heute positiver gegenübersteht.

Bezüglich des Landes *Spanien* ist festzustellen, dass sich GOMS' Ausführungen auf seine Herkunftsregion Katalonien, genauer: Mallorca, beziehen. Es ist hier eine Unterscheidung des spanischen Festlandes und der Mittelmeer-Inseln zu konstatieren. Meist bezieht GOMS sich auf seine Herkunftsregion wenn es um den Spracherwerb geht und auch um seine Zukunft. Das Spanische (Kastilisch) hat in allen Regionen Spaniens eine wichtige Bedeutung für offizielle sprachliche Kontexte und Bildungsinstitutionen. Allerdings ist ebenjene Region, in der GOMS großgeworden ist, stark durch die Regionalsprache Katalanisch geprägt, die in Schule und Umgebung sehr gebräuchlich ist. Katalanisch bezeichnet GOMS als seine liebste Sprache. Sie verfügt über eine identitätsstiftende positive Rolle, die GOMS mit seiner Herkunftsregion verbindet. Auf Nachfragen der Lehrkraft LK1, ob Portugiesisch seine Zweitsprache sei, antwortet GOMS zweifelnd, abwägend „portogEsIsch (.) kAtAlAnIsch:“ (siehe Kap. 5.5.3.1). Diese Sequenz verdeutlicht die große Bedeutung des Katalanischen für GOMS. In seiner Familie wird jedoch zurzeit der Gespräche kaum noch der katalanische Dialekt Mallorquinisch verwendet, da Mutter und Stiefvater diesen nicht sprechen können. GOMS bezeichnet Spanisch als seine stärkste Sprache. Er hat sie zudem im Sprachenportrait im Kopf platziert, um die Bedeutung des Spanischen darzustellen („wEIl I : : ch (.) auf SPAnIsch dEnke“, GOMS_3, Z. 215). Spanisch ist zudem die Sprache, die GOMS verwendet, wenn er mit seinem Bruder kommuniziert, da dieser nie Portugiesisch gelernt hat. GOMS nennt Spanisch als seine L1 und lässt diese auch in offiziellen Kontexten als seine alleinige Sprache eintragen, wie in einer Interaktion zwischen GOMS und der Lehrkraft LK1 deutlich wird (siehe Kap. 5.5.3.1). Die anderen Sprachen werden in offiziellen Kontexten verschwiegen bzw. gemieden. Schließlich nennt GOMS Spanisch als „wichtigste“ Sprache. Diese Aussage verfügt jedoch über eine sprachideologische Konnotation, die die Forschende ICE selbst eingebracht hat. Zusammenfassend bedeutet dies, dass auch das Spanische, also das Kastilische, identitätsstiftende Funktion für GOMS hat, ganz besonders, weil

es eine große und bekannte Sprache ist, als deren L1-Sprecher er sich positioniert. Auch sein Sprachenportrait verdeutlicht dies, indem das Spanische seinen Kopf und seine linke Flanke ausfüllt sowie durch eines der drei Herzen in seiner Brust Spanien symbolisiert wird. Insgesamt fällt auf, dass GOMS in beiden Gesprächen oft Äußerungen über seine Sprachen macht, die ein ‚Dreiergespann‘ aus Spanisch, Portugiesisch und Katalanisch verdeutlichen, ob es nun bei der Bearbeitung des Impulsbegriffs Denksprache ist (siehe Kap. 5.5.3.3), oder bei der Auseinandersetzung mit der Lehrkraft (siehe Kap. 5.5.3.1).

Über *Deutschland* erzählt der Junge wenig. Die Darstellung des Deutschland-Herzens in seiner Brust verdeutlicht durchaus eine identitätsstiftende Verbindung mit Deutschland. Der deutsche Stiefvater bringt als Familienmitglied diese neue Sprache in GOMS' zu Hause. Zusätzlich ist Deutsch zum Zeitpunkt der Gespräche seine Alltagssprache für die Schule und die Gesellschaft. Der Junge formuliert zunächst vage Einstellungsäußerungen, um dann aber konkreter zu werden und eine positive Einstellung gegenüber der Sprache zu auszudrücken. GOMS hat während der knapp eineinhalb Jahre in Deutschland einen guten Zugang zur Sprache gefunden und seine schulischen Leistungen ermöglichen ihm den Besuch des Gymnasiums. Für die Zukunft bezeichnet GOMS die deutsche Sprache als interessant für ihn, weil seine Mutter, sein Stiefvater und er eine Rückkehr nach Mallorca planen, wo man mit Deutschkompetenzen „so EAsy“ einen Job bekomme (siehe. Kap. 5.5.3.6). Durch diese Hinweise lassen sich alles in allem eine positive Einstellung zum Deutschen und eine Lern- und Anpassungsmotivation rekonstruieren, welche auch daher resultieren, dass dem jungen der Marktwert der deutschen Sprache auf Mallorca bewusst ist und diese Sprache ihm somit konkret Vorteile für die Zukunft verschaffen kann.

Viele kodierte Aussagen in den Gesprächen mit GOMS' zeugen von einer ausgesprochen positiven Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. Es wird ersichtlich, dass GOMS Sprachen mit Personen, Optionen oder Herkünften verknüpft und somit jeder Sprache eine spezifische Funktion und Berechtigung zubilligt. Es ist weiterhin erkennbar, dass der Junge sehr bewusste und konkrete Gedanken mit jeder Sprache verbindet, etwa, warum er sich für eine Sprache interessiert, wo und mit wem eine Sprache relevant ist. Dies zeigt sich auch in Bezug auf sprachreflexive Aussagen sowie in Bezug auf die bei GOMS vorfindlichen Kommunikationsstrategien. Bei GOMS ist ein Kompetenzzuwachs im Deutschen zwischen der ersten Begegnung und der zweiten Begegnung zu verzeichnen. Während er im ersten Gespräch auf Englisch als Mittlersprache zurückgreift, hat er diese Strategie fünf Monate später beim zweiten Gespräch abgelegt.

Im Zusammenhang mit der Darstellung seines sprachlich-hybriden Selbst gegenüber Institutionen wie der Schule und den Lehrkräften ist eine bewusste Reduktion und Vereinfachung zu verzeichnen, die verschiedene Beweggründe haben

kann: Zum einen ist es eine wiederkehrende Erfahrung des Mehrsprachigen, sich erklären zu müssen, eine Erfahrung, die auch als belastend empfunden werden kann und strategisch durch Vereinfachungen oder auch Verschweigen vermieden wird (siehe Kap. 5.5.3.1). Des Weiteren haben die Analysen in Bezug auf GOMS ergeben, dass ihm das symbolische Kapital seiner Sprachen bewusst ist. Eine Selbstpositionierung als mallorquinisch- und portugiesisch-sprechender Spanier hat für ihn im offiziellen Kontext der deutschen Schule offenbar keinen symbolischen Mehrwert. Er positioniert sich einfach als Spanier, womit er seine sprachliche Herkunft zwar massiv reduziert, aber Fragen und Missverständnissen vorbeugt.

Im Gespräch mit der Forscherin über individuelle Mehrsprachigkeit entsteht aus der Gesamtheit seiner Herkunftse und Sprachkompetenzen sehr wohl ein persönlicher Mehrwert, den er im Gespräch und mittels seines Sprachenportraits relevant setzt. In einer Gesprächsatmosphäre, in der Zeit und Raum für seine individuelle Mehrsprachigkeit ist, erscheint es dann wohl von Bedeutung zu sein, dass er die Vielfalt in seiner Sprachbiographie zum Ausdruck bringen kann, dass er gerne Portugiesisch spricht, und Mallorquinisch als seine liebste Sprache bezeichnet. Denn es ist die Gesamtheit der sprachbiographischen Erfahrungen, die GOMS sein einzigartiges Sprachprofil verleihen und seine hybride Selbstkonstruktion begründen.

5.6 Einzelfallanalyse OLUU

5.6.1 Überblick über die Ergebnisse

OLUU ist in der Westukraine geboren und aufgewachsen und als Fünfzehnjährige gemeinsam mit ihrer Mutter nach Deutschland eingewandert. Durch die regionalpolitische Geschichte und aktuelle Situation in ihrer Herkunftsregion ist sie neben ihrer Erstsprache Ukrainisch auch mit dem Russischen als Verkehrs- und Mediensprache großgeworden. Zusätzlich hat sie in der Schule Englisch gelernt. Durch die Migration nach Deutschland ist sie nicht nur intensiv mit dem Deutschen in Kontakt gekommen, sondern durch die Herkunft ihres Stiefvaters zusätzlich mit der dänischen Sprache. Die Familie spricht aufgrund ihrer verschiedenen sprachlichen Herkunftse zu Hause zusammen Englisch. Mit ihrer Mutter spricht OLUU weiterhin Ukrainisch. In der Schule kommt sie durch ihre Freundin S1 und zum Teil durch Austauschschüler*innen in Kontakt mit dem Russischen.

Das Mädchen konstruiert sich als vielsprachige Person, deren Herz vor allem für Englisch, Deutsch und Dänisch schlägt – so stellt sie es in ihrem Sprachenportrait dar. Sie hat in etwa neun Monaten das deutsche Sprachniveau B1 abgeschlossen und zeigt insgesamt viel Motivation, sich die deutsche Sprache anzueignen. OLUUs klare Bleibeperspektive und ihre guten Aussichten auf einen hohen Schulabschluss tragen

positiv zu ihrem Spracherwerb bei. OLWU stammt aus einer bildungsnahen Familie, da ihre Mutter Internistin ist. In Deutschland kann sie ihren Beruf allerdings nicht ausüben. Eine Besonderheit an der zweiten Begegnung mit OLWU ist, dass sich die beiden Hauptlehrkräfte des DaZ-Zentrums, vor allem LK1, immer wieder in das Gespräch einmischen und zum Teil das Thema bestimmen oder steuern. Die Lehrkräfte zeigten in diesen Einmischungen und Kommentaren ihre Begeisterung für das Mädchen, sodass ausgehend von den Gesprächsanalysen eine hohe Lern- und Arbeitsbereitschaft seitens des Mädchens, aber auch eine hohe Unterstützungsbereitschaft seitens der Lehrkräfte rekonstruiert werden kann. Diese in der Fremdwahrnehmung entstandenen Positionierungen konstruieren OLWU als fleißiges und begabtes Mädchen. In mehreren erzählten Anekdoten verdeutlichen die Lehrkräfte, mit welchem Potential OLWU bereits nach Deutschland eingereist sei (vgl. siehe 5.6.7). OLWU lernt Englisch als Schulfremdsprache, aber es ist auch eine wichtige Familiensprache, in welcher sie täglich kommuniziert, sodass von einer großen Bedeutung dieser Sprache ausgegangen werden kann. OLWU macht deutlich, dass sie auch gerne noch Französisch gelernt hätte und bedauert, dass sie in den Fremdsprachenunterricht an ihrer Schule aufgrund ihres Alters nicht mehr einsteigen konnte. In Bezug auf OLWUs Äußerungen bildet das Russische eine Ausnahme, vor allem, da sie mehrfach betont, dass sie Russisch nicht gelernt habe. OLWU hat das Russische zwar in der Ukraine erworben, aber nie als Unterrichtsfach gehabt. Sie selbst beschreibt ihre Russischkompetenzen als sehr gut (OLWU_1, Z. 267). OLWU nutzt zahlreiche Lern- und Kommunikationsstrategien, die auf ihre ausgeprägte Sprachlernbewusstheit hinweisen. So nutzt sie mehrfach englische Wörter, um ein ihr fehlendes Wort zu ersetzen; sie beschreibt bzw. umschreibt Ausdrücke und korrigiert sich, vor allem auf grammatischer Ebene, konstant selbst, um ihre mündliche Produktion zu verbessern. Ihre sprachreflexiven Fähigkeiten zeigen sich auch in zahlreichen Beschreibungen und Überlegungen zu Sinn und Funktion des Phänomens Sprache (siehe Kap. 5.6.6). Aus laienlinguistischer Sicht ist es OLWU möglich, verschiedene slawische Sprachen in Bezug auf ihre Verwandtschaft einzuordnen (siehe Kap. 5.6.6.1). Sie reflektiert Sprachkompetenzen bei sich und auch bei anderen, wobei verschiedene Teilbereiche wie die Lexik, die Orthographie oder die Aussprache angesprochen werden.

OLWU äußert sich insgesamt positiv über Sprachen und Spracherwerb. Sie äußert positive Lernerfahrungen und auch, dass sie es spannend fände, sich Rätseln und Fragen über Sprache(n) zu widmen. Ihre dezidiert positive Einstellung zum Sprachenlernen macht sie auch durch die Äußerung ihres Berufswunsches, Dolmetscherin, deutlich. Sie äußert positive Spracheinstellungen zum Deutschen, Dänischen und Englischen. Insgesamt äußert sie Interesse und Lernbereitschaft vor allem für westeuropäische Sprachen. Das Ukrainische beschreibt sie als ‚normal‘ und somit als eine eher neutral konnotierte Gewohnheit. Das Russische lehnt sie ab. Dies bedeutet, dass sie die Sprache dann anwendet, wenn es nötig

ist, sie ihr aber keinen Platz in ihrem Sprachenportrait zugesteht. OLWU äußert deutlich, dass sie diese Sprache nicht mag (siehe Kap. 5.6.3.1).

Das Russische hat keinen Platz auf dem Sprachportrait erhalten. Aus mehreren Gesprächsabschnitten wird eine Ablehnung des Russischen deutlich, die sich auch regionalhistorisch und -politisch begründen lässt (siehe Kap. 5.6.8). Gerade weil das Russische keinen Platz in OLWUs Sprachenportrait erhalten hat und ihre Einstellungsäußerungen über die Sprache deutlich negativ sind, wurde eine Analyse der Aussagen unter Bezugnahme zu der sprachlichen Situation in OLWUs Herkunftsregion durchgeführt. Aus den Erzählungen OLWUs zum Russischen während der beiden Gespräche sowie den Erkenntnissen aus der Explikation zur ukrainischen Geschichte und der Sprachpolitik der Westukraine (siehe Kap. 3.6.4) wird in den Analysen die Rolle der Sprache und OLWUs damit verbundene Einstellungen gegenüber dieser Sprache betrachtet. Das Nicht-Vorhandensein des Russischen im Sprachenportrait symbolisiert, dass OLWU der Sprache keine identitätsstiftende Bedeutung zuspricht und dies macht sie auch verbal deutlich. In der Kategorie „Heimat/Herkunft“ (Kap. 5.6.4) sind die Aussagen gesammelt, die sie über das Russische in der Ukraine gemacht hat. Diese verdeutlichen eine indirekte aber starke Präsenz des Russischen in OLWUs Herkunftsland zu dem Zeitpunkt, als sie dort lebte. Wenn OLWU, deren Herkunftsregion sich im Westen der Ukraine befindet, im Gespräch deutlich einschränkt, sie spreche Russisch „nu:r mit den (.) ä:h russen“ (OLWU_4, Z. 115), setzt sie zum einen die Besonderheiten ihrer Herkunftsregion relevant und indirekt zum anderen eine gesellschaftspolitische Haltung, die sie als Ukrainerin auszeichnet, die der Westannäherung der Ukraine und der nationalen und der kulturellen Unabhängigkeit von Russland nahesteht.

OLWUs Äußerungen zum Russischen lassen sich aber dennoch als ambivalent bezeichnen. Einerseits beherrscht sie die Sprache sehr gut und verwendet sie auch (z. B. mit Freundin S1 oder einem Austauschschüler); andererseits reduziert sie die Bedeutung der Sprache durch ihre abweisenden, vermeidenden und herunterspielenden Aussagen. In einem Kontext, in dem die Ukraine als dauergeschüttelte Krisenregion unter einem Konflikt mit einer russischen Übermacht erscheint, positioniert sie sich klar als Ukrainerin. Zugleich stellt sich OLWU jedoch nicht als patriotisch dar, wie etwa ihre Aussage über ihre Einstellung zum Ukrainischen deutlich macht, für sie sei die Sprache „normalerweise“ (heißt: „normal“) (siehe OLWU_6, Z. 73).

OLWUs Sprachenportrait kann als Abbild ihrer Sprachidentitätskonstruktion zum Zeitpunkt der zweiten Begegnung gesehen werden. Auf ihrem Selbstportrait zeigt sie, dass sie sich mit verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Weise identifiziert (siehe Kap. 5.6.3.4), wofür sie die Silhouette symbolisch einsetzt. OLWU konstruiert sich als Familienmensch mit einer sehr engen Bindung zur Mutter und einer positiven Beziehung zum Stiefvater. Ihr zukünftiges Leben

sieht sie in Deutschland, möglicherweise als Dolmetscherin. OLWUs Erfahrungen und die daraus resultierenden Spracheinstellungen zum Russischen werden als ein wichtiger Aspekt für das Verständnis von OLWUs Sprachidentität erachtet. Das Russische kann als Kompetenz gelten, die sich, von ihrer Perspektive aus gesehen, außerhalb von OLWUs mehrsprachiger Identitätskonstruktion befindet. OLWUs mehrsprachige Selbstkonstitution aus individueller Perspektive verdeutlicht somit, dass es sich im Falle ihrer mehrsprachigen Identität um eine Konstruktion handelt, in der *zählt, was zählen soll*: OLWU entscheidet, welche Sprachen zur ihrem Selbstbild gehören – und welche nicht.

5.6.2 OLWU – Detailanalyse

5.6.2.1 Zum Erhebungskontext und der Erhebungssituation

In der ersten Begegnung mit OLWU konzentrierte sich das Gespräch auf das Gedicht „Es gibt die ...“ (Manz 1996). OLWU arbeitete konzentriert und selbständig, bei Begriffen, die sie nicht kannte, fragte sie nach. OLWU sprach bereits gut Deutsch (sie hat bereits vor etwa zwei Monaten das Zertifikat B1 gemacht) und war in der Lage, lange und präzise Sätze zu bilden. Sie sprach insgesamt reflektiert, eher langsam und korrigierte sich immerzu selbst. Dies führte dazu, dass OLWU auffallend oft kommunikative Signale des Überlegens und des Nachdenkens wie „äh“ und „ä:m“ verwendete und zudem häufig in einer Weise sprach, bei der am Ende des Satzes die Intonation relativ stark anstieg, auch wenn sie keine Frage formulierte. Das Gespräch war vergleichsweise lang und ausführlich (48:63 Minuten); es fand an einem Tisch im DaZ-Zentrum statt. Das DaZ-Zentrum war klein und leise.

Die zweite Begegnung fand ein halbes Jahr später statt. Gesprächsimpuls war dieses Mal das Sprachenportrait (vgl. Krumm und Jenkins 2001). Das Gespräch dauerte 38:83 Minuten. OLWU erhielt, wie die anderen Jugendlichen auch, zunächst die Mappe mit den zehn Sprachenportraits von Studierenden. Im Anschluss malte sie dann selbst eine Silhouette aus (OLWU_4, Minuten 2:39–11:40).

5.6.3 Sprachenrepertoire

In dieser umfassendsten Kategorie des Kategoriensystems befinden sich 51 Kodierungen in sechs Unterkategorien, die insgesamt zwölf Unterunterkategorien enthalten (siehe Abbildung 23). Die höchste Anzahl kodierter Textstellen befindet sich in den Unterkategorien „(Sprach-)Biographie“ (zwölf Kodierungen) sowie „Sprachkompetenzen“ (zwölf Kodierungen). Zur Übersicht der gesamten Kategorie für den Einzelfall OLWU folgt eine graphische Darstellung:

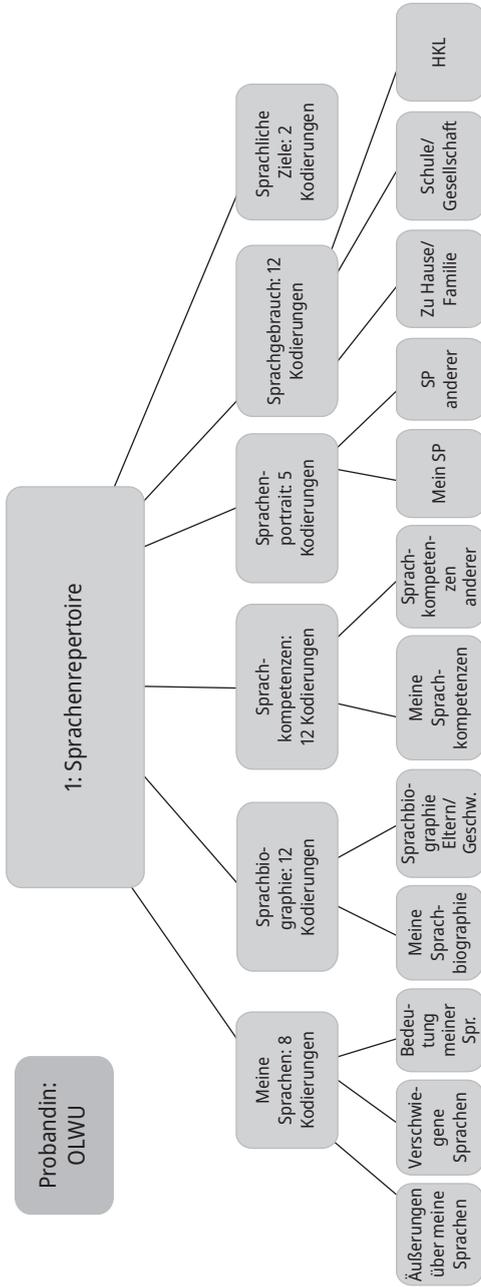


Abbildung 23: Graphische Darstellung der Kategorie Sprachenrepertoire OLWU.

5.6.3.1 Meine Sprachen

Zu dieser Unterkategorie gehören drei Unterunterkategorien, die unterschiedliche Nuancen der Kategorie unterscheiden. Nachfolgend werden diese dargestellt.

Äußerungen über meine Sprachen

Die erste Textstelle dieser Unterunterkategorie stammt aus der ersten Begegnung. OLWU nennt zunächst ihre Erstsprache bzw. *Muttersprache*, wie es in dem Impulsgedicht heißt: Ukrainisch.

[OLWU_1, Z. 38–39]

38 ICE: [((schnalzt)) was] ist für dich die muttersprache?
29 OLWU: ukrainisch

Im Zusammenhang mit dem Sprachenportrait erzählt OLWU während der zweiten Begegnung, welche Sprachen sie untergebracht hat: Englisch, Deutsch und Dänisch.

[OLWU_4, Z. 73–79]

73 ICE: schö::n: (1.1) dann: erzähl mir doch mal bitte welche
sprachen
74 hast du untergebrAcht?
75 OLWU: ä:m (.) ich hab englisch (englisch) deutsch und (-)
76 dÄnisch ((lacht))
77 ICE: englisch ((ICE schreibt in ihr Forscherheft während sie
78 die Sprachen aufzählt))
79 OLWU: ja: (0.5) und ukrainisch ((lacht))

Nachdem OLWU die drei Sprachen in ihrer Herzregion aufgezählt hat, notiert ICE diese in ihr Forschungsheft. Währenddessen setzt OLWU nach und nennt Ukrainisch. Die drei erstgenannten Sprachen hat OLWU in Form von kleinen Nationalflaggen eingetragen (siehe Kap. 5.6.3.4). Die Aufzählungen in diesen Textstellen nennen OLWUs Erstsprache Ukrainisch und ihre weiteren Sprachen, die für sie von Bedeutung sind. Auf die unterschiedlichen und domänenspezifischen Bedeutungen der Sprachen wird in den folgenden Subkategorien eingegangen.

Verschwiegene Sprachen

OLWU ‚verschweigt‘ auf dem Sprachenportrait das Russische. Die Sprache kommt ‚zum Vorschein‘, weil ICE im Unterricht und bei vorherigen Hospitationen in der Klasse gehört hat, dass OLWU mit ihrer Freundin S1 Russisch spricht. Im Gespräch fragt ICE nach dieser Sprache:

[OLWU_4, Z. 177–194]

- 177 ICE: u:nd_ä:m: (0.7) <<sich selbst fragend> was wollt ich dich
- 178 jetzt dazu noch fragen> (0.9) ach ja: warum steht russisch
- 179 nicht mit auf deinem: (.) bild?
- 180 OLWU: ((lacht)) ((beide lachen)) als0 ((lacht einmal)) °hh ä:m: wEIl
- 181 (1.1) <<lachend> als0> (1.5) oke: äh Ich sprEche äh das
- 182 nIch (nicht) so vIel äh mIt [äh mIt]
- 183 ICE: [hm_hm]
- 184 OLWU: rUssIsch und_ä:h (0.6) äh: (0.9) iCH (0.9) ma:g diese
- 185 sprAche nIcht s0 ((lacht))
- 186 ICE: nicht so [gerne]
- 187 OLWU: [ja]
- 188 ICE: oke: [hm_hm]
- 189 OLWU: [als0], Ich kAnn das (.) äh zeigen in meinem kOpf?
- 190 [dAss Ich das]
- 191 ICE: [hm_hm]
- 192 OLWU: ä:h kEnne? aba (aber) (0.8) niCHt (0.7) nEben meinem
- 193 [hERz ((lacht))]
- 194 ICE: [hm:_m ((schnalzt einmal)) oke:] verstehe ja: (4.7)

Das Verschweigen einer Sprache aufgrund einer Abneigung gegenüber dieser, wird als ein zentraler Bestandteil von Spracheinstellungen betrachtet, die in engem Zusammenhang mit Identitätskonstruktionen gesehen werden können. Aus diesem Grunde ist die vorliegende Textstelle einer Gesprächsanalyse unterzogen worden. Die Analyse inklusive weiterer kontextbezogener Untersuchungen ergab Hinweise, aus welchen Motiven OLWU das Russische verschweigt und auf ihrem Sprachenportrait ausgelassen hat. Da ICE weiß, dass OLWU gut Russisch spricht, fragt sie OLWU in Zeile 177f., warum sie die Sprache nicht auf ihr Bild gemalt hat. Die gesprächsanalytische Betrachtung dieser Sequenz hat ergeben, dass OLWU diese

Frage unangenehm ist bzw., dass sie sie verunsichert. Sie zögert mehrfach in den Zeilen 180, 181, 182 und 184. Sie sagt mehrmals „also“, „ähm“ und „äh“ (Z. 180f.), bricht ihren ersten Satz ab (Z. 180), bricht dann ihren zweiten Satz ab (Z. 184) und mündet schließlich in der Aussage „iCH (0.9) ma:g diese sprAche nIcht so ((lacht))“ (Z. 184–185), wobei durch ihr Lachen deutlich wird, dass ihr diese Aussage unangenehm ist. ICE äußert mehrmals Zuhörersignale wie „hm_hm“, und „oke:“ (Z. 183, Z. 187) und zudem wiederholt sie „nicht so [gerne]“ (Z. 186) als Echo auf OLWUs zentrale Aussage. Das Motiv, weshalb sie das Russische nicht im Sprachenportrait eingezeichnet hat, liegt in OLWUs Ablehnung und somit in ihrer Einstellung gegenüber dem Russischen begründet. Dies unterstreicht zusätzlich OLWUs Erläuterung in Z. 189–193, dass sie ihre Russischkompetenzen im Kopf des Sprachenportraits einzeichnen könne ‚weil sie es kennt‘, aber nicht neben ihrem Herzen (siehe auch Kap. 5.6.3.4). Während der ersten Begegnung verschweigt OLWU diese Sprache nicht, zum Beispiel erwähnt sie ihre „sehr guten“ Russisch-Kenntnisse im Zusammenhang mit ihren Sprachkompetenzen (siehe Kap. 5.6.3.3). OLWU zeigt deutlich, dass sie sich als ukrainisch-sprachige Ukrainerin (und nicht als russischsprachige Ukrainerin) versteht und positioniert sich durch die negativen Äußerungen gegenüber der russischen Sprache als eine westlich sozialisierte und geschulte Jugendliche. Es ist im Falle OLWUs deutlich, wie sehr die eigene Lebenserfahrung und Sozialisation von den politischen und kulturellen Einflüssen der Gesellschaft geprägt wird. So wird eine Sprache, die man sehr gut spricht und in vielen Kontexten verwenden kann, affektiv abgelehnt und als nicht zu sich zugehörig eingestuft, auch, weil dies nicht mit der sprachpolitischen und sprachideologischen Darstellungsweise der Herkunftsregion vereinbar ist (siehe dazu auch Kap. 3.6.4).

OLWU erklärt an mehreren Stellen in beiden Begegnungen, dass sie ihre Russischkompetenzen nicht *gelernt*, sondern durch ihren Medienkonsum in der Ukraine erworben habe, eine Aussage, die sich auch mit der Literatur deckt (siehe Kap. 3.6.4):

[OLWU_1, Z. 272–276]

- 272 OLWU: weil (0.3) äh ich hab das nich (nicht) gelErnt aba::
 (aber)
 273 ä:h (.) in der ukraine es gibt viele: (.) ä:h ä:m:
 274 fERnsehe:n [auf russisch]
 275 [...]
 276 OLWU: und_äh °h ä:m: (-) filme (.)

OLWU betont deutlich, dass sie Russisch nicht gelernt habe, sondern dass es in der Ukraine viel Fernsehen und viele Filme auf Russisch gebe. Es stellt sich die Frage, was ‚lernen‘ für OLWU bedeutet. Es wird aufgrund der vorliegenden Textstellen an-

genommen, dass OLWU ‚lernen‘ mit Unterricht und somit mit einer gesteuerten Lernsituation, verbindet und da sie nie Russischunterricht erhalten hat, meint sie, sie habe die Sprache nicht gelernt. Eine zusätzliche Begründung für das Ablehnen und das Herunterspielen der Rolle des Russischen könnte dadurch begründet werden, dass sie Russisch in Deutschland, in ihrem derzeitigen Leben, nicht ständig braucht und die Sprache auch nicht ständig präsent ist. Sie hat allerdings eine gute ukrainische Freundin in der Schule, die russischsprachig ist (siehe Kap. 5.6.3.5). Eine Auseinandersetzung mit Spracheinstellungen und sprachverschweigenden Praktiken im Zusammenhang mit der Konstruktion von Sprachidentität erfolgt im Kap. 5.6.8, sowie im Fazit (siehe Kap. 8).

Die Bedeutung meiner Sprachen

Dieser Unterunterkategorie sind vier Textstellen zugeordnet. Die erste Textstelle beruht auf einem Missverständnis zum Impulsbegriff *Notsprache*, den OLWU nicht kennt und den ICE versucht hat, ihr zu erklären. Notsprache ist ein Begriff aus dem Gedicht „Es gibt die ...“ von Hans Manz, ein Phantasiebegriff, der aus den beiden existierenden Wörtern *Not* und *Sprache* zusammengesetzt ist. Methodisches Vorgehen bei der Begriffsklärung im Forschungsgespräch war, dass ICE nicht den Begriff *Notsprache* als solches erläutert hat, sondern versucht hat die Bedeutung des Wortes ‚Not‘ zu erklären.

[OLWU_2, 77–95]

- 77 ICE: nötig und_äh also no:t ist immer was WIChtiges was
dringende:s
- 78 was/
- 79 OLWU: asso (achso) n_notspraChe das ist wichtige spraChe
<<leise> oder?>
- 80 ICE: <<zustimmend> hm_m> aber es ist(.) NEgativer (-) also es
ist mehr so:
- 81 (1.7) ja wie der anruf beim: (.) beim bei der kranken/
beim
- 82 krankenwagen
- 83 OLWU: [okay]
- 84 ICE: [so] und das ist der nOtfall oder °h (0.5)
nOtfallambulanz heißt
- 85 auch krankenwagen (0.9) ä:m: (0.7) ((schnalzt einmal))
aber

86 notsprache kenn ich auch nicht also du kannst einfach
überlegen was
87 könnte notsprache sein
88 OLWU: hm: (5.4) okay (0.8) das kann sein beim (-) unfall
89 ICE: hm_hm,
90 OLWU: und ä:h beim (1.9) ä:m (2.7) ä:h °hh wenn (0.8) wenn es
geht
91 um: (-) wichtige, spraChe, [als n_nOtspraChe]
92 ICE: [hm_hm]
93 OLWU: dann °h ä:h (.) glaube: dass (.) englisch (englisch) ist
94 notsprAt_spraChe wichtige spraChe °hh ((lacht))
95 ICE: [a::h hm_hm]

OLWUs Äußerung in den Zeilen 90–91 zeigt, dass sie das Wort ‚Not‘ in der Weise verstanden hat, dass es etwas sehr Wichtiges ausdrückt. Ihre Formulierung „wichtige, spraChe, [als n_nOtspraChe]“ (Z. 91) bezieht sie auf das Englische, was bedeutet, dass sie Englisch als eine wichtige Sprache einstuft. Dies verweist auf die Perspektive OLWUs auf das Englische als Prestigesprache aber auch als nützliche Sprache.

Die zweite Äußerung handelt vom Russischen. In der Textstelle geht es darum, dass OLWU ICE erklärt, wie und mit wem sie auf Russisch kommuniziert. Dabei nimmt OLWU verbal eine deutliche Einschränkung vor:

[OLWU_4, Z. 109–117]

109 ICE: oke: [und du kommunizierst]
110 OLWU: [ja: und_ä:h]
111 ICE: auf russisch?
112 OLWU: ja:? [aba::]? (aber)
113 ICE: [das kannst du?]
114 OLWU: ich kann: (.) aba: (aber) (.) ich kommuniziere das ä:h
115 nu:r mit den (.) ä:h russen
116 ICE: oke:
117 OLWU: ja

Es wird ersichtlich, dass OLWU Russisch spricht (Z. 110). Zugleich betont OLWU, dass sie die Sprache „nu:r mit den (.) ä:h russen“ (Z. 115) verwendet. Dies entspricht zum einen der Realität, die sie im Moment der Interaktion konstruiert und zum anderen positioniert sie sich so bereits verbal mit einem Abstand zu ‚den Russen‘, ausgedrückt durch die Betonung in „nu:r“. Gleich zu Beginn der Sequenz und durchgehend markiert OLWU durch Ihr Antwortverhalten, dass sie eine Einschränkung formulieren möchte, welches sich in Z. 110 mit „ja: und_ä:h“,

in Zeile 112 mit „ja: ? [aba: :]? (aber)“ und schließlich in Zeile 114 ausdrückt, in welcher sie Ihre Äußerung beendet. Die deutlich Ansteigende Intonation in Zeile 112 unterstreicht dies auch auf der suprasegmentalen Kommunikationsebene. Die gesamte Äußerung OLWUS in dieser Sequenz vermittelt eine Positionierung der Sprecherin, die sie bewusst vom Russischen entfernt. Es wird außerdem deutlich, dass OLWU die Sprache in ihrer deutschen Lebenswelt nur verwendet, wenn es sich nicht vermeiden lässt.

Während der zweiten Begegnung fragt ICE OLWU nach ihrer Einstellung zum Deutschen. Die Frage nach der persönlichen Einstellung „wie findest du ...?“ fiel einige Sequenzen davor im Zusammenhang mit dem Dänischen (OLWU_5, Z. 4) und wird nun, in Betrachtung des Deutschen, von ICE zunächst nicht wiederholt. Es ist daher auch nicht abschließend zu klären, ob OLWU die Bedeutung von ICES elliptischer Frage in Z. 21 verstanden hat. Die erste Äußerung OLWUs vermittelt eine äußerst pragmatische Einstellung gegenüber dem Deutschen:

[OLWU_5, Z. 21–49]

- 21 ICE: ja: stimmt.(1.4) °h und deutsch?
 22 OLWU: ä:m (0.7) ja: Ich wohne in deutschlAnd ((lacht))
 23 ICE: hm_hm. (3.3) und wie findest du deutsch?
 24 OLWU: ä:m (0.7) es ist_äh (0.6) äm äm (0.7) <<lachend> gute
 sprache?>
 25 ICE: hm_hm

Die Frage, wie sie Deutsch findet, stellt sich hier in Zeile 22 möglicherweise gar nicht für sie. Deutschland ist schlichtweg das Land, in dem sie lebt und leben wird (siehe auch Kap. 5.6.4.3). ICE formuliert schließlich ihre Frage noch einmal vollständig: „und wie findest du deutsch?“ (Z. 23). Auf diese Frage gibt OLWU eine positive Antwort, die ihre positive Einstellung zumindest im Ansatz erkennen lässt (Z. 24). Die Äußerungen „ä:m“ und „es ist_äh“ zeigen, dass OLWU über die Frage und ihre Antwort nachdenkt und nach einer passenden Formulierung sucht. Die in lachender Weise hervorgebrachte Antwort es sei eine „gute sprache?“ verweist auf ihre grundsätzlich eher positive Einstellung zum Deutschen. Die stark ansteigende Intonation des Wortes „sprache?“ bedeutet hier nicht, dass OLWU eine Frage formuliert, denn die ansteigende Intonation fällt an vielen Stellen im Gespräch auf und ist eine kommunikative Eigenart des Mädchens, die möglicherweise eher darauf zurückzuführen ist, dass sie ihre Sprachproduktion in der Zielsprache Deutsch bewusst und stets selbstüberprüfend vornimmt.

Auch über die Bedeutung, bzw. die Spracheinstellung zum Ukrainischen denkt OLWU nach. Es ist ICE, die diese Frage an OLWU richtet:

[OLWU_6, Z. 59–73]

- 59 ICE: <<lachend> oke:> (1.0) gut und_ä:m magst du ukrainisch gerne?
- 60 OLWU: hm: (1.2) als sprACHE?
- 61 ICE: ja:
- 62 OLWU: joa? ((lacht einmal)) als0: (-) in der ukraine sagt man das:
- 63 (0.8) ä:m: (1.0) also unschere_s (unsere) äh sprACHE Ist wIE:
- 64 ä:m: (0.8) hm sprACHE de:r °h äh (.) ä:m (.) vÖgel aba (aber)
- 65 (0.5) dIEse i::s (ist) is SPeZIALIsche vÖgel ä:h (.) die sIngT
- 66 (0.4) wissen sie? [die sIngT]
- 67 ICE: [die sIngvögel]
- 68 OLWU: ja <<sehr leise> asso> (achso/also) ja
- 69 ICE: genau (.) die sIngvögel
- 70 OLWU: aba (aber) das mag ä:h sAgt man s0: (-) öh (-) Ich weiß nIcht
- 71 für mIch es ist äh (-)hmh
- 72 S1: <<mit hoher Stimme> nomal> (normal)
- 73 OLWU: normalerweise ((lacht))

Das erste, was OLWU zu der Frage, ob sie Ukrainisch mag, sagt, ist ein eher fragendes, Vagheit ausdrückendes „joa?“. Anschließend fällt ihr eine Redewendung ein, die die Menschen in der Ukraine über ihre Sprache verwenden, die nach OLWUs Beschreibung in etwa ‚Ukrainisch ist wie die Sprache der Singvögel‘ lautet. OLWU gibt sich Mühe, die Bedeutung der Redewendung genau zu formulieren (Z. 62). Eine genaue Übersetzung kommt dennoch nicht zustande, weil OLWU den deutschen Namen für den Vogel nicht kennt und ICE keine Namen von Singvögeln in der Kommunikation vorschlägt. Aus gesprächsanalytischer Perspektive erscheint es in den Zeilen 64–69 so, also ob die Umschreibung von OLWU: „dIEse i::s (ist) is SPeZIALIsche vÖgel ä:h (.) die sIngT“, welche von ICE zielsicher mit „[die sIngvögel]“ ergänzt wird, eigentlich eine ganz bestimmte Singvogelart darstellen soll. Die Reaktion OLWUs in Zeile 68, in welcher sie mit leiser Stimme „asso> (achso/also) ja“ sagt, drückt durchaus Zweifel aus, den ICE jedoch nicht wahrnimmt. ICE bestärkt

ihre Übersetzung in Z. 69 noch einmal und OLWU widerspricht nicht.¹⁵⁰ An dieser Stelle wechselt OLWU dann das Thema und nimmt verbal Abstand von dieser folkloristischen und romantischen Darstellung ihrer L1, indem sie betont, „aba (aber) das mag ä:h sAgt man sO:“. Der Partikel „aba (aber)“ sowie die unpersönliche pronominale Form „man“ unterstreichen dabei eine Distanzierung von der Redewendung. Während OLWU noch nach einer Beschreibung ihrer Einstellung zum Ukrainischen sucht, mischt sich ihre Freundin S1 ein, die am gegenüberliegenden Tisch sitzt, und sagt mit hoher Stimme „normal“ (Z. 72). Die Freundin ist selbst Ukrainerin, jedoch mit Russisch als Erstsprache; die beiden sprechen Russisch miteinander. Diese sich von der Redewendung distanzierende und auf Neutralität bedachte Formulierung greift OLWU auf und sagt „normalerweise“, wobei sie lacht (Z. 73). Die hier von OLWU verwendete Form des Adverbs ist eine lernersprachliche Abweichung, die keine Unterscheidung in der Bedeutung transportieren soll. Die gemeinsam von den Freundinnen getätigte Äußerung dieser neutralen Haltung gegenüber der ukrainischen Sprache führt zu einer verbal hergestellten Nähe und Einigkeit, die den Anschein einer co-konstruierten und verbindenden kommunikativen Handlung aufweist. Ausgehend von dieser gemeinsam konstruierten Aussage ist es eher die Neutralität gegenüber dem Ukrainischen, die positiv konnotiert bzw. unmarkiert ist, wohingegen eine dezidiert positive Einstellung hier nicht geäußert wird und möglicherweise gar eine markierte Äußerung darstellen würde.

Aus den in dieser Kategorie gesammelten Daten lässt sich schlussfolgern, dass OLWU über Spracheinstellungen und über die Bedeutung ihrer Sprachen spricht und diese, je nach Sprache, unterschiedlich begründet. Während sie Englisch für eine wichtige Sprache hält, ist Deutsch für sie scheinbar in erster Linie die Sprache des Landes, in dem sie lebt. Sie findet aber auch, Deutsch sei eine „gute sprache“ (OLWU_5, Z. 24). Gegenüber dem Ukrainischen äußert sie zunächst vage eine positive Einstellung (OLWU_6, Z. 62) und erzählt dann von einer gängigen, folkloristischen Redewendung über die ukrainische Sprache. Von dieser distanziert sie sich deutlich und konkludiert – mit der Beeinflussung durch ihre Freundin – eine bewusst neutrale Einstellung, die besagt, dass Ukrainisch für sie einfach ‚normal‘ sei. Auch in Bezug auf das Russische äußert sich OLWU eher ambivalent. Sie bestätigt

150 Ein Emailaustausch vom 15.9.2021 mit der ukrainischsprachigen Professorin Dr. Zagorodnova (Beryansk, Ukraine) hat ergeben, dass das Ukrainische gemeinhin als ‚Nachtigall-Sprache‘ bezeichnet wird. Internetrecherchen ergaben außerdem den Titel als ‚melodische Sprache‘ ‚Співуча мова‘ [sɕpivutscha mowa] (russian-online.net, zuletzt geprüft am 12.9.2019). Es ist also auch möglich, dass OLWU nach dem Ausdruck ‚Melodie‘ gesucht hat. Ausgehend von der Gesprächsanalyse wird jedoch eher angenommen, dass OLWU auf jene Redewendung anspielt, in welcher es um die Analogie zur Nachtigall geht. Nach Auskunft von Professorin Dr. Zagorodnova ist der Ausdruck ‚Nachtigall-Sprache‘ als ein bildlicher Beiname zu verstehen.

einerseits, dass sie Russisch sprechen kann und betont aber zugleich, dass sie diese Sprache „nu:r mit den (.) ä:h russen“ (OLWU_4, Z. 115) verwenden würde. Sie verdeutlicht dadurch, dass sie diese Sprache nur verwendet, wenn es sich nicht vermeiden lässt und positioniert sich somit in deutlicher Distanz zur russischen Sprache. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus der Unterunterkategorie „Verschwiegene Sprachen“ (Kap. 5.6.3.1). Da die Spracheinstellungsäußerungen gegenüber dem Russischen im Gespräch mit ICE immer wieder im Zusammenhang mit Positionierungsaktivitäten zu verstehen sind, wird OLWUs Verhältnis zum Russischen im Kap. 5.6.8 zusammenfassend betrachtet.

5.6.3.2 (Sprach-) Biographie

In dieser Kategorie befinden sich zusammengenommen 13 Kodierungen, wobei sich zehn davon mit OLWUs eigener Sprachbiographie befassen und drei mit (sprach-)biographischen Details ihrer Familie. Während der ersten Begegnung sind bereits einige Äußerung entstanden, aus denen sich Informationen darüber ziehen lassen, wie OLWU lebt und aufgewachsen ist. OLWU erwähnt, dass sie eine Schwester hat, die um einiges älter sein müsste als sie, da sie bereits Kinder hat. Sie erwähnt auch, dass sie (gemeinsam mit dem Stiefvater) viel nach Dänemark fahren, was ein Grund dafür ist, weshalb das Dänische für OLWU eine wichtige Bedeutung hat, obwohl sie es noch nicht sprechen kann.

[OLWU_1, Z. 199–201]

199 ICE: hm_hm fahrt ihr manchmal nach dänemark?
 200 OLWU: ä:h (-) ja: wir haben ganz viel ((lacht)) in_äh
 dänemark gefahren
 201 (0.9) [hm:]

Auch erzählt sie, dass sie die russische Sprache nicht gelernt habe, sondern durch Bücher und Filme in der Ukraine erworben habe (siehe auch OLWU_1, 272–278, Kap. 5.6.4.1). In einer Frage formuliert ICE eine Konklusion über den Erwerb des Russischen durch die Schulbücher. Diese Darstellung scheint bei OLWU Unsicherheit auszulösen:

[OLWU_1, Z. 290–292]

- 290 ICE: a::h das heißt du hast schon in der schule russisch
gelernt
291 weil die bücher [auf russisch waren,]
292 OLWU: [hm::] na_ja hehe (0.4) also ja

In dieser Textstelle möchte ICE wissen, auf welche Weise das Mädchen Russisch erworben hat. Es wird vage deutlich, dass OLWU auch durch russischsprachige Bücher in ihrer Schule mit dem Russischen in Kontakt gekommen ist. Es ist des Weiteren zu erkennen, dass sie Hemmungen hat, ihren Gebrauch des Russischen in ihrem Schulalltag zu beschreiben. Aufgrund der Komplexität dieses Themas wurden alle Gesprächsabschnitte zum Russischen einer gesprächsanalytischen Betrachtung unterzogen. Im Fazit zu der Einzelfallanalyse von OLWU (siehe Kap. 3.6.4) sind die Erkenntnisse aus der explikativen Recherche herangezogen und gemeinsam mit den gesprächsanalytischen Ergebnissen aller das Russische und Ukrainische betreffenden Textstellen analysiert worden. Auf diese Weise soll ein möglichst tiefes Verständnis über OLWUs Einstellungen und ihr Verhältnis zur russischen Sprache ermöglicht werden. Diese hier angeführte Textstelle zeigt ein weiteres Mal, dass die Kommunikation zu diesem Thema auffällig in der Hinsicht ist, dass OLWU klare Positionierungen meidet.

Während der zweiten Begegnung erzählt OLWU, dass sie Englisch bereits in der Schule in der Ukraine gelernt hat und dass sie an ihrer Schule in Deutschland die Sprache Dänisch als Fach wählen kann. Es wird auch ersichtlich, dass OLWU die Sprache Dänisch wieder abgegeben hat und diese im kommenden Schuljahr wiederaufnehmen möchte (OLWU_4, Z. 196–211). Zum Erwerb des Deutschen erzählt sie, dass sie die Sprache erst seit der Migration lernt:

[OLWU_5, Z. 114–132]

- 114 ICE: [gEnau ich hab gefragt nach der]
115 OLWU: [ja: b zwei]
116 ICE: schRIFT_sprA_che [wann I:hr/(.) wann_wann ihr das
gelernt habt]
117 OLWU: [asso (achso) sch ä:h aha ä:h] als wI:r (.) gekOMmen
sInd °h (.)
118 äh könnten wIr äh gar nIchts deutsch [so: wIr hABen]
119 ICE: [oke: hm:_m]
120 OLWU: ga_ganz ganz neu ä:h
121 ICE. auch die schriftsprache [musste]
122 OLWU: [ja:]

- 123 ICE: komplett neu gelernt [werden,]
 124 OLWU: [ja:]
 125 ICE: wann seid ihr gekommen?
 126 OLWU: ä:h Im: (-) sep_tem_bER (.) Ich erInnere mIch nI:cht
 (.) aber
 127 Ich glaube es Ist ä:h ä:h (1.4) In_äh sIEbzEHnter sep
 [tembER]
 128 ICE: [hm_hm]
 129 OLWU: zweitausenddrEizEhn
 130 ICE: <<zu sich sprechend> zwanzig dreizehn> ((schreibt))
 (0.4)
 131 ((schnalzt währenddessen einmal)) oke: also anderthalb
 jahre,
 132 (.) UNgefähr (0.4) hm_m

Mutter und Tochter konnten „gar nIchts deutsch“ (Z.118); der Erwerbsbeginn fällt somit auf den Zeitpunkt der Immigration. Das Schriftsystem war ihr durch den Englischunterricht bereits vorher bekannt, allerdings unterscheiden sich Englisch und Deutsch in ihren Orthographien in erheblichem Maße und das könnte OLWUs Bestätigung der Frage von ICE in Zeile 121–123 erklären. OLWU erinnert sich noch genau an das Datum ihrer Einreise knapp eineinhalb Jahre vor der zweiten Begegnung. Interessant ist hier, dass es in dem Gesprächsabschnitt wie selbstverständlich um die pluralen Anreden „I:hr“ (Z. 116) und „wI:r“ (117) geht, also um OLWU selbst und um ihre Mutter. Anschließend mischt sich OLWUs Lehrkraft (LK1) ein und erwähnt, dass OLWU innerhalb eines halben oder dreiviertel Jahres das Niveau B1 in Deutsch gemacht habe:

[OLWU_5, 138–140]

- 138 LK1: die hat in einem halben jahr (.)entschuldigung dass ich
 mich
 139 einmische im halben jahr b eins gemacht (1.5) oder,
 halbes
 140 jahr? dreiviertel?

OLWU hat somit in einem wirklich schnellen Tempo die ersten Hürden des Spracherwerbs im deutschen Schulsystem überwunden. Diese Einmischung der Lehrkraft an dieser Stelle macht einerseits die Perspektive von LK1 auf OLWU deutlich, die sich an mehreren Stellen in dem Gespräch zeigt: OLWU gilt als außerordentlich fleißig und intelligent. Andererseits lassen sich anhand dieser Textstelle situationsüber-

greifende, ideologisch geprägte Wirkmechanismen rekonstruieren: Im Rahmen des DaZ-Zentrums wie auch in der Schule und der Gesellschaft allgemein wird in Bezug auf Integrationsfragen der Erwerb der deutschen Sprache besonders hervorgehoben. Deutsch ist die ‚Zielsprache‘ mit dem höchsten Stellenwert und dem höchsten Prestige. LK1 macht durch ihre Äußerung deutlich, was aus der Sicht der Schule das Wichtigste für die junge Lernerin ist und das ist Deutsch lernen. Ihre Sprachkompetenzen in den anderen Sprachen, allen voran das Ukrainische oder auch das Russische, finden hingegen keine Beachtung. OLWU antwortet auf den o. g. Kommentar von LK1 (Z. 138), dass sie aber in den ersten Monaten in Deutschland Englisch gesprochen habe:

[OLWU_5, Z. 157–161]

157 OLWU: aba: (aber) ä:h [Ich hAbe]

158 ICE: [wAHnsinn:]

159 OLWU: äh erste: (.) äh zwEI oder drEI monA:t (.) mOnatE hAbe
Ich

160 inglisch (englisch) gesprOchen [als0 joa]

161 ICE: [ja:] joar (1.0) das darf man auch ((beide lachen))

Während OLWU in dieser Textstelle versucht, die Darstellung, sie hätte quasi ‚auf der Stelle‘ Deutsch ‚beherrscht‘, zu relativieren, indem sie darauf hinweist, dass sie in den ersten drei Monaten auf Englisch kommuniziert hätte, ist an der Aussage von ICE deutlich zu merken, wie das Lob der Lehrkraft an OLWU einen direkten Einfluss auf ICEs Verhalten ausübt. Ihr Kommentar „joar (1.0) das darf man auch“ (Z. 161) bekräftigt indirekt die Sichtweise der Lehrkraft auf OLWUs Lernerfolge, markiert aber auch eine ‚Urteilstärke‘, die als kommunikative Äußerung eher an die Lehrkraft gerichtet zu sein scheint. Diese Sequenz erscheint insgesamt unter dem Einfluss der Lehrkraft zu stehen, in dem Sinne, dass ICEs Reaktion als ‚sozial erwünscht‘ angesehen werden kann. Solche Urteile werden während der Zweiergespräche von ICE in der Regel nicht geäußert.

Die Textstellen der Unterunterkategorie „(Sprach-)biographien Eltern und Geschwister“ machen deutlich, dass ihr Stiefvater aus Dänemark kommt und dass OLWUs Mutter Ärztin bzw. Internistin ist. Es wird ersichtlich, dass ICE sich über die dänische Sprache auf OLWUs Sprachenportrait wundert und es zeigt sich bezüglich der Angaben über die Mutter ein weiteres Mal, wie sich die Lehrkraft einmischt.

Es ist insgesamt in den Sequenzen dieser Unterkategorie „(Sprach-) Biographie“ zu beobachten, dass OLWU sich den verschiedenen Stationen des Spracherwerbs in ihrem Leben sehr bewusst ist, ob es sich nun um Schulfremdsprachen handelt oder um die Sprachen in ihrer Familie. Die Aussage zum Russischen, in welcher deutlich wird, dass die Schülerin offenbar mit russischen Schulbüchern unterricht-

tet wurde, scheint OLWU zu verunsichern (OLWU_1, Z. 90–92). Aus diesem Grunde ist diese Textstelle mit weiteren einschlägigen Aussagen in einer Explikativen Analyse im Kap. 5.6.8 gemeinsam berücksichtigt worden und es wird betrachtet, auf welche Weise Sprachlernerfahrungen, gesellschaftliche und familiäre Zusammenhänge sowie Einstellungen und Haltungen die Konstruktion sprachlicher Identität (en) beeinflussen können (siehe auch Kap. 2.5).

5.6.3.3 Sprachkompetenzen

Dieser Unterkategorie sind insgesamt zwölf Textstellen zugeordnet, wobei neun der Textstellen zur Unterkategorie „meine Sprachkompetenzen“ zu zählen sind und drei zur Unterkategorie „Sprachkompetenzen anderer“. OLWU äußert Einschätzungen zu ihren eigenen Sprachkompetenzen für die Sprachen Dänisch, Russisch, Deutsch und Englisch. Zum Dänischen erwähnt sie, dass sie die Sprache nicht könne, „[aba (aber) manCHE:] äh wörter“, sprich nur einige Wörter (OLWU_1, Z. 196–198).

Meine Sprachkompetenzen

Das Russische nimmt auch in Bezug auf Sprachkompetenzen relativ viel Platz in den Begegnungen ein. In der ersten Begegnung fragt ICE, ob OLWU denn ein bisschen Russisch verstehen könne, woraufhin OLWU antwortet, sie könne Russisch „sEhr gut“ (OLWU_1, Z. 270). In der zweiten Begegnung beschreibt OLWU ihre Russischkompetenzen deutlicher und sie verdeutlicht dabei zugleich ihre Einstellungen gegenüber dieser Sprache. So erwähnt sie zu Beginn der zweiten Begegnung, dass sie auf Russisch kommuniziere, dies aber „nu:r mit den russen“ tue (siehe Kap. 5.6.3.1). ICE interessiert sich für die Sprachkompetenzen im Russischen auch um herauszufinden, wie ähnlich sich Russisch und Ukrainisch sind bzw. ob die Sprachen untereinander gut verständlich seien:

[OLWU_4, Z. 118–130]

- 118 ICE: u:nd_ä:m: (1.9)((schnalzt währenddessen einmal))
ver_verstehen
- 119 die dich obwohl du fEhler machst? oder machst du keine
fehler
- 120 und [und scha/]
- 121 OLWU: [ä:h (.) Ich mAcHe fEhLER] alsO? °h für mIch_äh es
Ist_äm: (0.6)
- 122 ä:h es kOmmt_äm: ä:h_meine ukraini_ukrainische
wörter

- 123 in [rUssen]
 124 ICE: [hm_m?]
 125 OLWU: äh rUss/äh rUssisch auch und_ä:h °hh (0.4) ä:h man_äh
 kAnn äh
 126 AkzEnt äh fÜHlen?
 127 ICE: ja:
 128 OLWU: oh:_aba: (aber) (-) eigentlICH das gEht [gut ((lacht))]
 129 ICE: [((räuspert sich)) hm_m oke:]
 130 OLWU: sie kann verstEhen dAs

Auf ICes initiale Frage zu OLWUs Russischkompetenzen antwortet OLWU, dass sie Fehler mache, dass sie ukrainische Wörter ins Russische einbaue (Z. 122–123) und dass „man_äh kAnn äh AkzEnt äh fÜHlen?“ (Z. 125–126). Es fällt auf, dass sie das Verb *fühlen* statt *hören* verwendet. Es besteht, nach Auskunft eines ukrainischen Studierenden der EUF¹⁵¹ eine semantische Ähnlichkeit zwischen *hören* und *fühlen* im Ukrainischen und diese überträgt OLWU auf das Deutsche. OLWU konstatiert in Zeile 128, dass eine Kommunikation gut gehe und dass die Russen sie verstehen könnten. In diesem Zusammenhang erinnert sich OLWU an eine Bekanntschaft mit einem Austauschschüler aus Russland, den sie an ihrer Schule in Deutschland kennengelernt hat:

[OLWU_4, Z. 132–165]

- 132 OLWU: [aba (aber) zum] beispIEl ((hebt den Zeigefinger))
 (0.4) °hh ä:h
 133 wenn ä:h hIE:r (.) ä:m (0.6) äh einen ä:m: (0.7)
 134 austauschschÜleren (austauschschülerin)
 135 ICE: hm_hm?
 136 OLWU: aus rUssl_äh_äh ER kOmmt aus rUssland,
 137 ICE: ja:
 138 OLWU: u:nd_ä:h wIr hAben: (.) ä:h Über Unsere sprACHen (.)
 ä:h gesprOchen
 139 ICE: ja:

151 Im Sommersemester 2017, während der Arbeiten an der qualitativen Inhaltsanalyse, nahm an einem meiner Seminare an der Europa-Universität Flensburg ein Studierender aus der Ukraine teil, der sich bereiterklärte o. g. Transkriptstelle zu lesen und die Frage zu dieser zu beantworten. Wie der entsprechenden Email von ihm vom 29.07.2017 zu entnehmen ist, besteht eine semantische Ähnlichkeit zwischen den Wortbedeutungen für hören und fühlen im Ukrainischen, sodass auch ihm immer wieder entsprechende Verwechslungen passieren würden.

- 140 OLWU: und_ä:m: (1.2) ((schnalzt währenddessen einmal)) ä:m:
 ICH kAnn
- 141 (.) verstEhen (.) rU:ssIsch, (0.9) ö:h (0.4) und_äh
 (.) Ich kAnn_ä:m
- 142 (0.9) äm !SIE:! hAben gEsAgt dass Ich hAbe: (.) also
 ein bisschen
- 143 AkzEnt (1.1) ä:h aba (aber) wenn/und sIE:_äh_ER äh also
 diese ä:h
- 144 diese::r: (0.6) JUnGe,
- 145 ICE: war ein [junge?, hm_hm?](schreibt in ihr Forscherheft.
 Schaut auf))
- 146 OLWU: [ä:h (.) ja:] (0.5) ä:h ER (.) ER_äh pRObierTE: (0.7)
 UKRAInisch_es
- 147 zu sprEchen
- 148 ICE: ja:,(schaut OLWU an))
- 149 OLWU: und_äh ER hATte ge_lEsen was ich geschrieben [hAdde]
 (hatte)
- 150 ICE: [hm_hm]
- 151 OLWU: äh hAbe weil:_äh also bUchstAbe sInd_ä:h fast gLEIch
- 152 ICE: ja
- 153 OLWU: un (und) aba (aber) (.)iCH KANN NICHTS verstEhen was
 e:r sAgte
- 154 (1.9) ((beide lachen währenddessen)) äh: [es Ist]
- 155 ICE: [okay,]
- 156 OLWU: es Ist ä:h äh es war äh sEHR vOlle akzEnt [und]
- 157 ICE: [hm_hm]
- 158 OLWU: ja: ((lacht kurz)) (0.4) also: [ä:h Und_äh]
- 159 ICE: [oke:]
- 160 OLWU: es wAr auch äh sItuatIon wEnn iCH_äh mIt meine mUtte:r
 (-) ä:h in
- 161 tElefon gesprOchen [hAbE?]
- 162 ICE: [hm_hm]
- 163 OLWU: Und_ä:h (.) ER wA:r (.) in der nähe? (0.5) Und_ä:h e:r
 konnte
- 164 auch nIch (nicht) verstEhen was wi:r (.) sprEchen
 [ü_von]
- 165 ICE: [oke:] also es ist schon sehr unterschiedlich (0.5)

In dieser Stegreiferzählung geht es um einen Austauschschüler aus Russland, den OLWU in der Schule in Deutschland kennengelernt hat (siehe auch Kap. 5.6.7), um

Russischkompetenzen sowie um die Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen Russisch und Ukrainisch. Zu Beginn der Sequenz markiert OLWU durch „[aba (aber) zum] beispIEl“ sowie durch Gestik, dass Sie etwas erzählen möchte (Z. 132). Sie skizziert dann die Situation sowie das Gesprächsthema: „wIr hAben: (.) ä:h Über Unsere sprACHen (.) ä:h gesprOchen“ (Z. 138). Anhand dieser Erzählung positioniert sich OLWU als gute Russischsprecherin (Z. 140), wobei sie die Aussage des Austauschschülers heranzieht, um die Einschätzung ihrer Russischkompetenzen zu unterstreichen. Anschließend verdeutlicht OLWU in der Erzählung, dass besagter Austauschschüler selbst so viel Akzent im Ukrainischen gehabt habe, dass sie ihn nicht verstehen konnte (siehe auch Kap. 5.6.3.3). Der Terminus „Stegreiferzählung“¹⁵² lässt sich als „spontane, vom Erzähler nicht vorher zurechtgelegte“ (Kleemann et al. 2013: 66) Erzählung definieren. In der hier vorliegenden Stegreiferzählung greift OLWU spontan auf ein Erlebnis in der Vergangenheit zurück, um einen bestimmten Sachverhalt zu verdeutlichen. Auch die Begriffe „small story“ oder „atypical story“ sind für diese Textstelle relevant, da sie Erzählungen definieren „wie sie in der konkreten Interaktion mit einem konversationellen Gegenüber funktional in den jeweiligen Gesprächskontext eingebunden werden, um Aussagen über eine Selbstkonzeption zu tätigen“ (König 2014: 44). Durch diese Erzählung verdeutlicht OLWU die sprachlichen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der russischen und der ukrainischen Schrift und Aussprache bzw. Phonetik (Z. 151). Sie zeigt, dass sie offenbar über sehr gute Russischkompetenzen verfügt, die nicht selbstverständlich sind, wie die Geschichte mit dem russischen Jungen nahelegt. Zudem wird deutlich, dass sich Russisch und Ukrainisch offensichtlich so unähnlich sind, dass der russische Junge nicht einfach Ukrainisch verstehen oder lesen konnte. Diese Textstelle ermöglicht einen Eindruck, wie OLWU einen Einfall hat und ihr Erlebnis versprachlicht, obwohl ihr diese kommunikative Aufgabe aufgrund fehlenden Wortschatzes und Unsicherheiten in der Grammatik noch schwerfällt. So verwendet sie beispielsweise anfangs mehrfach das feminine Personalpronomen „sie“ in Bezug auf den russischen Jungen, bis sie sich in Z. 143–144 selbst korrigiert. Gleichzeitig zeigt die Erzählung die Komplexität, mit der sie Deutsche Sätze bilden kann, wie in den Zeilen 138 oder 146–147 in der sie Konstruktionen mit Hilfsverb meistert. Diese Stegreiferzählung deutet auch ganz allgemein auf OLWUs Erzählbereitschaft hin, sowie auf ihre Motivation sich mündlich – auch in der deutschen Sprache – auszudrücken.

Bezüglich der Deutschkompetenzen kann insgesamt eine sprachliche Entwicklung aus OLWUs Perspektive von der ersten zur zweiten Begegnung nachgezeichnet werden. Während der ersten Begegnung im Juli 2014 berichtet OLWU,

152 Die Stegreiferzählung ist u. A. ein Analysegegenstand in der von Fritz Schütze entwickelten Narrationsanalyse (Schütze 1976, 1977).

dass sie zwischen dem Ukrainischen und dem Deutschen hin- und her übersetzen würde. OLWU selbst kann jedoch sprachlich und gestisch nur andeuten, was sie ausdrücken möchte:

[OLWU_1, Z. 444–454]

- 144 OLWU: äh wenn auf deusch dann (0.8) jez (jetzt)[ja: hh°]
 145 ICE: [dann] übersetzt du so [auf auf ukrainisch ((macht links-rechts-
 146 Bewegungen mit den Händen))]
 147 OLWU: [ja: ja:]
 148 ICE: hm_hm (3.9) ((schreibt währenddessen etwas auf)) hm_hm,
 149 OLWU: wie:l ich halt nicht so lange (0.6) <deusch (deutsch)
 150 <<leise> hA:_b_gelern> (gelernt) deshalb [jez] (jetzt)
 151 ICE: [ist es] noch nicht [angekommen]
 152 OLWU: [ja:]
 153 ICE: in den gedanken?
 154 OLWU: ja:

ICE unterstützt OLWU zu diesem Zeitpunkt aktiv bei der Vollendung der Äußerung und hilft durch Gestik und Wortschatz: „[dann] übersetzt du so [auf auf ukrainisch ((macht links-rechts- Bewegungen mit den Händen))]“ (Z. 145–146). Dies bejaht OLWU ausdrücklich und begründet dies damit, dass sie noch nicht so lange in Deutschland ist (Z. 147–148); zum Zeitpunkt des Gesprächs sind es zehn Monate. Sie greift während der ersten Begegnung mehrmals auf englische Wörter zurück, um sich ausdrücken zu können (z. B. bzgl. der Adjektive *rude* und *soft*, siehe Kap. 5.6.6.3). Bei der zweiten Begegnung im Januar 2015 ist OLWUs Sprachproduktion im Deutschen schon deutlich sicherer und auch flüssiger. So berichtet sie, dass die Grammatik schwer sei, aber dass sie sie verstehe und sagt auch, Deutsch sei eine „gute Sprache“ (siehe Kap. 5.6.3.1). Während der zweiten Begegnung greift OLWU nur noch selten auf Englisch zurück, wenn ihr Wörter fehlen.

Über das Englische sagt OLWU, dass sie es jeden Tag verwenden würde, dass sie es aber ‚vielleicht nicht so richtig‘ sprechen würde. Diese Einschätzung stammt wahrscheinlich vor allem aus OLWUs alltäglicher Englisch-Kommunikation, da das Englische für OLWU nicht nur eine klassische Schulfremdsprache darstellt:

[OLWU_5, Z. 392–397]

- 392 ICE: und_ä:m: englisch brauchst du jeden ta:g (.) hab ich
 jetzt
 393 so rausgehört nä? (.) englisch benutzt du [immer]?

- 394 OLWU: als0 ja:: aba:(aber) (-) ich spreche (.) also
vielleicht (vielleicht)
395 ä:h nIcht so rIchtig aba: (aber) ((lacht))
396 ICE: ((lacht))
397 OLWU: ja:

Während OLWU Englisch in der Ukraine als Schulfremdsprache lernte, ist es in Deutschland nicht nur ein Fach in der Schule, sondern es ist auch zu ihrer alltäglichen Familiensprache geworden, da Englisch das gemeinsame Medium von Mutter, Stiefvater und Tochter ist. OLWU macht deutlich, dass sie täglich mündliches Englisch verwendet (Z. 394). Dies geschieht in einer sprachlichen Umgebung, in welcher keine der Sprecher*innen erstsprachliche Englischkompetenzen aufweisen; die Sprache fungiert für alle Familienmitglieder als Mittlersprache. Deshalb ist ihr Englisch „vielleicht (vielleicht) ä:h nIcht so rIchtig“ (Z. 394–195). OLWU nennt ihre produktiven Fähigkeiten ‚normal‘ und beschreibt diese dann präzise mittels einer Situation:

[OLWU_5, Z. 398–414]

- 398 ICE: ä:m (-) also du benutzt es jeden tA:g, (0.8) ä:m:
(schreibt etwas
399 auf)) (6.9) aber sagst selber (1.5) dass du es
vielleicht mehr aus
400 dem bAuch heraus sprichst? (0.4) also (1.1) s0: (-)
spontA:n (.)
401 nicht viel d_rüber [nachdenken oder,]
402 OLWU: [ass0 (achso) ne:] ((lacht))
403 ICE: ja? [also ein_äh einige]
404 OLWU: [ja also als] (1.3) nOrmAle ((lacht einmal)) also viel
ä:h m also
405 wenn ich mU_mUss was be_äh_antworten is es kOmmt (0.6)
ja: also:
406 (-) selbst raus ((lacht)) [ich mUss nIcht]
407 ICE: [hm_hm]
408 OLWU: dEnken
409 ICE: hm_hm
410 OLWU: äh_äh Und ich mUss nIcht dEnken erstmAl auf Ukrainisch
Und
411 dAnAch U_übER[sEtzen also]

412 ICE: [hm:_hm:]

413 OLWU: übersetzen gEht (0.8) von selbst

OLWUS Beschreibung macht deutlich, dass Englisch für sie normal ist und zu ihrem Alltag gehört. Die Jugendliche skizziert sehr bewusst, dass ihr der Zugriff auf die englische Sprache im Gespräch mühelos gelingt, also dass sie „nicht denken“ (Z. 406–407) und nicht aus dem Ukrainischen „übersetzen“ (Z. 411) müsse. Zugleich nimmt sie selbst eine situative Einschränkung vor, indem sie die Beschreibung ihrer Kompetenzen beispielhaft darauf bezieht, wenn „wenn ich mU_mUss was be_äh_antworten“ (Z. 405).

Aus der Auswertung dieser Unterkategorie „meine Sprachkompetenzen“ wird ersichtlich, dass OLWU in vier ihrer fünf Sprachen (also in Ukrainisch, Deutsch, Englisch und Russisch) sehr gute rezeptive und produktive Kompetenzen aufweist und dass sie in alle Sprachen nach Bedarf wechseln kann, was sie auch alltäglich tut. OLWUS Beschreibungen zu ihren Sprachkompetenzen verdeutlichen ihr hohes Maß an sprachlicher Bewusstheit und ihre Fähigkeit sowohl mittels spezifischer Situationen wie auch mit passenden Begriffen zu verdeutlichen, wie sie während der Sprachproduktion vorgeht und wie sie ihre eigenen Kompetenzen wahrnimmt (siehe auch Kap. 5.6.6.2).

Sprachkompetenzen anderer

In dieser Unterunterkategorie äußert OLWU sich über die Deutschkompetenzen ihrer Mutter und ihres Stiefvaters sowie über einen russischen Austauschschüler. Die Sprachkompetenzen des Stiefvaters beschreibt sie über die Beobachtung seines sprachlichen Handelns, wobei sie das Verb ‚sehen‘ verwendet:

[OLWU_1, Z. 229–235]

229 OLWU: also ä:j: (0.8) als ich sEhe dass mein stiefvAter ä:h
kann das ä:h

230 deutsch verstEhen,

231 ICE: hm_hm

232 OLWU: aba (aber) er kann nIe (.) ä:h_sprEchen,

233 ICE: ja:

234 OLWU: aba (aber) manchmAl, verste:_he_e (er) er verstEHt er
auch

235 das nicht[[(lacht)]]

236 ICE: [ja]

Aus ihrer Perspektive deutet OLWU es so, dass ihr Stiefvater Deutsch verstehen, aber nicht sprechen kann. Auch seine rezeptiven Kompetenzen beschreibt sie schließlich lachend und mit der Einschränkung, dass er „manchmal“ auch nicht verstehen würde (Z. 234).

Während der zweiten Begegnung erzählt OLWU über ihre Mutter, dass diese zurzeit Deutsch lerne und vor einigen Monaten „im septembER?“ die B1-Prüfung bestanden habe:

[OLWU_5, Z. 68–94]

- 68 ICE: hm_hm (.) oke: ((schreibt in ihr Heft)) (8.5) hm_hm
(1.6) oke:(.)
- 69 u:nd_ä:m (1.8) spricht deine mutter deutsch?
- 70 OLWU: ä:h (0.7) sie (.) lERnt jetzt ä:h (.)((LK1 beugt sich
seitlich über
- 71 OLWUS SP und lächelt, ICE lächelt zurück)) sie gEht_äh
°h (.) also↑
- 72 sie hat °hh (0.5) ä:h (0.5) e: (.) im septembER? (0.6
[hat sie:])
- 73 ICE: [hm_hm]
- 74 OLWU: ä:h einen prüfung: (.) b eins ab/(0.7) bEstAnden
- 75 ICE: super,
- 76 OLWU: U:nd (0.8) ja: das äh hAt sie gUt gemAcht (.) ((LK1
schaut zu OLWU
- 77 und lacht)) Und jetzt mAcht sie: b zwei ((lacht))
- 78 ICE: schÖ:n
- 79 LK 1: b zwei ist !ECHT! schwEr
- 80 OLWU: <<lachend> ja:_a:h> das hAt sie gesagt [auch]
- 81 LK 1: [Echt] schwer
- 82 ICE: ich find das !ECHT! sUpER
- 83 LK 1: ja: h°
- 84 OLWU: Und abA: (aber)
- 85 ICE: totAl gUt
- 86 OLWU: ja: aba (aber) [es ist]_ä:m
- 87 LK 1: [hat sie schnell gemacht]
- 88 OLWU: schwE:R (.) fÜR sIE, [wEIl]
- 89 ICE: [hm_hm]
- 90 OLWU: sie ist nIcht äh (-) <<lachend> mÄdchen> [äh ja:]
- 91 ICE: [ja: sie ist erwachsen meinst du nä?]
- 92 OLWU: ja: (-) Und_ä:h/

93 LK 1: aber sie ist schLAU [((lacht))]

94 OLWU: [((lacht))]

Zu Beginn der Sequenz möchte OLWU als Antwort auf ICEs Frage die Deutschkenntnisse der Mutter beschreiben, wofür sie nach ein paar abgebrochenen Formulierungsversuchen schließlich die Niveaustufen zur Hilfe nimmt und erklärt, dass die Mutter die B1-Prüfung geschafft habe. Sie kommentiert den Prüfungserfolg der Mutter: „ja: das äh hAt sie gUt gemAcht“ (Z. 76) und erwähnt, dass die Mutter für das Sprachniveau B2 weiterlernt. OLWUs Beschreibungen machen deutlich, dass sie dem Werdegang der Mutter in enger Beziehung folgt. So kann sie beispielsweise den Prüfungszeitraum „im septembER“ nennen (Z. 72) und lobt die Mutter (Z. 76). ICE reagiert auf OLWUs Beschreibung mit der bestätigenden Antwort „super,“ (Z. 75) die durch die am Ende ansteigende Intonation zugleich deutlich macht, dass sie OLWU weiterhin zuhört und diese das Rederecht behält. Dann äußert sich LK1, die zu Beginn der Sequenz vom Nachbartisch herüberschaut und dann zuhört (Z. 79). LK1 lobt die Mutter deutlich für ihre Leistungen und unterstreicht mit dem durch Lautstärke betonten Adverb „!ECHT!“, dass die B1-Prüfung schwer sei (Z. 79). LK1 bestimmt ab dieser Stelle nicht nur den Gesprächsverlauf, sondern markiert eine deutliche Positionierung gegenüber OLWU und ihrer Mutter. ICE stimmt bestärkend mit ein (z. B. in Z. 82 und in Z. 85). Durch die Analyse des Videoabschnitts und des Gesprächs kann hier angenommen werden, dass LK1 durch ihre Äußerungen in den Zeilen 79, 81 und 87 die Mutter als *besonders tüchtig* darstellt. Zugleich erfolgt hier eine Übertragung auf die Tochter nach dem Sinne *OLWU ist ebenso tüchtig*, indem die Leistungen der Mutter auf die Leistungen der Tochter nach einem Schema *die Tochter ist wie die Mutter* übertragen werden. Diese starke von der Lehrkraft ausgedrückte Positionierung von Mutter und Tochter wird sogleich von ICE aufgegriffen, die durch ihr Zuhörverhalten sowie ihre Kommentare anzeigt, dass sie mit den Einschätzungen der Lehrkraft übereinstimmt. Neben dem Akt der Fremdpositionierung von Mutter und Tochter nimmt LK1 zudem eine Selbstpositionierung als Expertin vor, die Erfahrung mit den Sprachprüfungen hat und über entsprechendes Urteilsvermögen verfügt. Die Lehrkraft hat durch ihre Äußerungen nicht nur selbst Position bezogen, sondern auch die Sicht von ICE auf ihre Probandin OLWU und den Gesprächsverlauf beeinflusst.

Eine weitere zentrale Textstelle (OLWU_4, Z. 132–165) zu dieser Kategorie ist die bereits unter „meine Sprachkompetenzen“ im Kap. 5.6.3.3 aufgeführte umfangreiche Textstelle aus der zweiten Begegnung über den Vergleich von Ukrainisch und Russisch. Die dort analysierte Stegreiferzählung von OLWU über einen russischen Austauschschüler sagt sowohl etwas über ihre eigenen Sprachkompetenzen im Russischen wie auch über die Sprachkompetenzen des Jungen aus OLWUs Perspektive aus. OLWUs Beschreibung verdeutlicht, dass sich aus ihrer Perspektive

vor allem die Aussprache der beiden Sprachen unterscheiden. Sie beschreibt: „bUchstAbe sInd_ä:h fast gLEIch“ (OLWU_4, Z. 151), womit sie ausdrücken möchte, dass der Junge im Prinzip lesen konnte, was sie auf Ukrainisch geschrieben hat, allerdings war sein Versuch „sEHR vOllE akzEnt“ (OLWU_4, Z. 156). Die Beschreibung der Unfähigkeit des Jungen Ukrainisch zu lesen und zu verstehen, steht im Kontrast zu OLWUs Beschreibung ihrer eigenen Russisch-Kompetenzen. Durch diesen Kontrast verdeutlicht OLWU die Ungleichheit der beiden Sprachen und positioniert sich selbst als relativ gute Russischsprecherin.

Alle Textstellen dieser Unterkategorie verdeutlichen OLWUs sprachbewusste Beobachtungsgabe auch bei den Sprachkompetenzen anderer. Sie nutzt die Erzählung über einen russischen Austauschschüler, um ihre eigenen Sprachkompetenzen herauszustellen, sodass die (Un-)Fähigkeiten des Jungen im Kontrast zu ihren eigenen Kompetenzen stehen. Dabei geht es vor allem um die Teilkompetenzen Aussprache und Hörverstehen. In einer Textstelle (OLWU_5, Z. 68–94) offenbart sich zudem eine enge Verbindung zwischen Mutter und Tochter, die durch ein detailreiches Wissen OLWUs über das Lernen ihrer Mutter sowie über ihre lobenden Worte deutlich wird. Es zeigt sich zudem durch die Einmischung der Lehrkraft, dass OLWU bei dieser einen guten Ruf genießt. In der entsprechenden Gesprächssequenz (OLWU_5, 68–94) verwendet LK1 das Lob über Fleiß und Klugheit der Mutter, um diese Attribute indirekt auf OLWU als anwesende Gesprächspartnerin zu übertragen. Ein Übertragungsschema *die Tochter ist wie die Mutter* wird hier deutlich. ICE, die an dem Gespräch teilnimmt, steigt in das Lob über die Mutter ein („ich find das !ECHT! sUpER“, OLWU_5, Z. 82) und bestätigt damit indirekt das Urteilsvermögen und die Autorität von OLWUs Lehrkraft LK1.

5.6.3.4 Sprachenportrait

In dieser Unterkategorie gibt es fünf kodierte Textstellen und zudem das von OLWU selbst angefertigte Sprachenportrait. Vier Kodierungen betreffen OLWUs eigenes Sprachenportrait. Entsprechend des eingesetzten Gesprächsimpulses stammen die Äußerungen dieser Unterkategorie alle aus der zweiten Begegnung. Nachdem sie die zehn Sprachenportraits aus der Beispielmappe gesehen und verstanden hat, bittet ICE die Jugendliche, ein eigenes zu malen. OLWU versteht den Arbeitsauftrag ‚male ein Sprachenportrait‘ schnell. Ihre erste Reaktion ist eine Nachfrage, die verdeutlicht, dass sie ihren Auftrag noch genauer verstehen möchte:

[OLWU_4, Z. 53–63]

- 53 ICE: und ich wollte dich jetzt fragen ob du lust hast
vielleicht so
- 54 ein bild für mich zu malen

- 55 OLWU: ((lacht)) oke: ä:h (.) wohe:r Ich kOmmе ode:r äh was?
 56 ICE: ne: es geht um deine sprachen [das na (?)]
 57 OLWU: [asso (achso) oke:]
 58 ICE: wenn du/wenn das für dich wichtig ist woher du kommst
 dann
 59 (0.6) gehört das natürlich [mit dAZU]
 60 OLWU: [((lacht))]
 61 ICE: klAr nä? (0.5) und es ist (.) so wie du das/(.) wie du
 lust dazu
 62 hast [s0: (.) s0]
 63 OLWU: [oke:]

Diese Sequenz beinhaltet den Arbeitsauftrag an OLWU, so, wie ihn ICE formuliert hat (Z. 53f.). In Z. 55 fragt OLWU zum Verständnis nach, ob es darum ginge, woher sie komme. Dies verneint ICE und sie spezifiziert: „es geht um deine sprachen“ (Z. 56). OLWU reagiert daraufhin mit einem Ausdruck des Verstehens (Z. 57). ICE betont noch einmal, dass Herkunft, sofern diese für sie relevant sei, im Sprachenportrait abgebildet werden dürfe, und dass sie ihr Sprachenportrait so malen dürfe, wie sie wolle.

Mein Sprachenportrait

Nachdem der Arbeitsauftrag für OLWU geklärt ist, beginnt sie zu malen (siehe Abbildung 24). Sie malt insgesamt 9 Minuten (OLWU_4, Minute 2:40 – 11:42). Sie lässt sich also viel Zeit und überlegt oft. Sie Beginnt mit Bleistift die Umrisse ihres Kleides zu zeichnen, radiert und korrigiert ihre Zeichnung mehrmals. Dann malt sie zunächst das Kleid zweifarbig aus. Das Oberteil wird blau und das Unterteil wird gelb; es sind die ukrainischen Nationalfarben. Anschließend malt sie die Umrisse der Flaggen in den Brustbereich. Zuerst malt sie die britische Flagge aus (wobei sie mehrmals in der Vorlage nachsieht), dann die dänische Flagge und schließlich die deutsche Flagge. Zum Schluss schaut sie noch einmal 20 Sekunden auf das Papier und überlegt, ehe sie sagt „ich bin fertich“ (Z. 70) und lacht.

ICE zählt zunächst die Sprachen auf, die in der Brust durch Nationalflaggen dargestellt sind und wendet ihre Aufmerksamkeit dann dem blau-gelben Kleid zu, dass OLWU auf den Körper ihres Sprachenportraits gemalt hat:



Abbildung 24: Sprachenportrait von OLWU.

[OLWU_4, Z. 80–87]

- 80 ICE: deutsch (1.9) dänisch (3.1) ukrainisch (0.9) hm_hm (1.6)
 81 °h hm:: (1.2) oke: ich seh_ schon das kLEid also der
 ganze kÖrpE:R
 82 ist ukrainisch
 83 OLWU: hm_hm
 84 ICE: ja? (0.7) ist das weil die sprache für dich am aller
 85 wichtigsten ist?
 86 OLWU: hm: nö: also: (.) weil ich ukraInerin bIn [((lacht))]
 87 ICE: [hm_hm] (0.9) also (0.4) du BIST ukrainerin (0.3) ja

ICE zählt zunächst OLWUs Sprachen auf und Äußert dann in Form der Frage: „ist das weil die sprache für dich am aller wichtigsten ist?“ ihre Vermutung, wie das Bild aus ihrer Perspektive zu deuten sein könnte (Z. 84). OLWU antwortet darauf

„hm: nö:“ und spezifiziert, dies sei „weil ich ukrainerin bin“ (Z. 86). Sie schließt ihre Aussage mit einem Lachen. OLWU macht mit ihrer Aussage klar, dass Ukrainisch ihr nicht am wichtigsten ist. Die Darstellung des ukrainischen Kleides symbolisiert somit nicht die Wichtigkeit. Vielmehr macht die Verwendung der Kopula ‚sein‘ als Ausdruck ihrer Identität bzw. Existenz als Ukrainerin deutlich, dass sie ihre Herkunft mitsamt ihrer Sprache und Kultur als unverrückbares Identitätsmerkmal und als Tatsache begreift, die sie nicht per se als ‚am wichtigsten‘, sondern eher als gegeben wertet. Es ist einfach so. Durch das Kleid in den ukrainischen Nationalfarben erhält der Körper des Bildes und das Ukrainische als Sprache, Kultur und Herkunft eine gesonderte Stellung. Diese drückt keine Einstellung an sich aus, also keine positive oder negativ-affektive Verbindung zur ukrainischen Sprache, sondern ist Symbol ihrer Herkunft im sprachlichen, kulturellen und geographischen Sinne. Durch den Satz, dass sie ‚Ukrainerin‘ sei, drückt sie klar und geradeaus einen wichtigen Teil ihrer Identität aus. Diese Sonderstellung des Ukrainischen in OLWUs Bild zeigt ihre ‚Verkörperung‘ als Ukrainerin als etwas Unveränderliches, zu ihr gehörendes. Zugleich malt sie ihren Körper aber nicht direkt an, sondern malt ihm ein ukrainisches Kleid, als sei ihre Herkunft ein sie umhüllender Stoff. OLWUs Darstellung ihres Körpers in ukrainischen Farben zeigt auch, dass sie im Rahmen dieser Aufgabe und dieses Gesprächs das Thema Sprachen bzw. ‚meine Sprachen‘ nicht vom Thema Herkunft trennt. Somit gilt für OLWU, was bspw. auch bei GOMS (siehe Kap. 5.5.3.4) geltend gemacht werden kann, dass Sprache, Kultur und Nation als identitätsstiftende Merkmale meist eher als eine Einheit zu betrachten sind und nicht getrennt voneinander fungieren. Deshalb betrifft eine mögliche hybride Identitätskonstruktion sowohl sprachliche als auch kulturelle und herkunftsbezogene Aspekte.

Ein Gesprächsabschnitt, der in vielerlei Weise Auskunft über OLWUs sprachbezogene Selbstkonstruktion liefert ist jener, in der ICE die Schülerin fragt, warum Russisch nicht mit auf ihrem Bild stehen würde. Das Russische kommt in OLWUs Sprachenportrait gar nicht vor, welches somit einen Hinweis darauf gibt, dass sie sich von dieser Sprache entfernt fühlt und dass das Russische keine identitätsstiftende Bedeutung für sie hat (siehe auch Kap. 5.6.3.1). Es zeigt sich somit, dass auch das Nicht-Gemalte von Bedeutung sein kann.¹⁵³ OLWU verdeutlicht im folgenden Gesprächsabschnitt verbal ihre Einstellung zum Russischen:

¹⁵³ Bezüglich der Bedeutung von nicht-Gemaltem, Ausgespartem oder auch Verschwiegenem siehe auch Eckardt (2019) und Kap. „Verschwiegene Sprachen“ sowohl bei OLWU (Kap. 5.6.3.1) als auch bei GOMS (Kap. 5.5.3.1).

[OLWU_4, Z. 177–194]

- 177 ICE: u:nd_ä:m: (0.7) <<sich selbst fragend> was wollt ich dich jetzt
- 178 dazu noch fragen> (0.9) ach ja: warum steht russisch nicht mit
- 179 auf deinem: (.) bild?
- 180 OLWU: ((schaut auf ihr Bild, lacht und zieht die Schultern hoch))
- 181 ((beide lachen)) als0 ((lacht einmal)) °hh ä:m: wEIl (1.1) <<lachend>
- 182 als0> (1.5) oke: äh Ich sprEche äh das nIch (nicht) so vIel äh
- 183 mIt [äh mIt]
- 184 ICE: [hm_hm]
- 185 OLWU: rUssIsch und_ä:h (0.6) äh: (0.9) iCH (0.9) ma:g diese sprAche
- 186 nIcht s0 ((lacht))
- 187 ICE: nicht so [gerne]
- 188 OLWU: [ja]
- 189 ICE: oke: [hm_hm]
- 190 OLWU: [als0], Ich kAnn das (.) äh zeigen in meinem kOpf? [dAss Ich das]
- 191 ICE: [hm_hm]
- 192 OLWU: ä:h kEnne? aba (aber) (0.8) nIcht (0.7) nEben meinem
- 193 [hERz ((lacht))]
- 194 ICE: [hm:_m ((schnalzt einmal)) oke:] verstehe ja: (4.7)

Das Fehlen des Russischen im Sprachenportrait und die Aussage, dass es nicht an ihr Herz gehört, sind weitere Indizien für die negative Einstellung und Positionierung gegenüber der Sprache Russisch (siehe auch Kap. 5.6.8). In Bezug auf die Interpretation ihres Sprachenportraits verdeutlicht diese Aussage, dass OLWU einen Unterschied macht, wo im Körper eine Sprache von ihr angesiedelt wurde. Das Herz symbolisiert dabei die ihr nächsten und liebsten Sprachen. Zu diesen gehört, auf der Bildebene betrachtet, gewissermaßen nicht einmal das Ukrainische. Wie OLWU in Z. 190 verdeutlicht, könnte sie das Russische höchstens in ihrem Kopf „zeigen“ – diese Aussage weist darauf hin, dass sie ihre Gefühle und ihre Identitätskonstruktion am wenigsten mit dem Kopf darstellen würde. Der Kopf des Sprachenportraits wäre somit als Sitz der Kognition und Sprachfähigkeiten anzusehen. Es ist jedoch zu betonen, dass OLWU das Russische nicht gemalt hat, auch nicht im Nachhinein. OLWU nimmt das Sprachenportrait als Bild ihres Körpers wahr. Dies

wird durch ihre Aussagen deutlich, wenn sie beispielsweise zweimal das Possessivpronomen „mein“ verwendet (Z. 190 und 192). Ihr Körper bzw. ihr Kleid in ukrainischen Nationalfarben symbolisiert ihre Identität, denn sie *ist Ukrainerin*. Die körperbezogene Darstellung der Herkunfts-Identität und ihre deutliche Positionierung macht, ausgehend von der Perspektive, dass die Ukraine ein Vielvölkerstaat mit einer sehr wechselvollen und instabilen Geschichte ist, insofern Sinn, als dass nicht jede*r in der Ukraine geborene und aufgewachsene Mensch sich auch als ukrainisch im sprachlich-ethnischen Sinne versteht (mehr dazu siehe Kap. 3.6.4).

Ihre drei liebsten Sprachen Englisch, Dänisch und Deutsch stellt die Jugendliche im Herzbereich ihres Sprachenportraits mittels Landesflaggen dar. Das Herz kann metaphorisch als Sitz der Gefühle angesehen werden, welches zum einen mit positiven Einstellungen in Verbindung steht, zum anderen auch mit der Konstruktion von Identität (vgl. Krumm 2010, 2009 und 2001). Die drei Landesflaggen in ihrer Brust stellen OLWU als eine mehrsprachige Person dar, die positive Gefühle gegenüber ihren Sprachen hat, mit denen sie sich identifiziert. Die Sprachen auf ihrem Oberkörper symbolisieren Zugehörigkeit, wie etwa zum Dänischen:

[OLWU_4, Z. 224–225]

224 OLWU: ja: (-) und. Ich hAb das äh hier gezEicht (gezeigt)

wEIl °h (.)

225 äh er ist_ä:h (-) ä:m: (.) tEil unserer famILIE [und so]

Die Darstellung des Dänischen in ihrer Brust steht also nicht im Zusammenhang mit Sprachkompetenz, sondern mit einer familiären Bindung zu ihrem Stiefvater und dessen Herkunftsland. Die Bedeutung des Englischen, welches in der Familie die gemeinsame Sprache zwischen Mutter, Stiefvater und Tochter ist, wird in den Kapiteln 5.6.3.3 und 5.6.3.5 genauer beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich aus den Textstellen dieser Kategorie entnehmen, dass OLWU sich bei der Anfertigung ihres Sprachenportraits viel Mühe gegeben und viel darüber nachgedacht hat. Sie identifiziert sich mit ihrem Bild und kann Fragen zur Anordnung und Bedeutung klar beantworten. OLWU ist in ihrer vollständigen Existenz, in ihrem ‚sein‘, Ukrainerin, welches sie durch den ukrainischen Körper symbolisiert. Des Weiteren trägt sie drei Sprachen in ihrer Brust, an ihrem Herzen, die ihr etwas bedeuten und mit denen sie eine positiv konnotierte Zugehörigkeit verbindet. Dazu gehört das Englische als Familiensprache, das Deutsche als Sprache ihres neuen Lebensortes und das Dänische als Sprache ihres Stiefvaters. Ihre Russisch-Kompetenzen hat sie hingegen nicht gemalt, weil sie die Sprache hier nicht so oft spreche und sie nicht möge (siehe Kap. 5.6.3.1). Diese und weitere Äußerungen OLWUs zum Russischen enthalten Positionie-

rungsakte, die Rückschlüsse auf OLWUs Identitätskonstruktion im Gespräch mit ICE zulassen. Durch die Analyse der entsprechenden Gesprächsabschnitte ist ersichtlich geworden, dass OLWU ungern eine deutliche Positionierung zum Russischen vornehmen möchte und ein Aussparen der Sprache in Bezug auf ihre Sprachidentität präferiert. Als ICE sie auf das Russische anspricht, reagiert OLWU nervös und unsicher. Schließlich antwortet sie, wie oben angeführte Abschnitte zeigen, ehrlich und direkt und positioniert sich somit doch.

Fremde Sprachenportraits

In dieser Unterkategorie befindet sich eine kodierte Textstelle, die den Gesprächsbeginn der zweiten Begegnung darstellt. OLWU macht dabei einige erkenntnisreiche Aussagen über die Sprachenportraits anderer, während sie gemeinsam mit ICE die Vorlagen in ICEs Mappe anschaut. OLWU äußert als erstes eine Vermutung:

[OLWU_4, Z. 1–25]

- 1 ICE: was glaubst du was die: schüler da machen? (1.1) was
[was machen
- 2 die da?]
- 3 OLWU: [ja: als0] ((lacht)) ä:m: (1.1) sI:e ä:m ja sie (.)
lERnen?
- 4 viele sprachen_sprAchen
- 5 ICE: hm_hm?
- 6 OLWU: u:nd (1.2) sie sind <<unsicher fragend> gebIldete lEute<>
7 [((lacht))]
- 8 ICE: [hm_hm] ((beide lachen))
- 9 OLWU: und_ä:h ä:h (.) manchE (1.8) ä:h als0 vi:elleickt
(vielleicht)
- 10 ((lacht kurz))
- 11 ICE: hm_hm
- 12 OLWU: äh hIer (.) äh Ist_ä:m der mensch ä:m (0.6) äh aus_er
anderer
- 13 ICE: aus einem [anderen land?]
- 14 OLWU: [aus anderem lAnd]
- 15 ICE: [hm_m]
- 16 OLWU: äm joa ((lacht einmal)) (0.8) vielleiCHT (1.2) aus (1.6)
ich kenne
- 17 [nIcht diese] ((zeigt dabei auf ein Sprachenportrait im
Ordner))
- 18 ICE: [das ist] schwEden

- 19 OLWU: asso (achso) äh vielleicht (vielleicht) aus (0.7)
schwEden
- 20 ICE: hm_hm
- 21 OLWU: aba: (aber) ä:h äh der kennt_äh °h äm: (0.8) äh ANderen
ä:h (.)
- 22 lÄnder [anderen]
- 23 ICE: [hm_hm]
- 24 OLWU: äh andere lÄnder? und_äm: (0.8) äm (2.4) vielleicht
(vielleicht)
- 25 äh die sprACHe auch.

OLWU formuliert zwei Vermutungen, zum einen, dass die Menschen auf den Sprachenportraits Sprachen lernen (Z. 3–4) und zum zweiten, dass sie „gebildete Leute“ sind (Z. 6). Diese Annahmen treffen vollständig zu, denn die Sprachenportraits sind in der Tat von Studierenden angefertigt worden. Schließlich vermutet OLWU, dass manche der Menschen aus anderen Ländern kommen, wobei sie zu einem Sprachenportrait blättert, welches ein großes schwedisches Herz in der Brust hat (Z. 12–19). In diesen Äußerungen wird deutlich, dass OLWU die Bilder genau betrachtet hat und dass OLWU Herkunft und Identität mit dem Sprachenportrait und explizit mit der Herzregion des Körpers in Verbindung bringt.

5.6.3.5 Sprachgebrauch

In dieser Unterkategorie befinden sich zwölf kodierte Textstellen und eine Mehrheit davon (sieben) sind der Unterunterkategorie „Sprachen zu Hause/Familie“ zugeordnet. Die Unterkategorie ‚Sprachgebrauch‘ dient der Analyse von spezifischen Sprachgebrauchssituationen und -funktionen für die unterschiedlichen Sprachen, so, wie die Jugendliche OLWU sie relevant gesetzt hat.

Sprachen zu Hause/Familie

In der ersten Begegnung entgegnet OLWU auf die Frage, welche Sprache bei ihr zu Hause gesprochen werde, direkt ‚Englisch‘. Diese Antwort überrascht ICE, was am Gesprächsverlauf zu erkennen ist:

[OLWU_1, Z. 170–195]

- 170 ICE: bei dIr zu hause,(-) was spricht ihr für eine sprache?
- 171 OLWU: äh (.) inglisch (englisch)
- 172 ICE: ENglisch [spricht]
- 173 OLWU: [ja]

- 174 ICE: ihr zu hause?
 175 OLWU: ja ((lacht))
 176 ICE: und NIcht ukrainisch?
 177 OLWU: also (.) mit meiner mutter spreche ich [ukraInisch ä:h]
 178 ICE: [hm_hm]
 179 OLWU: wenn wir ä:h allain:: (alleine)(-) sIND aba (aber)
 °hh ä:h (0.9)
 180 wenn wir zusammen [und mein stiefvAter]
 181 ICE: [hm_hm]
 182 OLWU: und meine mutter d_dann sprechen wi:r (.) m_meistens
 183 englisch (englisch)
 184 ICE: also hast du (-) zu hause ZWEI sprachen,
 185 OLWU: drEI ((lacht))
 186 ICE: wAs dEnn n0ch?
 187 OLWU: dÄnisch
 188 ICE: o:h wieso denn noch dänisch?
 189 OLWU: mein stiefvAter kommt aus dÄnemark
 190 ICE: ah:
 191 OLWU: <<leise> ja>
 192 ICE: drEI sprachen hast du siehst du du hast sozusagen drEI
 193 familiensprachen
 194 OLWU: <<lachend> ja>
 195 ICE: w:o::w!

Nachdem OLWU Englisch als Sprache für zu Hause genannt hat, stellt ICE zwei Nachfragen (Z. 174, Z. 176) die verdeutlichen, dass die Forscherin über die Antwort überrascht ist und etwas anderes erwartet hat. Der Kontext dieses Gesprächsauschnittes ist, dass es in dem Impulsgedicht „Es gibt die“, welches in der ersten Begegnung mit den Jugendlichen zum Einsatz kam, um den Begriff *Familiensprache* geht. Es ist daher folgerichtig, dass OLWU nicht den gemeinsamen Code zwischen Mutter und Tochter benennt, sondern die Sprache der Familie, welche Englisch ist. Als ICE nachfragt, ob sie denn dann zwei Familiensprachen zu Hause hätten, antwortet OLWU „drEI“ und lacht. ICE fragt daraufhin deutlich überrascht nach, welche die dritte Sprache sei (Z. 186) und erhält die Antwort „dÄnisch“ (Z. 187). Zur Erklärung erläutert OLWU, dass ihr Stiefvater aus Dänemark komme. Wie wichtig die Sprache tatsächlich als Kommunikationsmittel in der Familie ist, lässt sich nicht bestimmen. Aufgrund der Äußerungen OLWUs zum Dänischen (siehe auch Kap. 5.6.3.3) ist anzunehmen, dass die Sprache nicht so sehr der familiären Kommunikation dient, sondern von OLWU als Teil der Familie wahrgenommen wird, weil es die Sprache ihres Stiefvaters ist. OLWU setzt die Sprache somit relevant, weil sie sie für ihre Fa-

milie als wichtig empfindet. ICE schließt die Gesprächssequenz mit einem Ausruf der Bewunderung und der Überraschung: „w:o::w!“.

Wiederum während der ersten Begegnung, als es im Impulsmaterial um das Kompositum *Denksprache* geht, äußert OLWU, dass sie auf Ukrainisch denken würde:

[OLWU_1, Z. 437–443]

- 437 ICE: hm_hm (2.7) u:nd wenn du dENkst? (1.2) auf welcher
sprache
438 dENkst du dann?
439 OLWU: ((lacht)) ä:h Ick (ich) denke am_ in ukraInisch
[((lacht))]
440 ICE: [du denkst] in ukrainisch hm_hm,
441 OLWU: also wenn ich ä:h auf inglisch (englisch) spreche
zuhaue dann
442 denKE auf [inglisch aba:](englisch aber)
443 ICE: [hm_hm]

Auf ICes Frage hin, auf welcher Sprache sie denke, antwortet OLWU: „Ick (ich) denke am_ in ukraInisch“. Anschließend differenziert sie ihre Aussage dahingehend, dass sie zu Hause, wenn sie auf Englisch spricht, auch auf Englisch denken würde. Diese Textstelle lässt den Schluss zu, dass OLWU im Zusammenhang mit dem Impulswort *Denksprache* die Sprachen Ukrainisch und Englisch einfallen. Es sind die Sprachen, die sie zu Hause verwendet. Das Deutsche spielt hier (noch) keine Rolle, was wohl auf die noch kurze Erwerbsdauer von etwa zehn Monaten zurückzuführen ist. Die darauffolgende Frage ICes, ob OLWU auf Ukrainisch träume, beantwortet OLWU mit einer Nachfrage „also wenn ich schlafe oda? (oder)“ und mit „ö:m (1.1) ja:“ (OLWU_1, Z. 458). Des Weiteren berichtet OLWU über das Ukrainische, dass sie die Sprache in der Ukraine mit Freunden und Verwandten verwenden würde, jedoch in Deutschland nur mit ihrer Mutter (OLWU_4, Z. 88–94).

In der zweiten Begegnung erzählt OLWU, dass sie manchmal versuchen würde, mit ihrem Stiefvater Dänisch zu sprechen. Diese Aussage lässt vermuten, dass OLWU in dem Zeitraum zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten Erwerbsfortschritte im Dänischen gemacht hat. Auch wenn sie die Sprache nicht zwingend als Kommunikationsmittel in ihrem Alltag braucht, verfügt sie über ein gewisses Interesse und eine Motivation, sich mit der Sprache auseinander zu setzen, welches sie auch durch ihr Sprachenportrait zum Ausdruck bringt. Dafür spricht auch, dass sie Dänemark oft besuchen würden und OLWU das Unterrichtsangebot zum Dänischen an ihrer Schule wählen möchte. In einem Gesprächsabschnitt beschreibt OLWU genauer, wie die Sprache Englisch in der Familie Verwendung findet:

[OLWU_5, Z. 62–66]

- 62 ICE: u:nd_ä:m: (-) und englisch sprichst du ja auch zu hause
nä?
- 63 a_und_auch mit deiner mutter? oder [wEchsele ihr?]
- 64 OLWU: [ä:h als0] °h (-) ä:h wenn mein ä:h (.) stIEfvA_dte:r
(stiefvater)
- 65 Ist zu hause <<leise> dann sprechen wir alle englisch>
(englisch)

Diese Aussage deutet darauf hin, dass die Familie eher nicht während des Gesprächs die Sprachen wechselt, sondern im Englischen bleibt, wenn alle zusammen sind. Die englische Sprache ist in der Familie deshalb als die *unmarkierte Sprachwahl* zu definieren (vgl. Haust 1993: 106, siehe auch Kap. 2.7.2). Die *unmarkierte*, also *sozial erwartete* Sprache in OLWUs Familie ist eine Sprache, die keines der Familienmitglieder als L1 erworben hat. Dies bedeutet einerseits, dass zum Zwecke einer gemeinsamen Kommunikation mit allen zu allen Zeitpunkten (also auch, wenn mit dem Stiefvater nicht direkt gesprochen wird) verstehen können sollen. Es bedeutet aber auch, dass alle Familienmitglieder über eine entsprechend gute Kompetenz im Englischen verfügen müssen, um nicht in das Ukrainische oder eine andere Mittlersprache wechseln zu müssen. OLWU verwendet Englisch also jeden Tag, auch wenn sie sich nicht ganz sicher ist, dass es immer „richtig“ verwenden würde (siehe Kap. 5.6.3.3). Das Englische hat für OLWU also über die klassische Funktion als Schulfremdsprache hinaus eine zentrale kommunikative Bedeutung.

Sprachen in Schule/Gesellschaft

In dieser Unterkategorie befinden sich drei kodierte Textstellen. In der Schule spricht OLWU Deutsch im Unterricht, mit Lehrkräften und Mitschüler*innen. Sie hat eine ukrainische Freundin, mit der sie Russisch spricht. Auf ICES Frage, warum sie mit der Freundin Russisch spreche (denn die beiden könnten ja aus ICES Perspektive auch auf Ukrainisch oder auf Deutsch kommunizieren) antwortet OLWU, weil es für diese ‚bequemer‘ sei:

[OLWU_4, Z. 95–98]

- 95 ICE: oke: (1.2) a:ber zum beispiel mit S1 ((Name der
Freundin)) hier
- 96 in der schule (.) sprichst du russisch?

- 97 OLWU: ja: (0.5) wei:l (0.5) es ist (1.0) äh bäckua_bäckuäma
(bequemer)
98 für sie: (.) russisch sprechen

Diese Gesprächssequenz steht im Zusammenhang mit der vorherigen Sequenz, in welcher OLWU erklärt, Ukrainisch in Deutschland nur mit ihrer Mutter zu verwenden (siehe Kap. 5.6.3.5, OLWU_4, 88–94). ICE beginnt ihre Frage mit „a:ber“, weil sie die Sprachwahl mit der Schulfreundin S1, die auch Ukrainerin ist, verstehen möchte. Die Antwort, es sei bequemer für ihre Freundin, verdeutlicht OLWUs große sprachliche Anpassungsfähigkeit und Flexibilität, durch die sie ihr verfügbares Sprachenrepertoire situationsbedingt anwenden kann.

Sprachgebrauch im Herkunftsland

Diese Unterunterkategorie enthält zwei Textstellen. In Bezug zu ihrem Herkunftsland Ukraine äußert OLWU zum einen, dass sie dort mit ihren Freunden Ukrainisch spricht. Sie spezifiziert ihre Aussage mit „also ukrainische frEunde“ (OLWU_4, Z. 92). Diese Spezifizierungen könnte darauf hinweisen, dass sie in der Ukraine nicht nur ‚ukrainische Freunde‘ hat, sondern z. B. auch russischsprachige Freunde. Da OLWUs Herkunftsregion eine historisch enge Bindung zu den Nachbarländern aufweist (Kap. 3.6.4), gibt es dort auch nennenswerte Mengen an rumänischen und moldauischen Bürger*innen und eben russischsprachigen Ukrainer*innen. Ihre Aussage, dass sie Russisch „nu:r mit den ä:h russen“ (OLWU_4, Z. 115) kommunizieren würde (siehe Kap. 5.6.3.1), passt auch zu dieser Erfahrung und lässt zudem vermuten, dass in ihrem heimatlichen Umfeld russischsprachige Menschen vorhanden waren. Auf Basis der vorliegenden Daten kann dies allerdings nur als eine mögliche Interpretation formuliert werden.

5.6.3.6 Sprachliche Ziele

Dieser Unterkategorie sind zwei Textstellen zugeordnet, wovon die eine 23 Zeilen umfasst, in denen es um die Frage geht, ob OLWU später studieren möchte:

[OLWU_5, Z. 368–391]

- 368 ICE: [...] und_ä:m kannst du dir vorstellen später zu
studIeren?
369 OLWU: hm:
370 ICE: oder weißt du das [noch nicht?]
371 OLWU: [Ich weiß noch] niCHt [((lacht))]
372 ICE: [hm_hm]

373 OLWU: [aba:] (aber))>
 374 LK1: [klar!]
 375 OLWU: [vielleicht äh] (vielleicht)
 376 LK2: [Ich weiß das]
 377 ICE: [((schaut LK2 an und lacht))]
 378 OLWU: <<lachend> dolmEtschER>
 379 LK1: für welche sprAche denn? für alle nä? ((alle lachen))
 380 OLWU: ne: ((lacht)) nIcht für alle (0.4) fRAnzöSIsch kEnn Ich
 381 nIcht ((lacht))
 382 LK1: a:h <<lachend> mensch>
 383 ICE: hm_hm, ((schreibt in ihr Heft)) (3.3) ja ich glaube das
 ist
 384 ein spannender berUf (0.7) hm_hm (1.0) und russisch
 könntest du
 385 dann ja auch noch lernen (0.5) man könnte ja dann wenn
 man: (.)
 386 stu:diert (0.6) auch noch russisch dazu studieren und
 dann: (-)
 387 ((die Pausenglocke hallt durch den Raum)) hätte
 russisch ukrainisch
 388 deutsch [so]
 389 OLWU: [ja] ((unverständlich, ca. 1 Sek))
 390 ICE: ((schnalzt einmal)) gAr nIcht mal schlEcht [nä?]
 391 OLWU: [((lacht))]

Ihrer ersten Frage, ob OLWU sich vorstellen könnte zu studieren (Z. 368), setzt ICE gleich nach OLWUs erster zögerlicher Reaktion eine zweite geschlossene Frage hinterher: „oder weißt du das [noch nicht?]“ (Z. 370). Diese Formulierung wiederholt OLWU als Antwort und markiert sogleich mittels „[aba:] (aber)“, dass sie einen weiteren Gedanken äußern möchte. Es folgt eine dichte Stelle im Gespräch, in der einige Sprecherwechsel erfolgen und sich Äußerungen überlappen. Während OLWU durch „[aba:] (aber)“ (Z. 373) „[vielleicht äh] (vielleicht)“ (Z. 375) „<<lachend> dolmEtschER>“ (Z. 378) ihren Berufswunsch mitteilen möchte, wird sie nach dem ersten Wort von LK1 unterbrochen, die „[klar!]“ (Z. 374) sagt, welches ein ermutigender Kommentar zur Frage eines zukünftigen Studiums darstellt. Nach dem zweiten Wort wird OLWU dann von LK2 unterbrochen, die „[Ich weiß das]“ (Z. 376) sagt, womit sie sich auf die von OLWU geäußerte Unsicherheit in Zeile 371 bezieht, in welcher OLWU sagt, dass sie noch nicht wisse, ob sie studieren wolle. Die Reaktionen der Lehrkräfte auf OLWUs Zögern kommen sehr direkt und bestätigen die Annahme, dass die Lehrkräfte OLWU für schlau und fleißig halten (siehe Kap. 5.6.3.3

„Sprachkompetenzen anderer“) und sind zudem ein weiterer Hinweis darauf, dass sie mögliche Gelegenheiten nutzen, um OLWUs gute Leistungen hervorzuheben. Es zeigt sich außerdem, dass die Lehrkräfte, die sich zurzeit des Gesprächs im DaZ-Zentrum aufhalten und einige Schüler*innen unterrichten, dem Gespräch folgen. Es folgt ein weiterer Kommentar von LK1, die „für welche sprache denn? für alle nä?“ (Z. 379) sagt. Dann lachen alle vier Interaktionsteilnehmerinnen. Insgesamt entsteht hier der Eindruck, dass die beiden Lehrkräfte sich gegenseitig verstärken.¹⁵⁴ Diese schnellen Sprecherwechsel zwischen OLWU, LK1 und LK2 zeigen, dass OLWU in der Schule als fleißig und begabt gesehen wird – man traut ihr buchstäblich alles zu. Die Sequenz liefert einen Eindruck darüber, dass Lehrkräfte und Schülerin ein eher vertrautes Verhältnis zueinander haben, da ein scherzender und lockerer Umgang gepflegt wird – zumindest ist es das, was die Lehrkräfte mit ihren Reaktionen und Aussagen in diesem Moment darstellen. Die Hospitationsphase in dem kleinen DaZ-Zentrum hat einen Eindruck davon vermittelt, dass dort ein vertrauensvoller Umgang in der meist kleinen Gruppe von Lernenden und Lehrkräften gepflegt wird.

OLWUs Berufswunsch Dolmetscherin wurde dieser Unterkategorie zugeordnet, weil der erwähnte Beruf die Beherrschung von bestimmten Sprachen auf sehr hohem Niveau voraussetzt. Der Berufswunsch lässt zudem erkennen, dass OLWU ihr Gefühl für Sprachen und ihre Fähigkeit, sich Sprachen anzueignen und diese zu verwenden, bewusst ist. Ihre Fähigkeiten ermöglichen ihr eine genaue Formulierung eines Berufswunsches, der ohne diese Fähigkeiten nicht möglich wäre. Durch die Erwähnung dieses Berufswunsches im Kontext des Gesprächs und im Beisein beider DaZ-Lehrkräfte positioniert sich OLWU schließlich als motivierte und zielstrebige Sprachenlernerin.

In der zweiten Äußerung in dieser Unterkategorie erwähnt OLWU, dass sie gerne Französisch lernen würde, aber dass sie den Französischunterricht an der Schule nicht wahrnehmen konnte, weil dieser bereits ab der „fünften oder sechsten Klasse“ (OLWU_5, Z. 457–458) begonnen hat, aber da war OLWU noch nicht in Deutschland.

Zusammenfassend lässt sich für diese Kategorie konstatieren, dass OLWU einen sprachbezogenen und anspruchsvollen Berufswunsch erwähnt und somit deutlich verbalisiert, dass sie sich – auch in Zukunft – als Person mit einer mehrsprachigen Identität versteht. Zu ihrer Identität als Ukrainerin in Deutschland mit Englisch und Dänisch als Familiensprachen konstruiert sie an dieser Stelle zusätzlich eine in der Gesprächssituation geschaffene Identität als zukünftige Dolmetscherin.

154 LK1 und LK2 sind langjährige berufliche Wegbegleiterinnen, die während der gesamten Hospitationsphase einen sehr vertrauten und eingespielten Eindruck vermittelten.

5.6.4 Herkunft/Heimat

Für diese Kategorie sind jene Aussagen relevant, die etwas über OLWUs Perspektive auf ihr Herkunftsland oder ihre Herkunftsregion verraten. Sie wurde in drei Unterkategorien aufgeteilt, die die zeitlichen Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft berücksichtigen sollen. Insgesamt befinden sich in der Kategorie vier Kodierungen, die zum Teil aus sehr ausführlichen Sequenzen bestehen und über mehrere Sprecherwechsel gehen.

5.6.4.1 Vergangenheit

Diese Unterkategorie enthält eine Textstelle. Wenn es in den Gesprächen um OLWUs Herkunftsland, die Ukraine, geht, dann geht es oft um den Gebrauch der Sprache Russisch. Dies ist eines der Gesprächsthemen gewesen, welches sich auch aufgrund von ICEs Nachfragen entwickelt hat. OLWUs Verhältnis zur russischen Sprache wurde bereits weiter oben immer wieder deutlich (siehe z. B. Kap. 5.6.3.1, Kap. 5.6.3.3 oder zusammenfassend in Kap. 5.6.8). In der unten folgenden kodierten Textstelle, in der es um die Spracherwerbsbedingungen für die russische Sprache ging, berichtet OLWU, dass es in ihrer Schule keinen Russischunterricht gab und dass die Medien (vor allem Fernsehen und Filme) auf Russisch waren. Die anschließende Erklärung liefert Einblicke in OLWUs schulische Sozialisation an der Schule des Mädchens:

[OLWU_1, Z. 272–309]

- 272 OLWU: weil (0.3) äh ich hab das nich (nicht) gelErnt
 273 aba:: (aber) ä:h (.) in der ukraine es gibt viele: (.)
 ä:h
 274 ä:m fERnsehe:n [auf russisch]
 275 ICE: [hm_hm]
 276 OLWU: und_[ä:h °h ja]
 277 ICE: [hm_hm]
 278 OLWU: und_äh °h ä:m (-) filme (.) und_äh wir haben auch: hä
 °h (.) äm
 279 (-) es gibt nicht so: viele ä:m richtige_b/also
 <<lachend> hh°>
 280 in vergangen äh ver_gAngenheit
 281 ICE: ja:,
 282 OLWU: es war ä:m (-) ja ukraine war mit ä:h [rUssland]
 283 ICE: [ja]
 284 OLWU: und_äh (.) äh jetzt äh gibt es nicht so: viele ukrain/

285 richtige ukrainische bÜCHer und ä:h (.) in der [schule
 haben wir]
 286 ICE: [a::h]
 287 OLWU: russische (0.9) [gElEsen](-)
 288 ICE: [bücher]
 289 OLWU: gelEsen_ja
 290 ICE: a::h das heißt du hast schon in der schule russisch
 gelernt weil
 291 die [bücher auf russisch waren,]
 292 OLWU: [hm::] na_ja hehe (0.4) also ja
 293 ICE: ihr musstet es [lernen]
 294 OLWU: [also] ich konntE: äh das im internet auf ukraInIsch
 295 lE_äh_[lEsen]
 296 ICE: [hm_hm]
 297 OLWU: aba (aber) °hh ä:h ich habe: (.) in die bibli0thEk ä:h
 298 buck (buch) [genommen]
 299 ICE: [hm_hm]
 300 OLWU: und_ä:h das war auf äh russisch und_äh ich solltE das
 lesen wei:l_
 301 äh (.) ick (ich) brau_das brauchte das am: (.)
 unterricht
 302 ICE: hm_hm
 303 OLWU: ja:
 304 ICE: ok das heißt in der schule ist eigentlich ukraInisch
 die
 305 unterrichtssprache aber es gibt ganz viele russische
 lIteratur
 306 und deswegen wird russisch auch viel benutzt
 307 OLWU: na: (ja) ((lacht))
 308 ICE: ja?
 309 OLWU: ja

In dieser Textstelle treffen mehrere wichtige Aspekte aufeinander. Zum einen möchte OLWU ICEs Frage zu ihrem Russischerwerb beantworten, zweitens möchte sie die Erwerbsbedingungen erklären und drittens möchte sie die kommunikative Aufgabe bewältigen, ehrlich und zugleich sozial erwartet zu antworten. Dabei gerät das Mädchen offenbar in einen Konflikt, wie die anschließende Analyse zeigen wird: OLWU betont zunächst, dass sie Russisch nicht gelernt habe (Z. 272). Sie zieht den Konsum russischen Fernsehens als Erklärung für ihre guten Russischkenntnisse heran (Z. 274, Z. 278). Anschließend leitet sie eine zweite Beschreibung mit einem Verweis auf

die Vergangenheit ein, in welcher die Ukraine Teil der russischen Föderation (UdSSR) war. Die folgende Gesprächssequenz geht mit zwei Satzabbrüchen einher und erweckt dementsprechend den Eindruck, dass es ihr schwerfällt, die richtigen Worte zu finden. Sie schildert schließlich ihre Erfahrungen in der ukrainischen Schule, in welcher es an ukrainisch-sprachigen Büchern mangelte (Z. 284–285). Es wurden deshalb russische Bücher gelesen (Z. 287). Anschließend fasst ICE die von OLWU gelieferten Schilderungen zusammen, um sicherzugehen, dass sie diese richtig aufgefasst hat (Z. 290). Von nun an nimmt das Gespräch dann eine Wendung, da OLWU beginnt, durch mehrfaches Zögern und mittels einer überlegten aber dann doch deutlichen Bestätigung (Z. 292) eine Unsicherheit auszustrahlen. ICE spitzt ihre Frage daraufhin deutlich zu, indem sie die Vermutung äußert: „ihr musstet es [lernen]“ (Z. 293). Es ist möglich, dass OLWUs Unsicherheit an dieser Stelle sprachlicher Natur ist, da ICE in Ihren Redebeiträgen in Z. 290 und 293 das Wort „lernen“ verwendet, welches OLWU selbst in Bezug auf ihren Russischerwerb ausgeschlossen hat (Z. 272). Es folgt eine Erklärung von OLWU, die jedoch eher zeigt, dass die Jugendliche den Eindruck, es würde keine ukrainischen Bücher in ihrer Schule geben, ausräumen möchte. Vorsichtig und zögernd relativiert sie ihre Schilderung, indem sie das Argument anfügt, dass man auch die ukrainischen Texte im Internet lesen konnte (Z. 294–295). OLWU verdeutlicht durch ihre Beschreibungen, dass die ukrainischen Schulkinder (in OLWUs Schule und zu OLWUs Schulzeit) nicht dazu gezwungen gewesen wären, russische Bücher zu lesen, sofern sie im Internet das ukrainische Material nutzten. Es seien aber viele Schulbücher, die verwendet wurden, in russischer Sprache gewesen. OLWU erklärt weiter, dass sie das Buch aus der Bibliothek genommen habe, das sie für den Unterricht brauchte „und ä:h das war auf äh russisch“ (Z. 297–300). An dieser Stelle verwendet sie die Form des Buches im Singular. Dies kann entweder daraus resultieren, dass sie während dieser sprachlich anspruchsvollen und komplexen Gesprächssituation versehentlich nicht zielsprachlich formuliert, oder dass sie während der Argumentation an eine bestimmte Situation erinnert wurde, in der es um ein bestimmtes Buch ging. Diese Gesprächssequenz wird dahingehend interpretiert, dass OLWU durch ihre Erklärungen den Eindruck zerschlagen möchte, dass in ihrer Schule in der Ukraine alle Schulkinder Russisch lernen und russische Schulbücher verwenden mussten. Im Anschluss daran versucht ICE nochmals, OLWUs Schilderungen zusammenzufassen und dadurch sicherzustellen, dass sie sie richtig verstanden hat. Sie leitet ihren Redebeitrag mit „ok das heißt . . .“ (Z. 304) ein und konstatiert dann, dass in der Schule „eigentlich ukraInisch die unterrichtssprache“ sei, aber dass es ganz viel russische Literatur gebe und Russisch deshalb auch viel benutzt werde (Z. 304–305). OLWUs Antwort besteht aus einem kurzen „na“, was als undeutliches ‚ja‘ gedeutet werden kann (Z. 307). Da ICE ein Zögern in OLWUs Antwort wahrnimmt, wiederholt sie fragend „ja?“; woraufhin OLWU nochmals und diesmal deutlicher und in ihrer Stimme fester und bestätigend mit „ja“ antwortet. Die Analyse der Videosequenz er-

gibt, dass OLWU am Schluss dieser Sequenz den Blickkontakt meidet und auf den Tisch herunterblickt. Es bleibt somit auch zum Ende dieser Sequenz der Eindruck, dass OLWU ICE gegenüber nur ungern ein Bild zeichnen möchte, in welchem das Russische eine große Bedeutung in ihrer Schulzeit zugeschrieben wird.

Unter Berücksichtigung der gesamten Textstelle ist davon auszugehen, dass es in OLWUs Schule aus Mangel an ukrainischen Büchern üblich bzw. zumindest möglich war, mit russischen Büchern zu arbeiten. Dies erklärt, gemeinsam mit der Nutzung russischer Filme und russischen Fernsehens, OLWUs sehr guten Russischkenntnisse.

Nach der eingehenden Betrachtung der gesamten kodierten Gesprächssequenz, ist folgende offene Fragen aufgekommen: Warum relativiert OLWU deutlich ICES Konklusion, OLWU habe schon in der Schule Russisch gelernt, weil einige Schulbücher auf Russisch waren (Z. 290–292)? Es entsteht der Eindruck, dass es OLWU unangenehm ist bzw. dass sie in Erklärungsnot gekommen sein könnte. Um diesem Eindruck auf den Grund zu gehen, sind gesprächs- und kontextanalytische Verfahrenswesen an die Textstelle angelegt worden. Auch die entsprechende Videosequenz ist analysiert worden. Ein Ergebnis der Analysen ist die Hypothese, dass sich OLWUs Schilderungen unter dem Einfluss eines politisch-ideologischen Konfliktes zwischen der Ukraine und Russland befinden könnten. Auf diese Weise nimmt die Makroebene der Gesellschaft und des Umfelds Einfluss auf das hier analysierte Gespräch. OLWUs Erfahrungen als westukrainische Schülerin tragen dazu bei, dass sie sich auch indirekt verbal als westlich orientierte Ukrainerin positioniert, die keinesfalls gezwungenermaßen, aufgrund von Mangel, mit russischen Büchern lernen musste. Man „konnte“ die Bücher schließlich auch im Internet auf Ukrainisch lesen. Das Mädchen hat, ausgehend von dieser Hypothese, während ihrer schulischen und gesellschaftlichen Sozialisation die Erfahrung gesammelt, dass sich ihr Herkunftsland in einem Nationenbildungsprozess befindet, der eine Loslösung aus der russischen Einflussosphäre zum Ziel hat, zugleich aber noch weit davon entfernt ist. Dies führt neben einer komplexen Beziehung zu Russland auch zu einem innerukrainischen Konflikt zwischen West (OLWUs Herkunft) und Ost (wo russische Sprache und Kultur vorherrschen). Russland hingegen hat ausgehend von geostrategischen Faktoren wenig Interesse daran, seinen Einfluss auf die Ukraine zu verlieren, sodass es bezüglich der Westausrichtung der Ukraine immer wieder zu Rückschritten und auch zu zum Teil gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen den beiden Staaten kommt.¹⁵⁵ In den Schulen ist das Fehlen von Schulbüchern in ukrainischer Sprache

¹⁵⁵ Zum Zeitpunkt der ersten Begegnung mit OLWU im Sommer 2014 war die Ukraine durch die Revolution auf dem Euro-Majdan und die anschließende Verschärfung der Destabilisierung durch russische Separatistenbewegungen und die russische Annexion der Krim in einem ungewissen und schlechten Zustand (Kappeler 2015: 334). Zudem war die Ukraine Anfang des 21. Jh. das zweitärmste Land Europas und auch 2013 noch deutlich ärmer als bspw. Polen oder Russland

u. a. mit der Notwendigkeit verbunden, auf russische Bücher zurückzugreifen. Diese Praxis kann somit als ein Symptom für den noch andauernden Unabhängigkeits- und Entwicklungsprozess der Ukraine gedeutet werden. Entsprechend tief reicht die Auseinandersetzung OLWUs mit der Feststellung von ICE: „ihr musstet es lernen“ – eine Äußerung, in welcher durch das Verb ‚müssen‘ eine erzwungene Situation verdeutlicht wird. Es ist aus der Deutung von OLWUs Reaktionen und Äußerungen denkbar, dass diese Feststellung von ICE einen wunden Punkt berührt, welcher von OLWU relativiert werden muss, um die Eigenständigkeits- und Modernisierungsbestrebungen der Ukraine nicht infrage zu stellen. Eine weitere Hypothese ist, dass OLWU versucht, die Bedingungen an ihrer Schule möglichst genau zu erklären und dass es vor allem die unterschiedliche Verwendung des Begriffs „lernen“ ist, welcher in dieser Sequenz zu einer Verdichtung der Aussagen führt, weil OLWU irritiert ist. ICE nutzt in ihren Antworten mehrfach den Ausdruck „lernen“, ein Wort, das OLWU semantisch eher mit gesteuertem Unterricht verbindet, während ICE es eher als Oberbegriff verwendet, welcher schlicht auf die Tatsache verweist, dass OLWU Russisch (wie und wo auch immer) gut lesen und sprechen ‚gelernt‘ hat. OLWU hat aber nie Russischunterricht erhalten. Dies führt somit zu der hier beschriebenen kommunikativen Dichte.

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass OLWU in dieser Kategorie die gemeinsame Geschichte der Ukraine mit Russland thematisiert und über ihre Schulzeit in ihrem Herkunftsland spricht. In diesen Gesprächssequenzen wird ein Konflikt deutlich, in welchem der vorhandene russische Einfluss auf ihre Herkunftsregion ihrem Selbstverständnis als Ukrainerin gegenüberzustehen scheint. Die Geschichte des Landes, OLWUs Vergangenheit in der ukrainischen Schule und Gesellschaft und der zur Zeit der Begegnungen 2014–2015 wieder aufflammende Konflikt der beiden Länder scheinen hier zu verschmelzen.

5.6.4.2 Gegenwart

Über die Gegenwart ihres Herkunftslandes Ukraine gibt es zwei Textstellen. In einer erzählt OLWU, dass es dort viel Fernsehen und Filme auf Russisch gebe. Die Textstelle (OLWU_1, 272–278) ist oben unter „Vergangenheit“ nachzulesen. OLWU beschreibt dort nicht nur den Sachverhalt, dass die Ukraine in der Vergangenheit zu Russland bzw. zur UdSSR gehörte, sondern erwähnt auch Gegenwärtiges, nämlich den Mangel an ukrainischen Schulbüchern, den sie in ihrer Schule erlebt hat. Sie skizziert in ihren Äußerungen ihre Erfahrungen aus ihrer Schulzeit, welche sie

(vgl. Kappeler 2015: 318–319). Der seit Februar 2022 durch russische Aggression deutlich verschärfte Konflikt wird im Rahmen dieser Analysen nicht mit einbezogen, da er deutlich nach den Erhebungen liegt.

bis vor 10 Monaten in ihrem Herkunftsland durchlaufen hat. Hier stellt sich somit ein Sachverhalt dar, dass durchaus auch noch für die Gegenwart von Bedeutung sein könnte.

Am Ende der zweiten Begegnung erzählt OLWU etwas über ihre ukrainische Herkunftsregion, die nördliche Bukowina. Sie erwähnt, dass der Ort, in dem sie gelebt hat, so groß wie eine mittelgroße Stadt in Schleswig-Holstein sei und im Westen der Ukraine liege. Sie nennt zudem die geographische Nähe zu Nachbarländern wie Polen und Moldau.¹⁵⁶ Während sie den Namen ihrer Herkunftsregion nennt, meldet sich ein Mitschüler (S2) zu Wort, dass sein Vater dort sei (OLWU_5, Z. 494–503). Der Junge kommt aus Litauen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass OLWU die sprachliche Situation in ihrer ehemaligen Schule beschreibt, nicht jedoch ohne auch Zweifel auszudrücken, wie sie diese erklären kann, ohne dass dabei ein Bild des Mangels in der Ukraine deutlich wird. Sie äußert darüber hinaus geographisches Wissen über ihre Herkunftsregion und teilt dieses mit ihrer Gesprächspartnerin ICE.

5.6.4.3 Zukunft

Es gibt eine Textstelle, in der OLWU sich während der zweiten Begegnung klar zu ihrer Zukunft äußert. Der Kontext ist die Frage gewesen, welche Einstellung OLWU zum Deutschen hat (siehe auch Kap. 5.6.3.1, OLWU_5, 21–49). Die Frage beantwortet OLWU klar und geradeaus:

[OLWU_5, Z. 56–59]

56 ICE: möchtest du hier bleiben?

57 OLWU: ja: (0.5) also Ich blEibe hIEr ((lacht))

58 ICE: du bleibst hier?

59 OLWU: [ja]

Die Art und Weise wie das Mädchen antwortet, lässt keinen Zweifel am Wohnort ihrer Zukunft. Diese Aussage verdeutlicht also, dass OLWU eine klare Perspektive in Deutschland hat und weder eine geplante noch eine ungewollte Rückkehr zu erwarten hat. Es kann davon ausgegangen werden, dass OLWUs klare Vorstellung von ihrer Zukunft im Zielland, bzw. ihre klare Perspektive in Deutschland zu bleiben, einen positiven Einfluss auf ihre Spracherwerbsmotivation hat, da die Jugendliche einen unmittelbaren Sinn in ihren Anstrengungen, also ihrem *Investment* (vgl. Darwin & Norton 2015: 37–38), erkennen kann.

¹⁵⁶ OLWU nennt das Nachbarland „Moldawien“, eine weitverbreitete Rückübersetzung aus dem Russischen. Nach Gruenwald (2014) ist die korrekte Bezeichnung im Deutschen ‚Moldau‘.

5.6.5 Landeskundliches und kulturelles Wissen

Diese Kategorie enthält zwei Textstellen. OLUW erzählt über ihre Heimatstadt, dass es dort viele verschiedene Schulen gebe, in denen verschiedene Fremdsprachen unterrichtet würden. Gesprächskontext war, dass es an OLUWUS Schule nur Englisch als Schulfremdsprache gab. OLUW kann die geographische Lage ihrer Heimatstadt gut beschreiben, womit sie ein gutes geographisches Wissen über ihre Heimatregion preisgibt, wie z. B. die Namen aller Nachbarländer und die Einordnung in die Himmelsrichtung Westen (OLWU_5, 468–489 und OLUW_6, 1–15). ICE versucht, den Städtenamen in lateinischer Schrift in ihr Forschungsheft zu schreiben und fragt OLUW, ob die Schreibweise richtig sei. OLUWs Antwort „ich glaube ä: joa“ macht deutlich, dass sie ihren Heimatort immer in kyrillischer Schrift schreibt bzw. liest, sodass die Schreibweise in lateinischer Schrift ihr eher nicht bekannt ist.

Schließlich fragt ICE OLUW nach ihrer affektiven Einstellung zur ukrainischen Sprache durch die Frage „und magst du die ukrainische Sprache?“ In diesem Zusammenhang erwähnt OLUW eine Redewendung über die ukrainische Sprache. Da diese Textstelle doppelt kodiert wurde, wird hiermit auf die Analyse im Absatz „die Bedeutung meiner Sprachen“ (Kap. 5.6.3.1) verwiesen.

In den bisher vorgestellten Kategorien sind vor allem sprachbiographische Äußerungen, das Sprachenportrait und OLUWs mehrsprachiger Sprachgebrauch inklusive unterschiedlicher Einstellungen und Perspektiven auf ihre Sprachen deutlich geworden. Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die Perspektive jugendlicher Mehrsprachiger auf ihre Sprachen liegt in den verschiedenen Wissensbeständen über Sprachen, meist geäußert in metasprachlichen Erläuterungen oder Erzählungen, welche Einblicke in die Annahmen und Strategien der Proband*innen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit zum Ausdruck bringen.

5.6.6 Laienlinguistik

In dieser Kategorie befinden sich 35 kodierte Textstellen. Die Größte Unterkategorie ist ‚Sprachbewusstheit‘ (siehe Kap. 5.6.6.2) mit 18 Kodierungen, die Zweitgrößte ist die Kategorie ‚Beschreibungen und Annahmen über Sprachen‘ (siehe Kap. 5.6.6.1) mit acht Kodierungen. OLUW sticht mit der Anzahl an Kodierungen vor allem in der Unterkategorie ‚Sprachbewusstheit‘ aus der Gruppe der Proband*innen heraus.

5.6.6.1 Beschreibungen und Annahmen über Sprachen

In dieser Kategorie sind Äußerungen des Wissens und von Annahmen gesammelt (siehe Abbildung 25). So fragt ICE OLUW beispielsweise, ob der Begriff Mutter-

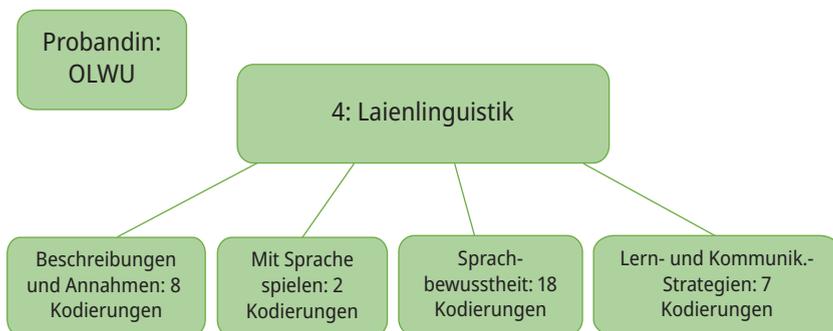


Abbildung 25: Kategorie Laienlinguistik OLWU.

sprache im Ukrainischen auch Muttersprache heiße, also ob das Wort aus derselben semantischen Konstruktion ‚die-Sprache-der-Mutter‘ bestehen würde, wie im Deutschen:

[OLWU_1, Z. 46–68]

- 46 ICE: wenn man/wenn du ukrainisch sprichst (1.3) heißt es
 47 dann auch mUuttersprache, wenn du über deine erste
 sprache sprichst?
 48 OLWU: hm_hm?
 49 ICE: sagt man dann auch muttersprache auf ukrainisch?
 50 OLWU: h naja
 51 ICE: ja?
 52 OLWU: ja
 53 ICE: heißt genau das gleiche?
 54 OLWU: ja: das_h mutterspraChe abe:r (.) an e:h (.) also (-)
 an mEIne
 55 spraChe (.) sag i (ich) das (.) sag jeder (.) und das
 heißt
 56 nicht mutterspraChe aber °h
 57 ICE: wenn du es übersetzen würdest [wort für wort wie würdest
 du es]
 58 OLWU: [jA: das h]
 59 ICE: dann sagen?
 60 OLWU: also in meiner [spraChe? soll ich das]
 61 ICE: [hm_hm hm_hm]
 62 OLWU: sagen?
 63 ICE: hm_hm

- 64 OLWU: ä:m ri:etnamOwa ((ukrainische Aussprache)) [((lacht))]
 65 ICE: [oke und das heißt] sprache der mutter? [oder]
 66 OLWU: [ja:] mutterspraCHE (.) das heißt
 67 ICE: gut
 68 OLWU: ja [((lacht))]

In Zeile 46–47 fragt ICE, ob es in OLWUs Sprache auch *Muttersprache* heiße, „wenn du über deine erste sprache sprichst?“. OLWU versteht die Frage zunächst nicht, welches sie durch ein Zuhörersignal in fragender Intonation „hm_hm?“ deutlich macht. Nach einem kommunikativen Hin- und Her über die Frage äußert OLWU in Zeile 54–55. schließlich zwei sich widersprechende Informationen dazu, nämlich einmal „ja das ä: muttersprache“ und einmal „das heißt nicht Muttersprache“. In Zeile 57 versucht ICE über eine weitere Strategie, einer Wort-für-Wort-Übersetzung, weitere Informationen zu ihrer Frage zu erhalten. In einer dann folgenden genaueren Beschreibung übersetzt OLWU schließlich das Wort ins Ukrainische: *Рідна Мова* [Ridna Mova] (Z. 64). Nachträgliche Recherchen haben ergeben, dass *Рідна* ‚Heimisches‘ und *Мова* ‚Sprache‘ bedeutet, dass der wortwörtliche Ausdruck im Ukrainischen also ‚Heimatsprache‘ meint. Erwähnenswert ist, dass OLWU selbst die Possessivkonstruktion „meine Sprache“ (Z. 60) als Ausdruck für ihre Erstsprache verwendet, eine Formulierung sie im Migrationskontext häufiger vorfindlich ist (siehe dazu Amorocho & Wermbter 2019: 242). Obwohl OLWU ICEs Frage nicht vollständig verstanden hat, war sie in der Lage ICE so viele Hinweise zu geben, dass die Bedeutung des Äquivalents für Muttersprache im Ukrainischen semantisch erschlossen werden konnte. OLWU und ICE nutzten hier zur Hilfe der Kommunikation OLWUs Erstsprache Ukrainisch.

Über die dänische Sprache äußert OLWU einige Beobachtungen, die auf einige fundierte laienlinguistische Wissensbestände schließen lassen:

[OLWU_1, Z. 237–245]

- 237 OLWU: und (0.5) ik (ich) glaube dass ä:h (-) also in
 238 dÄnische sprache [es gibt ä:h]
 239 ICE: [hm_hm]
 240 OLWU: etwas von (0.7) äh (-) ingli:sch (englisch) [ä:h]
 241 ICE: [ja:,]
 242 OLWU: deutsch
 243 ICE: ja:
 244 OLWU: und (-) und_ä::h (-) ihre EIGenen sprACHE
 245 ICE: hm_hm, (0.6) gut (0.5)

Diese Aussage verdeutlicht, dass OLWU sprachvergleichende Strategien anwendet und ihr im Dänischen Ähnlichkeiten zu den ihr bekannten Sprachen Deutsch und Englisch auffallen. Durch ihre Formulierungen verdeutlicht sie, dass sie im Dänischen Elemente der beiden germanischen Sprachen erkennt, aber auch eigenes ‚dänisches‘ in der Sprache ausmacht (Z. 244). OLWU vergleicht somit die Sprachen, die sie kennt miteinander und setzt ihr Wissen ein, um die ihr bekannten Sprachen einzuordnen.

Die folgende Textstelle schließt im Gespräch direkt an. Es wird ersichtlich, dass ICE OLWUs Fähigkeiten, Sprachen zu vergleichen aufgreift und nach Ähnlichkeiten zwischen Ukrainisch und Russisch fragt. OLWU vergleicht dann im Gespräch die Sprachen ihrer Herkunftsregion:

[OLWU_1, Z. 245–266]

- 245 ICE: hm_hm,(0.6) gut (0.5)((OLWU lacht währenddessen))
 246 und wie ist das zum beispiel zwischen ukrainisch und
 russisch?
- 247 OLWU: aha (-) hm: (-) ä:h (-) asso (achso/also) ukraINISCH
 äm: (-)
- 248 ä:h a_äm: lei_ äh is leiKt (engl. „wie“)
- 249 ICE: ist leichter?
- 250 OLWU: äh ist nichts (-) äh gleich aba (aber) lEIKt (engl.
 „wie“)
- 251 ICE: hm_hm
- 252 OLWU: ja
- 253 ICE: ach ist Ähnlich
- 254 OLWU: ah ähnlich
- 255 ICE: hm_hm
- 256 OLWU: äh als äh russisch aba (aber) (-) ä:h (-) zum beispiel
 polnisch
- 257 und makedonisch ist äh (-) mE:HR ä:h gleich äh wie (-)
 em_ähnlich
- 258 wie ukraInisch [ja]
- 259 ICE: [also] ukrainisch äh makedonisch und polnisch ähneln
 sich meHR
- 260 als russisch
- 261 OLWU: [ja]
- 262 ICE: [also] russisch ist_n bisschen weiter weg
- 263 OLWU: ja:
- 264 ICE: oke:

- 265 OLWU: aba: (aber) ä:h äse (es) äh es auch:_äh gibt in
 russisch viele
 266 wörte:r (-) äh gleich als [in in]

In diesem Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass OLWU durch ihr Wissen in der Lage ist, Sprachen in Bezug zueinander setzen. Die Sprachen ihrer Herkunftsregion, vom Ukrainischen über das Polnische und das Mazedonische bis zum Russischen, sind ihrer Auskunft nach eng verwandt und sich alle mehr oder weniger ähnlich. Das Russische wird in ihrer Darstellung als etwas entfernter zum Ukrainischen positioniert als das Polnische oder auch Mazedonische. Sie beendet ihre Einschätzung mit der Äußerung, dass es auch im Russischen viele gleiche Wörter wie im Ukrainischen gebe (Z. 265–266). Es geht bei OLWUs Darstellung nicht darum, ob ihre Wahrnehmung dem Stand der Forschung entspricht. Vielmehr geht es in Bezug auf das Forschungsinteresse der individuellen Perspektiven darum, dass OLWU dies so wahrnimmt. Aus diesem Grunde wird der Frage, wie nah oder fern verwandt die Sprachen Ukrainisch, Russisch, Polnisch und Mazedonisch sich sprachtypologisch wirklich sind, nicht nachgegangen. Denn was hier zählt ist das Urteil, welches OLWU sich aufgrund ihres sprachlichen Wissens gebildet hat und das sie in der Gesprächssituation äußert.

Im Zusammenhang mit der Frage ‚was ist anders, wenn Jugendliche sprechen?‘, die aufkommt, als die Gesprächspartnerinnen über das Impulswort *Alltagssprache* sprechen, äußert OLWU Beobachtungen zur Sprachverwendung:

[OLWU_1, Z. 319–336]

- 319 ICE: und was ist/was ist anders wenn jugendliche sprEchen:
 was
 320 OLWU: [äm]
 321 ICE: [was] ist dann zum beispiel ande:rs als bei:: (1.2)
 322 ((schnalzt währenddessen einmal)) hm::[bei_de:r/]
 323 OLWU: [erwachsenen]<<sehr leise> sprACH,>
 324 ICE: ja: genAu
 325 OLWU: ä:m:: also jUgendliche: (-) ä:m: benutzen (-) benutzen
 °hh ä:m:
 326 (1.6) ein bisschen ANdere wörter?
 327 ICE: hm_hm
 328 OLWU: ich glaube? ä:m: (0.7)die:: äh (.) die: (1.2) etwAs
 (0.9)
 329 ä:h <<leise/zögernd> modErner sind, oda> [hm]
 330 ICE: [ja_a,] modErner,

- 331 OLWU: und (1.8) hm:
 332 ICE: hm_hm,
 333 OLWU: vielleicht (vielleicht) haben sie ä:m: (1.3) ä:h (-)
 ihre eigene:
 334 (.) dialekt? ((lacht))
 335 ICE: ja:_a ja: gute idee: (1.4) ein eigener dialekt (2.5)
 336 ((schnalzt einmal))

OLWU beschreibt zunächst ihre Beobachtungen recht vage mit der Formulierung: „jUgendliche:(-) ä:m: benutzen (-) benutzen °hh ä:m: (1.6) ein bisschen ANdere wörter?“ (Z. 325–326) und spezifiziert diese dann durch das gesteigerte Adjektiv „modErner“ (Z. 329), was markiert, dass sie hier die Sprache der Erwachsenen mit der Sprache der Jugendlichen vergleicht. Dann vermutet OLWU, dass Jugendliche ihren eigenen Dialekt haben könnten (Z. 333–234). Diese Schlussfolgerung verdeutlicht ihre Fähigkeit, Sprachgebrauch zu analysieren und zudem mit Hilfe von Fachtermini zu beschreiben. Sie beobachtet, dass sich Sprache wandelt und dass dies zwischen zwei Generationen deutlich wird. Ihre Vermutung, dass Jugendliche ihren eigenen Dialekt haben, ist ein Beispiel für metasprachliche laienlinguistische Kompetenz. Ihre Erfahrungen mit Sprachen ermöglichen ihr eine Beschreibung sprachlicher Variation und ihre Kenntnisse über Sprachen werden in ihrer Verwendung des Begriffs ‚Dialekt‘ deutlich. Letztlich bezeichnet OLWU Jugendsprache als Dialekt, da ihr dieser Ausdruck in ihrer Wahrnehmung von Jugendsprache als einer sprachlichen Varietät nahekommt.

Eine weitere Textstelle dieser Kategorie befasst sich mit OLWUs Wahrnehmung des Deutschen:

[OLWU_5, Z. 25–49]

- 27 OLWU: ä:h (0.7) Und_ä:h e: (-) sie Ist_äh (0.8) ä:h (0.5) mit
 28 französisch (1.9) ÄHnlich? (0.4) als0:_mIt (2.1)
 <<leise> aus_sag,>
 29 ((lacht)) [oda (oder) so] (oder)
 30 ICE: [aussprache?] (0.6) nEIn [oder?]
 31 OLWU: [ä::h]
 32 ICE: meinst du [die aussprache?] (.) hh°
 33 OLWU: [als0_äh] (0.8) ja: aba (aber) °h (0.7) ä:h ((lacht))
 34 ICE: oder [die grammatIK? oder (.) oder was erinnert dich?]
 35 OLWU: [Ich weiß nIcht ä:h wie ich das erklären (.) ne:] äm
 (2.1) also

- 36 (0.3) ES klIngT ä:m: (0.7) es klIngT äh °h äm: (-)
nIcht_äh (2.0)
- 37 <<englisch ausgesprochen mit rollendem r, 'rude'> rU:d>
((lacht))
- 38 auf english (englisch) [das heißt das]
- 39 ICE: [ah: oke:] (0.7) ((schnalzt währenddessen einmal)) also
es ist äm:
- 40 vielleicht (0.4) es klingt e_her (1.0) hm fEin oder
gebildet o:der
- 41 oder hm_m_m erhAben oder so?
- 42 OLWU: ja: (0.3) Und (.) soft ((englische Aussprache))
- 43 ICE: wei_ch? [hm_hm (-) hm_hm]
- 44 OLWU: [ass0 (achso) wei/(.) ja:]
- 45 ICE: hm_hm
- 46 OLWU: ((lacht))
- 47 ICE: oke:
- 48 OLWU: Und_ä:h äm: (2.7) also grAmMAtIk ist schwE:R? (0.5) aba
(aber)
- 49 (2.3) aba (aber) ich verstEh_s. ((lacht))

Wie bereits bei anderen Wissens- und Wahrnehmungsäußerungen geht es bei diesen Aussagen nicht um die Frage, ob OLWU sachlich richtig liegt. Im Fokus steht ihre Wahrnehmung, also die Schlüsse, die sie selbst auf Basis ihres Sprachwissens und ihrer Spracherfahrungen zieht. In Bezug auf das Deutsche beobachtet OLWU eine „Ähnlichkeit“ mit dem Französischen. Zunächst versucht OLWU, diese Ähnlichkeit zu begründen, wobei sie jedoch bei der Wortwahl unsicher ist (Z. 27–28). Das Wort „aussag“ greift ICE auf, zeigt jedoch sofort, dass sie zweifelt, indem sie fragt (Z. 30), wobei ICE den Negativartikel „nein“ deutlich betont. Es folgen mehrere Fragen, in denen ICE herausfinden möchte, welche Ähnlichkeiten OLWU wahrgenommen hat. ICEs Reaktion macht deutlich, dass sie die Wahrnehmung einer Ähnlichkeit zwischen Französisch und Deutsch in der Aussprache eher ungewöhnlich findet (Z. 30, 34, 35). OLWU kommt dann in ihrer Erklärung auf den ‚Klang‘ zu sprechen, wobei sie sich zweier englischer Adjektive bedient: „nicht *rude*“ und „*soft*“ (siehe auch Kap. 5.6.6.3 „Lern- und Kommunikationsstrategien“). Schließlich konstatiert sie noch, dass die Grammatik schwer sei, aber dass sie sie verstehen würde (Z. 48–49). Diese Beobachtungen über die deutsche Sprache sind sehr vielschichtig. Zum einen vergleicht OLWU die Sprache mit dem Französischen und beschreibt sie mittels Adjektiven. Sie bezieht sich sowohl auf die klangliche Erscheinung der Sprache wie auf die Grammatik. Obwohl das Fran-

zösische gemeinhin als weich und elegant gilt, während das Deutsche eher als abgehackt oder zackig beschrieben wird, scheinen diese beiden Sprachen für OLWU Ähnlichkeiten im Klang zu haben. Eine Hypothese, weshalb OLWU diese Ähnlichkeiten hört oder wahrnimmt, könnte in ihrer Erstsprache und ihrer Verwurzelung in den slavischen Sprachen liegen, die sich durch noch mehr Konsonanten auszeichnen als das Deutsche (vgl. Müller o.J.: 10).¹⁵⁷

Die letzte Textstelle der Unterkategorie „Beschreibungen und Annahmen über Sprachen“ enthält eine Äußerung über OLWUs Mutter. OLWU äußert Kenntnisse zum Faktor Alter im Spracherwerb und konstatiert, dass es schwer für Erwachsene sei, eine neue Sprache zu lernen (OLWU_5, 86–91).

Zusammenfassend ergibt sich aus den Textstellen dieser Kategorie der Eindruck von OLWU als einer Mehrsprachigen mit einem umfassenden Sprachwissen, von dem sie Gebrauch macht. Sie vergleicht Sprachen in Hinblick auf Ähnlichkeiten und Unterschiede miteinander, wobei sie sich auf die Klangebene und die Wortebene bezieht. Sie arbeitet mit Übersetzungen und englischen ‚Hilfswörtern‘, sie stellt Beobachtungen zum Sprachgebrauch Jugendlicher an, die sie mithilfe von Adjektiven („moderner“) und Fachtermini („eigenen Dialekt“) sehr gut beschreiben kann. Es zeigen sich in OLWUs Äußerungen Formen von *metalinguistic ability*, also der Fähigkeit, Wissen über Sprache(n) anzuwenden (vgl. Bialystok 2001; siehe auch Kap. 2.1.5). OLWUs Annahmen sind dabei nicht immer überprüfbar bzw. entsprechen vielleicht nicht immer dem Stand der Forschung. Aber bezogen auf die Frage, wie eine Mehrsprachige ihr vielfaches sprachliches Wissen zur Erklärung und Konstruktion ihrer mehrsprachigen Welt verwendet, ist der Fall der Ukrainerin OLWU exemplarisch.

5.6.6.2 Sprachbewusstheit

In dieser Unterkategorie von „Laienlinguistik“ befinden sich neun kodierte Textstellen, von denen einige vergleichsweise lang sind. Sprachbewusstheit preisgebende Äußerungen lassen sich überall im Material finden, oft auch implizit. In dieser Unterkategorie sind solche Aussagen gesammelt worden, in denen die Probanden explizit über Sprachproduktion und Umgang mit Sprachen reflektieren und somit eine Bewusstheit äußern. OLWU erwähnt zum Beispiel ihre Beobachtungen zum Dänischen:

¹⁵⁷ Während das Deutsche 21 Konsonanten zählt, sind es im Ukrainischen 32 an der Zahl (vgl. Müller, o.J.: 10).

[OLWU_1, Z. 202–207]

- 202 ICE: [hm_hm] (1.4) und findest/wie findest du klingt die sprache?
 203 OLWU: <<lachend> also> äh das kling ä:h klings klingte äh
 204 (0.3) ganz schwÄ:R (schwer)
 205 ICE: hm_hm
 206 OLWU: aba (aber)(0.4) ich glaube dass man kAnn das lernen
 [((lacht))]

OLWU beschreibt nicht nur ihre Beobachtungen dazu, dass sie die Aussprache des Dänischen, im Gespräch mit dem Wort „klingte“ (Z. 203) umschrieben, „ganz schwÄ:R (schwer)“ (Z. 204) findet, sondern äußert auch noch die Einschätzung, dass man es lernen könne (Z. 206). Diese Einschätzung zeigt, dass OLWU vor Herausforderungen beim Spracherwerb nicht zurückschreckt und sich im Gespräch als Lernerin positioniert, die auch Schwierigkeiten meistern kann. Sie erzählt außerdem, dass sie bei Versuchen, ihrem Stiefvater nachzusprechen scheitert:

[OLWU_1, Z. 212–215]

- 212 OLWU: ja wenn mein stiefvAter etwas ä:h (.) sagt_e (0.4) ich
 probiere
 213 das ä:h äh wIEderh0len aba (aber) (0.7) das NIE so
 genAU
 214 das: [geht nIckt] (nicht)
 215 ICE: [nein: das ist auch] schwer

OLWU erklärt, dass sie versuchen würde, das Gesagte ihres Stiefvaters zu „wIEderh0len“, aber dass es ihr „NIE so genAU“ gelingen würde (Z. 213). In dieser Sequenz wird nicht nur ihre metasprachliche Bewusstheit über ihre Auseinandersetzung mit der dänischen Sprache als Lerngegenstand deutlich, sondern auch eine Lernstrategie, nämlich das Wiederholen oder Nachsprechen. OLWU beschreibt außerdem, dass die dänische Grammatik nicht schwer sei. Die Beschreibung der familiären Ähnlichkeiten zwischen den germanischen Sprachen führt ICE schließlich zu der Frage nach familiären Ähnlichkeiten zwischen Russisch und Ukrainisch (siehe auch Kap. 5.6.6.1).

Des Weiteren äußert OLWU Beobachtungen über den persönlichen Sprachgebrauch, wobei es darum geht, wann sie welche Sprachen verwendet:

[OLWU_1, Z. 437–454]

- 437 ICE: hm_hm (2.7) u:nd wenn du dENkst? (1.2) auf welcher
sprache dENKst
- 438 du dann?
- 439 OLWU: ((lacht)) ä:h Ick (ich) denke am_ in ukraInisch
[((lacht))]
- 440 ICE: [du denkst] in ukrainisch hm_hm,
- 441 OLWU: also wenn ich ä:h auf englisch (englisch) spreche zu
hause dann
- 442 deNKE auf [englisch aba:](englisch aber)
- 443 ICE: [hm_hm]
- 444 OLWU: äh wenn auf deusch dann (0.8) jez (jetzt)[ja: hh°]
- 445 ICE: [dann] übersetzt du so [auf auf ukrainisch ((macht
links-rechts-
Bewegungen mit den Händen))]
- 447 OLWU: [ja: ja:]
- 448 ICE: hm_hm (3.9)((schreibt währenddessen etwas auf)) hm_hm,
- 449 OLWU: wei:l ich halt nicht so lange (0.6)<deusch (deutsch)
<<leise>
- 450 hA:_b_gelern> (gelernt) deshalb [jez] (jetzt)
- 451 ICE: [ist es] noch nicht [angekommen]
- 452 OLWU: [ja:]
- 453 ICE: in den gedanken?
- 454 OLWU: ja:

Zunächst konstatiert OLWU allgemein, dass sie in Ukrainisch denken würde (Z. 439). Es folgt die situative Beschreibung des Englischsprachgebrauchs „zu hause“, bei der sie ähnlich automatisiert vorgeht wie bei der Verwendung des Ukrainischen. In der Zeile 442 eröffnet sie mit „aba: (aber)“ die Beschreibung ihres Umgangs mit dem Deutschen. Sie verdeutlicht, obwohl ihr die Wörter fehlen, dass sie Deutsch noch nicht flüssig produzieren könne, sondern dass sie zwischen Ukrainisch und Deutsch hin- und herwechsle. ICE und OLWU kommunizieren an dieser Stelle im Text sowohl verbal als auch mithilfe von Gestik und Mimik sehr dicht, da ICE versucht, OLWUs Sätze zu vervollständigen, um die Kommunikation zu unterstützen. Der von OLWU geäußerte Umstand, dass sie das Deutsche zum Zeitpunkt der ersten Begegnung noch nicht flüssig produzieren kann, wird dennoch deutlich. OLWU hat zum Zeitpunkt der ersten Begegnung schon die B1-Prüfung bestanden, auf die sie sich überwiegend durch Lesen und Schreiben in ihren DaZ-Lehrwerken vorbereitet hat. OLWUs Einschätzungen und Reflexionen zu

ihrer Fähigkeit, das Deutsche direkt zu produzieren, betreffen die mündliche Sprachproduktion. Somit bringt OLWU in der obigen Textstelle auch zum Ausdruck, dass sie die Teilkompetenzen in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich weit erworben hat.

In Bezug auf ein Bewusstsein über die eigene Sprachproduktion kann OLWU des Weiteren gut beschreiben, dass sie bestimmte kritische Wörter, die sie aus dem Ukrainischen ins Russische übersetzen möchte, im Kopf übersetzt, bevor sie sie produziert:

[OLWU_5, Z. 428–437]

- 428 ICE: machst du das wenn du russisch ä:m (.)
sprechen möchtest? dass
- 429 du °h (.) erst überlegst auf ukrainisch wie [heißt das,
und
- 430 dann/](gestikuliert mit der rechten Hand)
- 431 OLWU: [als0 äh] EInIge wörter ä:m ja
- 432 ICE: hm_hm
- 433 OLWU: dIE ICH Ä:m (0.8) ä:m (.) die:(-) äh von ukrainisch
Ändern sIch (2.4)
- 434 ((lacht währenddessen einmal)) <<leise> dAnn üBERlEge
Ich>
- 435 ICE: und das überlegst du dir dann? ä:m: (1.7)((schnalzt
währenddessen
- 436 einmal)) im KOPF (0.3) bevor du es sprichst? (0.4) so
A:h [das ist]
- 437 OLWU: [ja::]

In den Zeilen 428–430 beschreibt ICE fragend einen Vorgang des Hin- und Herwechsels zwischen zwei Sprachen im Geiste in Bezug auf das Ukrainische und das Russische. OLWU bejaht diese Frage, in Z. 431, jedoch mit der Einschränkung, dies nur bei „EInIge wörter“ zu machen. Diese Wörter beschreibt sie in Z. 433 genauer, indem sie sagt: „die: (-) äh von ukrainisch Ändern sIch“. Sie ist sich also nicht nur bewusst darüber, dass sie manche Wörter in Gedanken hin- und her übersetzten muss, sondern auch, welche Wörter dies betrifft; es sind jene, die bei beiden Sprachen unterschiedlich sind. Manchmal verwendet sie im Zweifel „das einfach auf Ukrainisch“ (OLWU_5, Z. 451–452) in der Hoffnung, dass ihr*e russische*r Gesprächspartner*in ihr das Wort übersetzen könne (siehe Kap. 5.6.6.3).

Zusammenfassend ergibt sich aus den Textstellen der Kategorie ‚Sprachbewusstheit‘, dass OLWU sehr bewusst ihren mehrsprachigen Sprachgebrauch reflektiert und auch Details und Situationen präzise schildern kann. OLWU beschreibt

sprachliche Beobachtungen auf drei verschiedenen Ebenen: der Aussprache („Klang“ bzw. Phonetik, zum Dänischen und Deutschen), der Grammatik (zum Dänischen und zum Deutschen) sowie der Lexik (z. B.: „ä:h es kOmmt_äm: ä:h_meine ukraini_ukrainische wörter in [rUssen]“, OLWU_4, Z. 120–121). Ihre Beschreibungen zum Sprachgebrauch, wenn ihr etwa Wörter fehlen, wenn sie unsicher in der Aussprache eines Worts oder mit einer ganzen Sprache ist (wie z. B. beim Dänischen), vermitteln ein Bild ihrer metasprachlichen Bewusstheit und ihrer Kompetenzen, diese auszudrücken. Auch Lern- und Kommunikationsstrategien, die OLWU zur Bewältigung ihrer sprachlichen Herausforderungen verwendet, werden ersichtlich.

5.6.6.3 Lern- und Kommunikationsstrategien

In dieser Kategorie befinden sich vier kodierte Textstellen. Die Textstellen verdeutlichen verschiedene Strategien des Sprachenlernens und Kommunizierens. Es liegt in der Natur der jeweiligen Vorgänge, dass das Anwenden und vor allem das Beschreiben von Strategien ein hohes Maß an sprachlicher Bewusstheit erfordert. Deshalb überlappen sich die Subkategorien „Sprachbewusstheit“ und „Lern- und Kommunikationsstrategien“ zum Teil. Eine Trennung der beiden Unterkategorien ist dennoch vorgenommen worden, um die unterschiedlichen Perspektiven auf die laienlinguistischen Teilbereiche der jeweiligen mehrsprachigen Person zu ermöglichen.

In einer Situation erzählt OLWU über ihre Versuche, die dänische Sprache zu lernen und erwähnt dabei, dass sie versucht, ein Wort, das der Stiefvater verwendet hat, zu wiederholen (OLWU_1, Z. 212–215). Das Wiederholen von Wörtern ist während des gesamten Sprachlernprozesses eine wichtige mündliche Lern- und Kommunikationsstrategie. Bei der Schwierigkeit mit der dänischen Aussprache bzw. bei der Reproduktion dänischer Wörter inklusive ihrer lautlichen Eigenschaften, gelingt es OLWU nicht, dem Stiefvater genau nachzusprechen (siehe Kap. 5.6.6.2). Die Textstelle wurde doppelt kodiert, da OLWU an dieser Stelle sehr deutlich ihre Erwerbsversuche und somit Sprachbewusstheit zum Ausdruck gebracht hat. In einer weiteren Textstelle versucht OLWU die Sprachen Ukrainisch und Russisch zu vergleichen:

[OLWU_1, Z. 245–258]

- 245 ICE: hm_hm, (0.6) gut (0.5) ((OLWU lacht währenddessen)) und wie ist
- 246 das zum beispiel zwischen ukrainisch und rUssisch?
- 247 OLWU: aha (-) hm: (-) ä:h (-) asso (achso/also) ukraINISCH
äm: (-) ä:h
- 248 a_äm: lei_ äh is leiKt (engl. „wie“)

- 249 ICE: ist leichter?
 250 OLWU: äh ist nichts (-) äh gleich aba (aber) lEIKt (engl.
 „wie“)
 251 ICE: hm_hm
 252 OLWU: ja
 253 ICE: ach ist ÄHnlich
 254 OLWU: ah ähnlich
 255 ICE: hm_hm
 256 OLWU: äh als äh russisch aba (aber) (-) ä:h (-) zum beispiel
 polnisch und
 257 makedonisch ist äh (-) mE:Hr ä:h gleich äh wie (-)
 em_ähnlich
 258 wie ukraInisch [ja]

Die zur Beschreibung notwendige Formulierung ‚ist ähnlich‘ kann OLWU im Deutschen nicht abrufen, sodass sie ein englisches Wort verwendet und an die deutsche Verbmorphologie anpasst: „a_äm: lei_ äh is leiKt“ (Z.248). Zusätzlich umschreibt sie die fehlende Vokabel, indem sie sagt „ist nichts (-) äh gleich“ (Z. 250), also sinngemäß: ‚ist nicht gleich, aber ähnlich‘. Diese Textstelle zeigt, dass OLWU das Übersetzen, bzw. Verwenden einzelner Wörter in Mittlersprachen sowie das Umschreiben als Kommunikationsstrategie anwendet. Dies geschieht mit Erfolg, denn ICE ist so in der Lage ihr die Formulierung „ach ist ÄHnlich“ anzubieten (Z. 253). Als weitere Lernstrategie wiederholt OLWU den Ausdruck im anschließenden Satz selbständig noch ein zweites Mal (Z. 257). Die Lern- und Kommunikationsstrategie des Übersetzens bzw. des Einsatzes der Mittlersprache Englisch wird von OLWU in beiden Begegnungen genutzt, um die Kommunikation zum Gelingen zu bringen; in einer Situation nutzt sie diese, als ihr zur Beschreibung einer Sprache zwei Adjektive fehlen (engl. ‚rude‘ und ‚soft‘, OLWU_5. Z. 33–34).

Schließlich gibt es im Material eine Textstelle, in welcher OLWU ihre Kommunikationsstrategie beschreibt, wenn ihr im Russischen ein Wort fehlt:

[OLWU_5, Z. 443–447]

- 443 OLWU: [oder iCH_äh] sprEche das ä:h (-) äh auch ä:h (-) um_äh
 (-) also:
 444 (-) ä:h rUssin oder rUSse °h ä:h miCH_ä:m (.) mIr
 hElfen könnte
 445 ((lacht)) [also↑] ((macht wedelnde Bewegung mit der
 linken Hand))

- 446 ICE: [jA:]
 447 OLWU: mIt_äh aussprACHE ((lacht))

OLWU beschreibt, dass sie ihre Gesprächspartner („rUssin oder rUsse“) im Zweifel aktiv um Hilfe bittet (Z. 444), um ein Wort oder eine Aussprache zu lernen. Manchmal probiert sie auch einfach, ob ein Wort zwischen den eng verwandten Sprachen möglicherweise verständlich ist:

[OLWU_5, Z. 451–463]

- 451 OLWU: [ja: oder?] wenn Ich nIcht ä:h ä:h weiß äh dieses wOrt
 ich sage
 452 das einfach auf Ukrainisch und viel_lEIch äh dieses
 [äh diese]
 453 ICE: [hm_hm]
 454 OLWU: Leute äh (0.6) äh kann das also in russen rUssisch
 übersetzen
 455 oder (1.3) ja
 456 ICE: o:de:r ä:m: (-) du umschrEibst es, (.) weißt du was das
 heißt?
 457 OLWU: hm:: (0.8) Ist das bEschrEiben oder was?
 458 ICE: ja: sozusagen genau: das ist wenn man das genAU dAs
 wort NICHT
 459 kennt aber dann sagt das ist wIE:
 460 OLWU: ja:_ja:
 461 ICE: wenn man: das und das tut oder so und dann sagt
 derjenige ach
 462 das ist das und das wort
 463 OLWU: ja: mAnCHmAl ä:h mAche Ich dAs aba (aber) n_nIcht oft
 ((lacht))

Die Sequenz zeigt, dass OLWU die Verwandtschaft der Sprachen nicht nur bewusst ist, sondern sie diese auch für sich zu nutzen weiß. Sie erläutert hier, dass sie, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten, auch manchmal Wörter aus dem Ukrainischen verwende, wenn sie das russische Wort nicht kenne, denn „viel_lEIch“ (Z. 452) können die Gesprächspartner ihr das Wort dann „in russen rUssisch übersetzen“ (Z. 454) bzw. sich die Bedeutung erschließen. Die Gesprächsstrategie des Umschreibens verwendet OLWU „mAnCHmAl“ aber „aba (aber) n_nIcht oft“ (Z. 463). Es zeigt sich, dass sie den Begriff *Umschreiben* zwar nicht kennt, sich je-

doch mit einem ähnlichen deutschen Wort weiterhilft, indem sie fragt „Ist das bE-schrEiben oder was?“ (Z. 457).

Zusammenfassend für diese Unterkategorie lässt sich konstatieren, dass OLWU verschiedene Lern- und Kommunikationsstrategien anwendet, die ihr helfen, eine Kommunikation in unterschiedlichen Sprachen (Deutsch, Englisch, Dänisch und Russisch) aufrechtzuerhalten und zugleich neue Vokabeln zu lernen. OLWU wiederholt, sie umschreibt, sie nutzt Mittlersprachen oder auch einfach die Verwandtschaft von Sprachen. Außerdem bittet sie Kommunikationspartner*innen aktiv um Hilfe, wenn ihr ein Wort fehlt. Einige Male benennt sie die Strategien explizit, z. B. mittels der Verben ‚übersetzen‘, ‚wiederholen‘ oder ‚beschreiben‘, andere Male reflektiert und beschreibt sie diese anhand von verschiedenen situativen Beispielen. Daher steht diese Kategorie auch in einem engen Zusammenhang zur Kategorie ‚Sprachbewusstheit‘ (siehe Kap. 5.6.6.2).

5.6.7 Positionierungsakte, Selbst- und Fremdzuschreibungen

OLWUs Fall wird durch die Besonderheit gekennzeichnet, dass es vor allem in der zweiten Begegnung zu einigen Einmischungen seitens der Lehrkräfte gekommen ist, die den Gesprächsverlauf zeitweise beeinflusst haben. Zum einen ist es zu mehreren Äußerungen gekommen, aus der sich das Verhältnis zwischen Schülerin und Lehrkräften sowie deren Sicht auf OLWU rekonstruieren lassen. Zum anderen hat dadurch die Mutter von OLWU eine zentrale Rolle in einigen Gesprächssequenzen erhalten, sodass es etwa zehn Minuten lang um Berufswunsch und Zukunftsperspektive der Mutter ging. Aus diesem Gesprächsabschnitt lassen sich Aspekte über OLWUs familiäre Herkunft und über das Verhältnis zwischen Mutter und Tochter rekonstruieren. Für die Auswertung dieser Textstellen sind gesprächsanalytische Verfahrensweisen zum Einsatz gekommen.

Ein wichtiger Aspekt der Analysen sind die *Fremdpositionierungen* seitens der Lehrkräfte (siehe Kap. 4.3.3.1). Während der zweiten Begegnung mischt sich LK1 insgesamt viermal und LK2 zweimal in das Gespräch ein. Durch diese Einmischungen werden Themen oder Sichtweisen relevant gesetzt und bestimmen zum Teil den Verlauf des Gesprächs. Relativ zu Beginn der zweiten Begegnung äußert sich LK1 lobend über die guten Leistungen und Eigenschaften von OLWUs Mutter:

[OLWU_5, Z. 68–95]

- 68 ICE: hm_hm (.) oke: ((schreibt in ihr Heft)) (8.5) hm_hm
 (1.6) oke:(.)
- 69 u:nd_ä:m: (1.8) spricht deine mutter deutsch?

70 OLWU: ä:h (0.7) sie (.) lERnt jetzt ä:h (.)((LK1 beugt sich
 seitlich
 71 über OLWUS SP und lächelt, ICE lächelt zurück)) sie
 gEht_äh °h
 72 (.) also↑ sie hat °hh (0.5) ä:h (0.5) e: (.) im
 septembER?
 73 (0.6) [hat sie:]
 74 ICE: [hm_hm]
 75 OLWU: ä:h einen prüfung: (.) b eins ab/(0.7) bEstAnden
 76 ICE: super,
 77 OLWU: U:nd (0.8) ja: das äh hAt sie gUt gemAcht (.) ((LK1
 schaut zu OLWU
 78 und lacht)) Und jetzt mAcht sie: b zwei ((lacht))
 79 ICE: schÖ:n
 80 LK 1: b zwei ist !ECHT! schwEr
 81 OLWU: <<lachend> ja:_a:h> das hAt sie gesagt [auch]
 82 LK 1: [Echt] schwer
 83 ICE: ich find das !ECHT! sUpER
 84 LK 1: ja: h°
 85 OLWU: Und abA: (aber)
 86 ICE: totAl gUt
 87 OLWU: ja: aba (aber) [es ist]_ä:m
 88 LK 1: [hat sie schnell gemacht]
 89 OLWU: schwE:R (.) fÜr sIE, [wEIl]
 90 ICE: [hm_hm]
 91 OLWU: sie ist nIcht äh (-) <<lachend> mÄdchen> [äh ja:]
 92 ICE: [ja: sie ist erwachsen meinst du nä?]
 93 OLWU: ja: (-) Und_ä:h/
 94 LK 1: aber sie ist schlAU [((lacht))]
 95 OLWU: [((lacht))]

Aus dieser Sequenz wird ersichtlich, dass OLWU scheinbar einen engen Bezug zur Mutter hat. Sie kann die Lernbemühungen der Mutter genau beschreiben und, auf den Monat genau, den Prüfungszeitraum sowie das erreichte Deutschniveau benennen (Z. 70–73). Zudem lobt sie die Mutter, wobei Stolz und Anerkennung für die Leistungen der Mutter spürbar werden: „ja: das äh hAt sie gUt gemAcht“ (Z. 77). Die Lehrkraft LK1 zeigt zunächst Interesse an OLWUs Sprachportrait (Z. 70), wobei es OLWU durch die Aufmerksamkeit der Lehrkraft sichtlich schwerer fällt, sich auf ihren Redebeitrag zu konzentrieren, sie macht mehrere Pausen und äußert Signale des Nachdenkens wie „ä:h“ und „e:“ (Z. 72–73); ab

Z. 80 nimmt LK1 aktiv Einfluss auf das Gespräch. Zum einen zeigt LK1 ihre Sympathien für OLWU indem sie über das Sprachenportrait lächelt (Z. 70f.) und über OLWUs Äußerung lacht (Z. 77–78), zum anderen zeigt sie Lob und Anerkennung für OLWUs Mutter durch gleich mehrere Äußerungen: „b zwei ist !ECHT! schwEr“ (Z. 80) und „aber sie ist schlAU“ (Z. 94). Auch ICEs Äußerungen werden deutlich durch die Redebeiträge von LK1 beeinflusst. So greift sie zum Teil die Wörter und die Intonation auf, die LK1 verwendet hat (Z. 83) und stimmt insgesamt in die lobende und anerkennende Haltung gegenüber der Mutter ein (Z. 86). Die Äußerungen von LK1 erwecken den Anschein, dass OLWUs Mutter bei der Lehrkraft ein hohes Ansehen genießt. Dieses wird auf OLWU übertragen. Der Übertragungsweg könnte auch in die andere Richtung, von der Tochter zur Mutter, verlaufen oder aber sich gegenseitig verstärken. Es lässt sich hier also ein Übertragungsschema nach dem *Muster die Tochter ist wie die Mutter* erkennen. Im Zusammenhang mit den weiteren Äußerungen während der Begegnung ist deutlich zu erkennen, dass OLWU und ihre Mutter dasselbe hohe Ansehen genießen. Ein Beispiel für die große Anerkennung für OLWU ist die Textstelle OLWU_5, Z. 380–395, in welcher OLWU über ihren zukünftigen Berufswunsch Dolmetscherin spricht (siehe Kap. 5.6.3.6) und LK1 und LK2 im Wechselspiel OLWUs Leistungen betonen (z. B. LK1: „für welche sprAche denn? für alle nä?“, OLWU_5, Z. 379). OLWUs Verhältnis zur Mutter zeichnet das Bild einer sehr verantwortungsbewussten Jugendlichen mit einer engen Bindung zur Familie. Auch die Mutter macht positive Aussagen über die Tochter; so zitiert LK1 die Mutter, als diese ihre Tochter in der Schule anmeldete: „und ihre mutter kam und meldete OLWU an und sagte nur (1.0) meine tochter ist nOch schlauer als <<lachend> ich>“ (OLWU_5, Z. 181). Und so verhält es sich auch andersherum, z. B. lobt OLWU ihre Mutter für die bestandene B1-Prüfung (Z. 77). Mehrere Begebenheiten weisen darüber hinaus auf die enge Bindung zwischen Mutter und Tochter, bspw. dass diese im Detail über die Berufserfahrungen der Mutter in Deutschland oder auch über Besuche beim Arbeitsamt berichten kann, bei der OLWU offenbar als Sprachmittlerin fungiert.

In der folgenden Sequenz ist die Einmischung von LK2 in der Hinsicht auffallend, dass sie thematisch modebezogene Äußerlichkeiten anspricht, aber dennoch die komplette Aufmerksamkeit auf sich zieht. Es geht in dem Gesprächsabschnitt noch immer um die Mutter, genauer um ihren Spracherwerb nach der Migration. LK2 bringt OLWU dermaßen aus dem Konzept, dass diese im Anschluss vergessen hat, worüber sie und ICE vorher gesprochen haben:

[OLWU_5, Z. 96–124]

96 ICE: und_ä:m: hat sie/konnte sie vorher schon die (.)
buchstaben oder

97 musste sie auch alle buchstaben neu lernen hier

98 OLWU: ja: (.)also wir ham (haben) (0.9) als wir gekommen (-)
sI:nd?

99 ((LK2 erscheint im Hintergrund und OLWU richtet kurz
den Blick

100 auf sie))

101 ICE: hm_hm

102 OLWU: sollten wi:r (-) alles äh äh/(0.8)((LK2 flüstert leise
und

103 unverständlich))

104 <<zu LK2 sprechend> asso (achso) ja: berlitz>

105 ((lacht)) ((sie zeigt auf ihren Bleistift, der
offenbar von der

106 Sprachschule Berlitz ist))

107 LK2: was?

108 OLWU: das ist ä:h (.) berlitz [oda (oder) was?]

109 LK2: [nEIN!] ich guck grad deinen rOck an

110 OLWU: asso:: (achso) ((lacht))

111 ICE: ((lacht))

112 LK2: ich bin doch so_n rock f: fä:n (0.6) ((näht sich
OLWU, beugt sich

113 zu ihr hinunter und berührt mit einer Hand ihren Rock))
dEr sieht ja

114 COOL aus

115 OLWU: danke ((lacht))

116 LK2: ich leih den mal wenn ich nicht mehr so viel wiege

117 ((alle vier Personen lachen))

118 OLWU: hm: (-) ja:: also: was hab <<lachend> gesagt ge>?,
[((lacht))]

119 LK2: [((unverständlich, ca. 1 Sek))]

120 ICE: [ehe: hat sie dich abgelenkt,]

121 LK2: [hat deine mutter b] b zwEI,

122 ICE: [gEnau ich hab gefragt nach der]

123 OLWU: [ja: b zwei]

124 ICE: schrIFT_sprA_che [wann I:hr/(.) wann_wann ihr das
gelernt habt]

Im obigen Beispiel nähert sich LK2 OLWU von der Seite. OLWU wird dadurch sofort unaufmerksamer, in Z. 99 bricht sie mitten im Satz ab. Sie wendet sich stattdessen LK2 zu und sagt dieser etwas über den Stift, den sie in der Hand hält (Z. 104). Aber OLWU hat den Blick der Lehrkraft falsch gedeutet, dieser war nicht auf ihren Stift gerichtet, sondern auf ihren Rock (Z. 105). LK2 zeigt Vertrautheit und auch Zuneigung zu OLWU durch Sprache und Gestik (Z. 109–113). Zugleich positioniert sich die Lehrkraft in diesen Sequenzen selbst, indem sie sich als „rock f: fä:n“ outet und einen Scherz auf eigene Kosten macht (Z. 112), über den alle lachen. Es zeigt sich hier, dass sich die Gesprächssituation zwischen OLWU und ICE für ein paar Momente vollständig auflöst und durch eine alltägliche und persönliche Situation abgelöst wird, in welcher LK2 mit OLWU kommuniziert und sich als eine ihr freundschaftlich zugewandte Person positioniert. Zugleich zeigt diese Sequenz die Differenzen im Machgefälle zwischen der Schülerin und der Lehrkraft, da ein kurzer Blick seitens der Lehrkraft ausreicht, um die Gesprächssituation zu unterbrechen und die gesamte Aufmerksamkeit auf sie zu beziehen. Der Anlass (OLWUs Kleidungsstück) dient somit einer persönlichen und vertrauten Kontaktaufnahme seitens LK2, aber auch dem Aufzeigen hierarchischer Strukturen. OLWUs Reaktionen verdeutlichen ihren Respekt und ihre Anerkennung von LK2 – vor allem zu sehen in Z. 102, wo sie mitten im Satz abbricht und zu LK2 aufschaut, um auf ihre Anwesenheit zu reagieren. Die Videoanalyse zeigt hier, dass sich LK2 dezent aus dem Gang über OLWU beugt und zu ihr hinunterschaut. Diese Geste reichte, um OLWU abzulenken.

Wenige Turns später kommt es erneut zu einer Einmischung durch die Lehrkräfte:

[OLWU_5, Z. 137–153]

- 137 ICE: <<zu sich sprechend> zwanzig dreizehn> ((schreibt))
 (0.4) ((schnalzt
 währenddessen einmal)) oke: also anderthalb jahre, (.)
 UNgefähr
- 139 (0.4) hm_m (0.9) und seitdem hat deine mutter b eins
 geschafft,
- 140 (0.7) und du? wie weit bist du gerade?
- 141 OLWU: ä:h [also:]
- 142 ICE: [du bist] schon fertig [wahrscheinlich ne?]
- 143 OLWU: [ja:]
- 144 ICE: nä? ja

- 145 LK1: die hat in einem halben jahr entschuldigung dass ich
mich einmische
- 146 im halben jahr b eins gemacht (1.5) oder, halbes jahr?
- 147 dreiviertel?
- 148 ICE: in einem halben jahr?
- 149 OLWU: ja:
- 150 LK1: halbes jahr nä? ((Lehrkraft sitzt hinter ICE und OLWU.
Es werden
- 151 nonverbale Blicke und Gesten ausgetauscht)).
- 152 OLWU: ja: (0.6) Ick (ich) erInnere mIch nIcht wAnn [also Ich
hAbe]
- 153 LK1: [<<zu ICE> s0 schnell> ((schüttelt lächelnd den Kopf))]

Während ICE mittels OLWUs Aussagen rekonstruiert, wie lange das Mädchen bereits in Deutschland ist und welche Sprachlernerfolge währenddessen von der Mutter und von OLWU erzielt wurden (Z. 137–138), mischt sich in Z. 145 LK1 ein und betont, dass OLWU in einem „halben jahr b eins gemacht“ habe. Die von LK1 vorweg geäußerte Entschuldigung, dass sie sich einmische, betont umso mehr, wie wichtig ihr diese Aussage ist. Es ist ihr als Lehrkraft wichtig, OLWUs Erfolg herauszustellen und der Forscherin gegenüber zu betonen. Dies lässt sich als eine direkte Fremdpositionierung deuten, durch welche LK1 betont, wie tüchtig und erfolgreich OLWU als Sprachenlernerin anzusehen sei. Zugleich betont LK1 hier die Rolle des Deutschen als prestigehohe Sprache. Die Lernerfolge der jungen DaZ-Schülerin werden explizit auf das Deutsche bezogen, also auf jene Sprache, die ihre Integration und Ihre Zukunft in Deutschland sichern soll.

Zusammenfassend zeigen die Textstellen, in denen sich eine der Lehrkräfte oder beide einmischen, dass diese sich zur Schülerin OLWU vertraut und zum Teil freundschaftlich positionieren. Die Äußerungen über OLWU und ihre Mutter ergeben eine anerkennende Haltung gegenüber den Leistungen dieser und den Willen, OLWUs außergewöhnliches Talent gegenüber der Forscherin ICE zu betonen. Besonders die Sequenz über die B1-Prüfung der Mutter (OLWU_5, Z. 68–95) und die kurze Stegreiferzählung von LK1 über die Anmeldung von OLWU in der Schule (OLWU_5, Z. 181) geben Hinweise auf eine Gleichsetzung bzw. eine Übertragung der positiven Eigenschaften der Mutter auf die Tochter und andersherum.

Auch OLWU nimmt Fremdpositionierungen vor. Zum einen positioniert sie den russischen Austauschschüler, der versucht hat, Ukrainisch zu lesen, als unfähig, die ihm fremde Sprache auszusprechen. Sie stellt den Jungen in der Sequenz als Gegenbeispiel zu sich selbst dar, der das Sprechen und Lesen des Russischen

kaum Schwierigkeiten bereitet. Der Junge dient somit der Veranschaulichung ihrer eigenen Sprachkompetenzen (siehe Kap. 5.6.3.3, Textstelle OLWU_4, 132–165).

Schließlich positioniert OLWU auf verschiedene Weise ihre Mutter. Sie stellt ihre Mutter als tüchtig dar (Spracherwerb B1 hat sie gut gemacht), sie beschreibt ausführlich ihre Orientierung ihrer beruflichen Zukunft als Internistin („gEht nIcht °h (.) wEIl: (-) es ist (1.3) es ist ((lacht einmal)) ä:h schwER_äh sch_schwEREN wEg (schwerer weg) ein schwerer wEg,“ OLWU_5, Z. 191–192) und skizziert ihre Versuche, in der Altenpflege Fuß zu fassen (bisher ohne Erfolg). Sie beschreibt ihre körperliche Statur, ihr Alter, ihren in der Ukraine ausgeübten Beruf (Internistin). OLWU skizziert eine gebildete und kluge Frau, die durch die Migration ihre beruflichen Chancen verloren hat und nun von vorne beginnen muss (sie muss zunächst Deutsch lernen und dann medizinisches Deutsch und dann den Beruf lernen – „und dAnn kommt sie zum pEnsION ((lacht))“ (OLWU_5, Z. 199).

5.6.8 Fazit: OLWU

Bei der zusammenfassenden Betrachtung aller Unterkategorien der Kategorie Sprachenrepertoire lässt sich feststellen, dass OLWU mit großer Reflektiertheit sprachbezogene und biographische Themen mit der Gesprächspartnerin ICE teilt. OLWU verwendet in ihrem Alltag das Ukrainische, das Englische und das Deutsche sowie gelegentlich auch das Russische und das Dänische. Da sie schon im engsten Familienkreis zwischen Englisch und Ukrainisch hin- und herwechselt ist auch in ihrem Fall die Rede von einer alltäglichen Mehrsprachigkeit. Es zeigt sich, dass sie aus der südwestlich in der Ukraine gelegenen Region Bukowina kommt, deren geographische Lage sie ausgezeichnet beschreiben kann und dass sie eine eher pragmatische, neutrale Einstellung zu ihrer Sprache, dem Ukrainischen hat, die sie darüber definiert, dass es normal für sie sei, diese zu verwenden (siehe Kap. 5.6.3.1). OLWU beschreibt dabei eine Redewendung, die im Gespräch als ‚Ukrainisch ist die Sprache der Singvögel‘ verstanden wurde. Wie nachträgliche Recherchen ergeben haben, wird auf diese Weise die ukrainische Sprache von ihren Sprecher*innen romantisch wegen ihrer melodischen Eigenschaften als Gesang der Nachtigall umschrieben. Diese volkstümliche Redewendung kommt OLWU zwar sofort in den Sinn, sie distanziert sich aber von dieser romantischen Darstellung. In einer anderen Sequenz formuliert OLWU deutlich, dass sie in Deutschland bleiben wird und hier ihre Zukunft sieht (siehe Kap. 5.6.4.3) – möglicherweise als Dolmetscherin (siehe Kap. 5.6.3.6). Die drei Sprachen Deutsch, Englisch und Dänisch werden in ihrem Sprachenportrait an ihrem Herzen gemalt und somit als positiv identitätsstiftend markiert. Alle drei Sprachen haben alltägliche oder familiäre Relevanz; dem Deut-

schen kommt durch den Status der Mehrheitssprache außerdem die Rolle der Umgebungs- und Schulsprache zu.

Über ihre Herkunftsregion und ihr Herkunftsland weiß OLWU viel zu erzählen. Meist bleiben die Gespräche eng an den durch die Impulsmaterialien vorgegebenen Themen wie Spracherwerb, Sprachgebrauch und Funktionen von Sprache. Eine besondere Rolle im Rahmen der Gespräche hat in mehrfacher Hinsicht das Russische in OLWUs Sprachbiographie wie auch in ihrer Sprachidentitätskonstruktion. Diese Sprache erhält keinen Platz auf dem Sprachenportrait; sie wird im Zusammenhang mit der komplexen Darstellung von Sprachidentität ausgespart. Es ist ICE, die OLWU nach dem Russischen fragt, und das in mehrfacher Hinsicht. Einerseits interessiert sich ICE für die sprachliche Verwandtschaft, den alltäglichen Nutzen und die sprachlichen Kompetenzen OLWUs in dieser slawischen Sprache (siehe Kap. 5.6.3.3., Kap. 5.6.3.5). Andererseits wird auch die Rolle dieser Sprache in Bezug auf das Sprachenportrait und OLWUs Sprachbiographie angesprochen (siehe Kap. 5.6.3.1, Kap. 5.6.3.4). Betrachtet man OLWUs Aussagen zur russischen Sprache in der Schule und bezüglich der Geschichte der Ukraine wird deutlich, dass sie zwar in der Schule das Ukrainische als Unterrichtssprache hatte und Russisch nie als Fach unterrichtet bekommen hat; dennoch ist OLWU mit dem Russischen aufgewachsen und zum Teil auch schulisch gebildet worden. So erzählt OLWU, dass sie in der Schule nicht so viele Bücher in ukrainischer Sprache hatten und deshalb mit russischsprachigen Büchern gelernt haben. Es waren politisch und wirtschaftlich sehr unruhige Jahrzehnte zwischen dem Jahr der Unabhängigkeit 1991 und 2014; möglicherweise ein Grund dafür, dass es zu einem Mangel an Ressourcen kam. Es scheint, als wäre es OLWU unangenehm, dass es in ihrer Heimatschule nicht genügend Bücher in der Nationalsprache gab. Möglicherweise handelt es sich aus sprachpolitischer und sprachideologischer Sicht um ein Tabu, dass der russischsprachige Einfluss durch Bücher, Fernsehen und Filme nach wie vor groß ist. In der Schule hat OLWU Englisch als Fremdsprache gelernt – auch dies ein Hinweis darauf, dass ihre Herkunftsschule und -region westlich ausgerichtet ist. In Bezug auf die Fernseh- und Filmlandschaft erzählt OLWU zweimal, dass diese meist in russischer Sprache seien, und dass sie deshalb gut Russisch könne. OLWU kennt also den großen Einfluss des Russischen in der gesamten Region. Diese Diskrepanz zwischen dem politischen Willen einer vollständigen Loslösung und Unabhängigkeit von Russland und dem Mangel an Ressourcen dafür, wie etwa der Mangel an ukrainischsprachiger Fachliteratur, ist OLWU offenbar bewusst. Ihr ist das Aufdecken dieses Missstandes offensichtlich unangenehm. Die gesprächsanalytische und vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Textstellen haben ergeben, dass OLWUs Gesprächsverhalten in Bezug auf das Russische zum Teil als

vermeidend oder ausweichend interpretiert werden kann. Es erscheint, als ob sich die junge Lernerin diesbezüglich in einem Konflikt befindet, welcher aus den Spannungen und Schwierigkeiten ihrer Herkunftsregion herrühren. Die Rolle des Russischen durch Schulbücher und andere Medien widerspricht also im Prinzip der aktuellen Sprachpolitik der souveränen Ukraine¹⁵⁸ – eigentlich müsste es die Schulbücher und weitere Medienangebote in ukrainischer Sprache geben. Die von OLUW beschriebene Situation offenbart somit einen sprachpolitischen Konflikt zwischen den beiden größten Sprachen der Ukraine, dem Ukrainischen als Nationalsprache, die einst verdrängt und zum Teil verboten wurde, und dem Russischen, welches jahrzehntelang die einflussreichste und prestigestärkste Sprache war, die auch heute von einem großen Teil der Ukrainer*innen als L1 erworben wird und in der gesamten Region als Lingua Franca fungiert. Die Zuspitzung der politischen Lage im Winter 2013/2014 wird von OLUW zu keinem Zeitpunkt des Gesprächs explizit erwähnt und doch positioniert sie sich indirekt auf der pro-westlichen bzw. pro-ukrainischen Seite dieses festgefahrenen Konflikts (siehe Kap. 5.6.3.1, Kap. 5.6.3.4, Kap. 5.6.4.1 sowie Kap. 3.6.4). Ihre Haltung gegenüber dem Russischen als Sprache, die sie nicht so gerne mag und die nicht zu ihr gehört, verdeutlicht sie besonders explizit im Zusammenhang mit ihrem Sprachenportrait und somit bei der Darstellung ihrer Sprachidentität (siehe Kap. 5.6.3.4).

Die oben beschriebene Ablehnung des Russischen und bewusste nicht-Identifikation mit dieser Sprache spiegelt die Geschichte ihrer Herkunft und steht somit in besonders engem Zusammenhang zu Ihrer Aussage, sie sei Ukrainerin. Zugleich konstruiert OLUW sich im Gespräch als sprachgewandte Lernerin und Kosmopolitin, in dem Sinne, dass sie ihre Zukunft in Deutschland weiß und sich Dolmetscherin als Berufswunsch vorstellt. Es ist somit in Gesamtheit zu konstatieren, dass OLUW ihre sprachliche Identität in der Mehrsprachigkeit konstruiert, der besonders die in Schule und Jugend erworbenen Zweit- und Fremdsprachen am Herzen liegen und die insgesamt mit Motivation und Einsatz Sprachen lernt und nutzt.

OLWU geht auf zwei verschiedene Weisen mit dem Russischen um: In Bezug auf ihre Biographie (z. B. bzgl. der Schulbücher in der Schule, dem Sprachenportrait und der damit verbundenen Identifikation mit der Silhouette) wird das Russische heruntergespielt, relativiert und ausgespart. In Bezug auf die Sprachkompetenzen

158 Es muss an dieser Stelle darauf aufmerksam gemacht werden, dass es diesbezüglich sehr große regionale Unterschiede in der Sprachverwendung gibt, da im Osten des Landes meist Russisch die Erstsprache der ukrainischen Bürger ist, im Westen aber, und deshalb auch in OLUWs Herkunftsregion, spielt das Russische als Erstsprache eine untergeordnete Rolle (vgl. Gerhard 2007).

jedoch, beschreibt sie ihr Können als ‚sehr gut‘ und positioniert sich als gute Russischsprecherin mit ‚ein bisschen Akzent‘ (siehe Kap. 5.6.3.3). Ihre weiteren Sprachen Deutsch, Englisch und Dänisch verfolgt sie mit Interesse, alle Sprachen sind in ihren Beschreibungen positiv konnotiert, beispielsweise nennt sie Deutsch einmal eine ‚gute Sprache‘, Englisch nennt sie ‚wichtig‘. Bezüglich des Dänischen fällt ihr auf, dass die Aussprache, die Phonetik, ‚schwer‘ sei, dennoch denkt sie, dass sie diese Sprache ‚gut lernen‘ könne. Es wird insgesamt deutlich, dass OLWU sich als interessierte und motivierte Sprachenlernerin positioniert, die selbstbewusst und zielgerichtet mit der Herausforderung Mehrsprachigkeit umgeht.

Aus den Kategorien die dem Oberbegriff der Laienlinguistik zugeordnet sind, lassen sich eine sehr hohe Sprachlernbewusstheit sowie eine beachtliche Lernerfahrung entnehmen, die OLWU sprachlich zum Ausdruck bringen kann. Sie kann sprachen miteinander vergleichen, einschätzen in welchen Bereichen diese aus ihrer Perspektive schwierig zu lernen sind oder inwiefern sie unterschiedliche sprachen eher gelernt oder eher erworben hat. Bspw. betont OLWU mehrmals, dass sie das Russische nicht ‚gelernt‘ habe, also nie als Unterrichtsgegenstand hatte – dennoch spreche sie die Sprache sehr gut, da diese in den Medien omnipräsent gewesen sei. Durch die Impulsbegriffe aus der ersten Begegnung wird *Muttersprache* ins Ukrainische übersetzt, ein Ausdruck, welcher als ‚Heimatsprache‘ bezeichnet wird; es werden unterschiedliche Varietäten einer Sprache von OLWU thematisiert, da sie Alltagssprache als Sprache der Jugendlichen beschreibt, die als eine Art Dialekt gesehen werden könne (siehe Kap. 5.6.6.1). Sie befasst sich mit der Phonetik von Sprachen und zeigt immer wieder implizit aber auch explizit verschiedene Kommunikations- und Lernstrategien auf (Kap. 5.6.6.2, Kap. 5.6.6.3). Besonders in der Betrachtung ihres Einsatzes von Mittlersprachen und Umschreibungen wird deutlich, dass OLWU eine geübte Sprachenlernerin ist, die alltäglich in mehreren Sprachen kommuniziert.

In ausführlichen Gesprächsanalysen der Textstellen, in denen durch die Themensetzung der Lehrkraft OLWUs Mutter im Zentrum des Geschehens steht, wurde immer wieder deutlich, dass der Fleiß und die Leistungen der Mutter in direkten Bezug zu den Leistungen der Tochter gesetzt werden (vgl. Kap. 5.6.7, Kap. 5.6.3.3, OLWU_5, Z. 68–94). Ihre Mutter ist in der Ukraine Internistin gewesen und hat, laut einer Erzählung von LK1, ihre Tochter mit den Worten „meine Tochter ist noch schlauer als ich“ in der Schule angemeldet. Es zeigt sich immer wieder, wie die Person der Mutter von der Lehrkraft genutzt wird, um OLWUs Leistungen hervorzuheben; hier wird die Anerkennung der Leistungen der Mutter auf die Tochter übertragen, um auch OLWUs Stärken und Talente hervorzuheben. Die Gesprächsanalysen zeigen darüber hinaus eine Vertrautheit und eine im Alltag enge Bindung zwischen Mutter und Tochter, denn OLWU konnte zahlreiche

Details zum beruflichen Werdegang der Mutter erzählen, deren Beruf als Medizinerin sie in Deutschland aufgrund der hohen bürokratischen und inhaltlichen Hürden nicht ausüben kann. Zudem erzählte LK1 bei einem meiner Besuche im DaZ-Zentrum im Sommer 2014, dass OLWU mit Zeugnissen aus der Ukraine kam, in denen sie „nur Einsen“ hatte.¹⁵⁹

159 Dies geht aus einer Notiz aus dem Forschungstagebuch hervor.

6 Fallübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem zusammenführenden Kapitel sollen die Erkenntnisse aus den theoretischen Auseinandersetzungen mit denen aus der empirischen Untersuchung zusammengebracht werden. Ziel ist somit, die Ergebnisse in einen Bezug zu vorhandenen Wissensbeständen zu setzen und zu verdichten. Zu diesem Zwecke werden zwei Perspektiven aufgegriffen und ausgearbeitet. Zum einen werden die zu Beginn von Kap. 3 präsentierten Forschungsfragen und Themenkomplexe aufgegriffen, um dem Erkenntnisinteresse nachzugehen und die Fragen zu beantworten. Zweitens sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug zu drei soziolinguistischen Modellen (siehe Kap. 2.6) gesetzt werden, die im Theorieteil dieses Buches vorgestellt werden.

6.1 Die Forschungsfragen

Die zentrale Fragestellung, aus der sich die weiteren Fragen und Erkenntnisdimensionen ableiten, ist in Kap. 3.1 ausformuliert; sie lautet:

Was äußern jugendliche Mehrsprachige mit Migrationserfahrung auf Basis der eingesetzten Impulsmaterialien über Mehrsprachigkeit und welche soziolinguistisch relevanten Themenstellungen lassen sich aus den Gesprächen rekonstruieren?

Aus dieser Fragestellung wurden drei Forschungsdimensionen in Bezug auf individuelle Perspektiven mehrsprachiger Sprecher*innen abgeleitet, welche in Kap. 3.1 erläutert wurden, und aus welchen weitere Erkenntnisfragen hervorgegangen sind. Das erste Forschungsfeld fragt nach den Wissensbeständen, den Annahmen, den Anzeichen von Sprachbewusstheit sowie nach den Sprachlern- und Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.1.1). Diese Forschungsperspektive findet sich größtenteils in der inhaltsanalytischen Kategorie ‚Laienlinguistik‘ wieder, welche insgesamt 100 kodierte Textstellen umfasst. Die Auseinandersetzung mit laienlinguistischen Wissensbeständen findet in beträchtlichem Umfang in den Gesprächen der ersten Begegnung statt, in welchen der Gesprächsimpuls ein Gedicht über Sprachen ist (vgl. Manz 2007, siehe Kap. 3.4.1). Die einzelnen Impulsbegriffe greifen sprachliche Aspekte auf, die die Befragten zum Nachdenken und Sprechen über Sprache anregen. Diese metasprachliche Ebene ist für das Forschungsfeld von großem Interesse, da auf diese Weise die individuellen laienlinguistischen Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden. Während der zweiten Begegnung sind vor allem Aussagen über Sprachlernerfahrungen wertvoll, da durch diese Lern- und Kommunikations-

strategien verbalisiert werden, sodass eine Sprachlernbewusstheit zum Ausdruck gebracht wird, die meist eher implizit vorhanden ist. Es folgen zusammenfassende Erkenntnisse zu unterschiedlichen laienlinguistischen Perspektiven.

Der erste Impulsbegriff des Gedichts ist *Muttersprache*, ein Wort, das allen Gesprächsteilnehmer*innen geläufig ist und das dennoch seine Tücken hat. DAMLU nähert sich diesem Begriff mit einiger Unsicherheit, denn es fällt ihm schwer, ihn genau zu definieren (siehe Kap. 5.3.3.1). Letztlich definieren DAMLU und GOMS diesen Begriff als ‚die Sprache, die man als erstes spricht bzw. lernt‘ (siehe Kap. 5.5.3.1). DAMS beschreibt den Begriff als die Sprache, die ‚eine Mutter mit ihrem Sohn‘ spricht und aus der entsprechenden Gesprächssequenz mit OLWU wird ersichtlich, dass das Äquivalent von *Muttersprache* im Ukrainischen Heimatsprache ist (siehe Kap. 5.4.3.1 und Kap. 5.6.3.1). Es wird deutlich, dass der Terminus auch von den Jugendlichen mit einer gewissen Unschärfe gefasst wird; es ist nicht leicht, den Ausdruck *Muttersprache* aus einer individuellen Perspektive verallgemeinert zu definieren, zumal der Fall OLWU zeigt, dass der Begriff nicht in jeder Sprache existiert. Bei GOMS und DAMS wird dann im Verlauf der Gespräche deutlich, dass sie die Sprache, die sie mit ihrer Mutter sprechen, nicht als ihre Erstsprache(n) bezeichnen würden. Es zeigt sich also, dass sich die Unschärfe des Begriffs *Muttersprache*, der auch in der Spracherwerbsforschung kritisiert wird (vgl. z. B. Ahrenholz 2010), in den Perspektiven der Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen widerspiegelt.

Bei dem Impulsbegriff *Familiensprache* wird ferner deutlich, dass die Jugendlichen zwar eine ‚standardisierte‘ Definition des Begriffs nennen können; z. B. sagt GOMS: „die SPraCHE dAs: a_alle in Ihre familie zusammen SPriCH (sprechen)“ (GOMS_1, Z. 69); es zeigt sich aus der Perspektive ihrer individuellen Lebensrealitäten jedoch, dass eine solche Definition im Bereich des theoretischen bleibt. Praktisch verwenden drei der vier Jugendlichen in ihrer Familie mindestens zwei Sprachen: DAMS spricht zu Hause mit seiner Mutter Spanisch und Russisch. GOMS spricht zu Hause Spanisch, Portugiesisch und Deutsch. Und OLWU spricht daheim Englisch und Ukrainisch. Hinzu kommen noch Sprachen der Umgebung, die zum Teil in die Familienkommunikation einfließen wie das mallorquinische Katalanisch bei GOMS, das Dänische bei OLWU und das Englische bei DAMLU. In den Familien der Jugendlichen wird meist eine bestimmte Sprache mit einer bestimmten Person bzw. in einer bestimmten Konstellation gesprochen: Während OLWU mit ihrer Mutter Ukrainisch spricht, sprechen sie dann, wenn der Stiefvater zu Hause ist, alle zusammen Englisch. Bei GOMS sind die Trennungen nicht so deutlich. Dies liegt u. a. daran, dass Mutter und Sohn seit der Migration mit dem deutschen Stiefvater zusammenleben. Auf diese Weise haben alle Familienmitglieder eine andere starke Sprache. Während es bei GOMS Spanisch und Katalanisch sind, ist es bei seiner Mutter Portugiesisch und bei seinem Stiefvater Deutsch. GOMS beschreibt, dass sie die Sprachen je nach Konstellation wechseln und auch mischen würden (siehe

Kap. 5.5.3.5). Es zeigt sich also, dass bei mehrsprachigen Sprecher*innen mit vielfältigen, oft mehrere Generationen umfassenden Migrations- und komplexen Spracherwerbsbiographien der alltägliche Sprachgebrauch so individuell und vielfältig ist, dass vermeintlich klare Begriffe wie *Muttersprache* oder *Familiensprache* und entsprechende Durchschnittsannahmen unbrauchbar werden.

Die Jugendlichen werden durch die Impulsbegriffe jedoch nicht nur dazu angeregt, einfache sprachbezogene Begriffe zu definieren – sie beschäftigen sich letztlich damit, für ihr implizites Wissen und ihre Erfahrungen die richtigen Bezeichnungen und Beschreibungen zu finden und praktizieren dadurch eine Verbalisierung metasprachlicher Auseinandersetzungen. Im Fall von DAMLU wird bei der Arbeit mit den Impulsbegriffen deutlich, dass er auf seine vielfachen Sprachlern- und Mehrsprachigkeitserfahrungen zurückgreift. Dies wird bspw. deutlich, als er sich mit dem Begriff *Alltagssprache* befasst. In diesem Zusammenhang verbalisiert er die Annahme, dass der Begriff jene Wörter einer Sprache meint, die nicht in einem Wörterbuch zu finden seien. Aus dieser Beschreibung lässt sich die Sprachlernerfahrung rekonstruieren, dass im Alltag verwendete Wörter manchmal nicht im Wörterbuch abgebildet sind (siehe Kap. 5.4.6.1). DAMLU äußert außerdem im Zusammenhang mit dem Begriff *Falschsprache* die Annahme, dass damit Sprachen gemeint seien, die nicht aus einer Sprache bestünden, sondern aus einer Varietät, in welcher mehrere Sprachen mit einander vermischt würden. Er nennt Swahili als Beispiel, eine Bantusprache mit vielen Entlehnungen auf lexikalischer Ebene, vor allem aus dem Arabischen aber auch aus dem Englischen, dem Deutschen und weiteren Sprachen. DAMLU setzt an dieser Stelle im Gespräch seine sprachliche Herkunft Ostafrika relevant und speist seine Annahme aus den Erfahrungen, die er in seiner vielsprachigen Herkunftsregion gemacht hat (DAMLU_1, Z. 364–389, Kap. 5.3.6.1). OLWU bezieht den Impulsbegriff *Alltagssprache* auf eine spezifische Variante, nämlich auf Jugendsprache, welche sie als einen ‚Dialekt‘ beschreibt, der modernere Wörter verwende (OLWU_1, Z. 319–336, Kap. 5.6.6.1). Auch GOMS nennt in mehreren Zusammenhängen den Terminus Dialekt. Bei dem jungen Sprachenlerner ist eine herkunftsbezogene Erfahrung rekonstruierbar, da sein Alltag vor der Migration auch durch einen Dialekt des Katalanischen (Mallorquinisch) geprägt war. Im Unterschied zu OLWU meint GOMS also im tatsächlichen Sinne einen Dialekt, während OLWU den Begriff nutzt, um auf eine zeitlich begrenzte und in einer bestimmten Altersgruppe genutzte Varietät zu verweisen.

Die Jugendlichen äußern in vielen Zusammenhängen konkretes Wissen über Sprachen oder sprachliche Aspekte (z. B. im Bereich der Wortbildung), sie äußern aber mindestens ebenso häufig Annahmen, die aus ihren Sprachlern- und ihren Sozialisationserfahrungen heraus zu erklären sind. Bei der Betrachtung individueller Perspektiven zeigt sich die Komplexität sprachlicher Wissensbestände, die immer auch mit der persönlichen Biographie im Zusammenhang stehen. Es sind

vor allem OLWU und DAMLU, aber es ist auch DAMS, der bzw. die sprachvergleichende Äußerungen machen, wobei alle stark durch ihre Herkunft geprägt vorgehen. In DAMLUs Fall sind es die in Ostafrika gesprochenen Sprachen Swahili, Luganda und Arabisch, die er in der Kommunikation erwähnt werden (siehe Kap. 5.3.6.1); in OLWUs Fall sind es die Sprachen ihrer Region, vor allem Ukrainisch und Russisch (siehe Kap. 5.6.6.1). In DAMS' Fall ist es ein Vergleich zwischen dem Spanischen und dem Lateinischen, den er anstellt, um seine Kenntnisse der lateinischen Sprache relevant zu setzen (vgl. Kap. 5.4.6.1). Zwei weitere Aspekte laienlinguistischer Wissens- und Könnensbestände sind die der Sprachbewusstheit und der Lern- und Kommunikationsstrategien. Beide Bereiche finden sich auf der impliziten Ebene im gesamten Material. Bezüglich der inhaltsanalytischen Kategorien werden jene Äußerungen der Jugendlichen betrachtet, die Bewusstheit und die Anwendung von Strategien explizit machen. Ein prägnantes Beispiel für einen Vorgang der Bewusstmachung durch die Kommunikation liefert DAMLUs Bearbeitung des Begriffs *Denksprache* (siehe Kap. 5.3.6.3). Die Gesprächssequenzen zu diesem Impulswort sind davon geprägt, dass ICE und DAMLU hier verschiedene Perspektiven einnehmen, bis sie sich schließlich durch den Aushandlungsprozess annähern. Diese verbal geführte Auseinandersetzung mit dem Impulswort *Denksprache* führt dazu, dass sich die Kommunikationspartner*innen metasprachlich über Sprache und Kognition auszutauschen, wodurch eine Bewusstheit gefördert wird. Zu den in den Daten deutlich werdenden konkreten Lern- und Kommunikationsstrategien zählen der Einsatz von Mittlersprachen zur Aufrechterhaltung der Kommunikation; eine Strategie die OLWU, DAMLU und GOMS anwenden, indem sie bei Bedarf englische Wörter nutzen, um sich zu erklären oder eine Übersetzung zu erfragen. Auch die Strategie des Umschreibens oder Beschreibens wird von den Gesprächsteilnehmer*innen genutzt, um einen Sachverhalt zu klären. Während der Gespräche machen die Jugendlichen immer wieder deutlich, wenn sie etwas nicht verstehen, oder wenn sie weitere kommunikative Hilfen benötigen; vor allem ist es aber OLWU, die auch ganz bewusst Kommunikations- und Lernstrategien äußert, indem sie etwa beschreibt, wie sie die Kommunikation mit russischen oder dänischen Gesprächspartner*innen aufrechterhält (siehe Kap. 5.6.6.3), wie sie durch das Wiederholen Wörter lernt und Bedeutungsrelationen wie z. B. Ähnlichkeiten nutzt, um ihre kommunikativen Ziele zu verfolgen. Ein weiterer Aspekt sprachbewussten und sprachkreativen Handelns ist durch die laienlinguistische Unterkategorie „mit Sprache spielen“ einzelfallanalytisch herausgearbeitet worden. Es sind hier vor allem die Probanden DAMLU und DAMS, bei denen einschlägige Textstellen vorzufinden sind. Während DAMLU in Bezug auf den Impulsbegriff Geheimsprache berichtet: „das hab ich schon mal gemacht“ (DAMLU_1, Z. 181–192) und einige Beispiel-Grapheme seiner Geheimschrift in ICEs Forschungsheft schreibt, ist es im Falle DAMS die scherzhafte Verwendung von Sprache, um die bzw. den Kommunikationspartner*in zu foppen

(siehe Kap. 5.4.6.2). Bei dem Impulsbegriff *Rätselsprache* schwenkt DAMLU ins Englische und repliziert spontan ein Rätsel (engl. *riddle*) (siehe Kap. 5.3.6.2).

Aus der Analyse der inhaltsanalytischen Kategorien aus „Laienlinguistik“ sowie der gesprächsanalytischen Bearbeitung einiger einschlägiger Textstellen wird insgesamt ersichtlich, dass die Jugendlichen auf äußerst unterschiedlichen Ebenen über Sprache sprechen und nachdenken, wobei sich Wissen und Annahmen über Sprachen und vor allem über die Sprachen der jeweiligen Herkunftsregionen der Befragten rekonstruieren lassen. Die Jugendlichen zeigen ein ausgeprägtes Interesse an der Auseinandersetzung mit Sprachen und Wortbedeutungen, sie reflektieren Lernstrategien, sie erläutern Funktionen von Sprache und werden kreativ, wenn es um die Auseinandersetzung mit ihnen unbekanntem Begriffen geht. Es zeigt sich im Verlauf der Gespräche, dass die Jugendlichen auf unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungen zurückgreifen, verschiedene Zusammenhänge relevant setzen und auf diverse Weisen Sprachgebrauch, Spracherwerb und Wortbedeutungen reflektieren. Diese Individualität in den Äußerungen und Perspektiven zeigt, wie unterschiedlich jedes Individuum durch seine Spracherwerbs- und Migrationsgeschichte geprägt wird. Auf der Makroebene zeigt sich dies an den unterschiedlichen Herkunftsregionen und Wanderungsbiographien der Familien; auf der Mesoebene an den spezifischen Formen und Funktionen der unterschiedlichen Sprachen in den jeweiligen Familien und im Alltag. Zugleich zeigen die befragten Mehrsprachigen im Umgang mit Sprachen und sprachbezogenen Aufgaben eine Offenheit, Neugier sowie ein Repertoire an Strategien, was den Schluss zulässt, dass die persönlichen Spracherwerbs- und Migrationserfahrungen die Herangehensweisen an Sprachen und an Kommunikationssituationen entscheidend geprägt haben. Während also die persönliche Biographie sowie die individuellen Wissensbestände und Interessen den Umgang mit und die Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit unterschiedlich prägen, so eint die jugendlichen Mehrsprachigen dennoch ein ausgeprägtes Repertoire an Sprachlern- und Kommunikationsstrategien sowie die Bereitschaft zur Reflexion in Bezug auf Sprachgebrauch, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Das zweite Forschungsfeld des vorliegenden Erkenntnisinteresses betrifft den Spracherwerb im Zusammenhang mit dem Thema Identität und fragt somit nach der individuellen Sprachbiographie (siehe Kap. 3.1.2). Die einzelnen Fragen zu diesem Forschungsfeld befassen sich mit den geäußerten Details über die individuellen Sprachbiographien und mit den Sprachlernerfahrungen; darüber hinaus liegt das Erkenntnisinteresse auch darin zu rekonstruieren, welche Einstellungen die Jugendlichen zu einzelnen Sprachen und zum Sprachenlernen relevant setzen. Im Fokus stehen in diesem Zusammenhang demnach auch Positionierungsabsichten und einwirkende Sprachideologien, die in den Gesprächen deutlich werden. In diesem Forschungsfeld wird die Erzählung der eigenen Sprachlern- und Migrations-

biographie betrachtet, um die individuelle Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Teil der eigenen Lebensgeschichte zu rekonstruieren.

Im Zentrum dieses Forschungsinteresses stehen vor allem die inhaltsanalytischen Kategorien „Sprachenrepertoire“, „Herkunft/Heimat“ und „Landeskundliches Wissen“, wobei erstere mit 182 kodierten Textstellen die größte Kategorie der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt (siehe Kap. 5.1). Zu dieser gehört u. a. die Unterkategorie „Sprachenportrait“, welcher auch die eigens erstellten Portraits der Jugendlichen angehören. Die Gespräche über die Sprachenportraits haben sich in den Analysen als äußerst gewinnbringend in Bezug auf das Erkenntnisinteresse des Ergründens der jeweiligen Sprachbiographien und der Sprachidentitäten erwiesen. Die Jugendlichen konstruieren mittels ihrer Selbstdarstellung in Symbolen und Farben sowie durch das Erzählen sprachbiographischer Details alle eine sprach- und herkunftsbezogene Identität. Häufig verwenden die Jugendlichen in ihren Portraits Farben, die gemeinhin mit einer bestimmten Nation bzw. Nationalsprache verbunden werden, um die Sprachen im Portrait zu markieren. DAMLU weicht von dieser Darstellungsweise ab; in seinem Sprachenportrait sind die Farben zufällig den Sprachen zugeordnet. Angesichts seiner Herkunft aus einem Land, in welchem die ehemalige Kolonialsprache Englisch sowie die ostafrikanische *Lingua Franca* Swahili als offizielle Sprachen fungieren, während die eigentlich von der Bevölkerung verwendeten Sprachen einen solchen Status nicht haben, ist die neutralere Farbwahl auf seinem Sprachenportrait nachvollziehbar. DAMLU erläutert sein Sprachenportrait mündlich, um die hinter seiner Darstellung stehenden Intentionen deutlich zu machen. In seinem Sprachenportrait fällt auf, dass der größte Teil seines Körpers blau angemalt wurde; dieser Teil stellt dar, was DAMLU *nicht* weiß. Es ist bemerkenswert, dass ein Jugendlicher sich selbst nicht nur mit den Zugehörigkeiten und Wissensbeständen seiner Sprachen im Portrait darstellt, sondern ebenso deutlich auf das verweist, was nicht oder noch nicht da ist (siehe Kap. 5.3.3.4 und auch Busch 2017: 44). Die Gesprächsanalysen der Gesprächssequenzen zu DAMLUs Sprachenportrait haben ergeben, dass DAMLU seine Sprachkompetenzen proportional im Kopf darstellt und die zentralen Sprachen zusätzlich in bestimmten Körperregionen abbildet. Er erläutert, dass sich die ‚wichtigen‘ Sprachen in den Beinen befinden, da er die Fähigkeit zu laufen als äußerst wichtig ansieht. In den Beinen hat DAMLU die Sprachen Englisch und Deutsch abgebildet. Es zeigt sich also an DAMLUs Darstellung, dass ihm die Bedeutung prestigehoher Sprachen bewusst ist. Es erscheint angesichts DAMLUs Sprachbiographie und seiner ostafrikanischen Herkunft eine logische Konsequenz zu sein, dass prestigehohe Sprachen in seiner Wahrnehmung ‚wichtiger‘ sind als prestigeärmere Sprachen wie Luganda, die nach der Migration auf die Funktion einer Familiensprache reduziert wurde und darüber hinaus in der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland unbekannt ist (siehe Kap. 5.3.3.4).

Die Darstellung in den Sprachenportraits unterscheidet sich in wichtigen Aspekten, aber es werden auch Gemeinsamkeiten deutlich. So sind die Sprachen, die in der Herzgegend abgebildet sind, positiv konnotiert. In zwei der Sprachenportraits, bei GOMS und bei OLWU, erhält die Herzregion einen besonderen Stellenwert, es scheint, als ob die dorthin gemalten Sprachen ein besonderes Identifikationspotential für die Individuen hätten. Auch dem Kopf des Portraits wird häufig eine besondere Bedeutung zugesprochen, was in den Portraits von DAMS, GOMS und DAMLU deutlich wird. Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich vor allem in den Gesprächen mit OLWU und GOMS findet, ist die fast untrennbare Perspektive auf Sprache, Kultur und Nation bzw. Region, wenn es um die Konstruktion von Identitäten geht. Es erscheint immer wieder deutlich, dass der Fokus im Gespräch auf das Phänomen Sprache nicht in Isolation erfolgen kann und entsprechend der geäußerten Perspektiven auch nicht erfolgen sollte. Sprache und Kultur, Kultur und Herkunft, Herkunft und Sprache sind als einzelne Phänomene immer auch gemeinsam zu denken.

Bei der Betrachtung der Sprachbiographien wird deutlich, dass die Jugendlichen alle bereits in sehr jungen Jahren mit mehreren Sprachen konfrontiert waren. DAMS und GOMS haben von Beginn an im Elternhaus zwei oder mehr Sprachen erworben; bei OLWU und DAMLU kamen im Kindesalter Russisch bzw. Englisch (sowie ggf. weitere regional relevante Sprachen wie z. B. Polnisch bzw. Swahili) hinzu. Alle Jugendlichen eint somit eine Erfahrung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bereits vor ihrer Migration nach Deutschland. Das Leben mit mehreren Sprachen ist für die Jugendlichen Alltag und Gewohnheit, auch das wird aus ihren Aussagen deutlich. Einige Lern- und Erwerbsgelegenheiten werden mit Interesse und Motivation beschrieben, wie bspw. die Aussagen von GOMS, dass er Portugiesisch gerne mit seiner Mutter spreche, im Unterschied zu seinem Bruder, der diese Gelegenheit des Spracherwerbs nicht wahrnehmen wollte und mit der Mutter auf Spanisch kommuniziert (siehe Kap. 5.5.3.1). Auch das Deutsche lernt GOMS mit Interesse und in der Erwartung, dass diese Sprache ihm später in der Zukunft nützlich sein kann. OLWU hingegen antizipiert prospektiv, dass sie später Dolmetscherin werden möchte (siehe Kap. 5.6.3.6); sie äußert, dass das Deutsche eine ‚gute Sprache‘ sei (vgl. Kap. 5.6.3.1), eine Aussage, die von einer inneren Motivation zeugt und eine positive Konnotation beinhaltet. Andere Sprachen werden eher mit Pragmatismus verbunden, wie etwa die Sicht DAMLUs auf die deutsche Sprache, über die er sagt, dass er sie in Deutschland eben ‚sprechen müsse‘ (siehe Kap. 5.3.3.1). In den Gesprächen lassen sich jedoch auch Aussagen mit einer negativen Konnotation finden. Auch in diesem Zusammenhang wird die deutsche Sprache erwähnt. DAMS äußert mehrmals, dass er das Deutsche meiden würde und nicht besonders mögen würde (siehe Kap. 5.4.3.1). OLWU erklärt, dass sie das Russische nicht mögen würde (siehe Kap. 5.6.3.1). Beide Äußerungen negativer Spracheinstellungen lassen sich aus den

Gesprächen als ebenso relevant für die Konstitution von Sprachidentität herausarbeiten wie die positiven Einstellungsäußerungen und weitere Relevantsetzungen im Zusammenhang mit dem persönlichen Umgang mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit.

Die positive Identifikation mit Sprachen, aber auch das Ablehnen von Sprachen als Akte der Positionierung und Darstellung von Spracheinstellungen geben also immer auch Hinweise auf Konstruktionen von Sprachidentitäten, auf Gefühle und Erfahrungen von Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten. Alle Gespräche sind im Hinblick auf die individuelle Darstellung von Sprachidentität untersucht worden. Eines ist dabei in besonderem Maße deutlich geworden: Die mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationserfahrung konstruieren im Gespräch ihre Identität hybride. Dies trifft nicht auf alle gleichermaßen zu; es wird eher deutlich, dass jedes Individuum eigene Formen hybrider Ich-Gestaltung kreiert, die durch die Besonderheiten jeder einzelnen Biographie als logisch und konsistent zu betrachten sind. Wie in Kap. 2.5.2 beschrieben, wird der Terminus ‚Hybride Identität‘ „vorwiegend als Strategie [verstanden], sich mit kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen“ (Hein 2006: 86). In diesem Verständnis bietet der Begriff einen Raum, Identität im Zusammenspiel mit der jeweiligen Realität zu konstruieren, in welcher das Individuum sich selbst sieht – wobei der Terminus in diesem Zusammenhang um den Aspekt der Sprache(n) erweitert werden kann. Es sind alle vier Jugendlichen, DAMLU, GOMS, DAMS und OLWU, die durch ihre Sprachenportraits und ihre Äußerungen in den Gesprächen Hinweise auf hybride Identitätskonstruktionen liefern. Im positiven Sinne bietet diese Perspektive die Möglichkeit, die eigene Migration und auch die eigene Fremdheit als Ressource zu sehen, so, wie es bspw. GOMS deutlich macht, wenn er sagt, dass ihm Deutschkompetenzen auch für eine Zukunft auf Mallorca nützen würden, da er durch sie auf bessere Jobchancen hoffen könne. Die Darstellung seiner drei Herkunftsebenen durch drei Herzen in der Brust seines Sprachenportraits zeigt eindrucksvoll die positive und identitätsstiftende Hybridisierung seiner Selbstkonstitution. Auch OLWU konstruiert ihre mehrsprachige Identität positiv, bspw. indem sie den Berufswunsch Dolmetscherin äußert. In jener Gesprächssequenz, in der sie diesen Berufswunsch äußert, kommt außerdem hinzu, dass die beiden Lehrkräfte sie loben und geradezu ‚anfeuern‘. Es geht hier also nicht um naive Traumereien einer Heranwachsenden, sondern um die Selbst- und Fremddarstellung OLWUs als talentierte Sprachenlernerin mit Ambitionen (siehe Kap. 5.6.3.6). Beide Jugendlichen eint zudem, dass sie eine relativ genaue Kenntnis ihrer näheren Zukunft haben; OLWU weiß, dass sie in Deutschland bleiben wird, während GOMS weiß, dass er in ein paar Jahren mit seinen Eltern nach Mallorca zurückgehen wird. Sich mit sprachlichen und auch kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen ist aber nicht nur eine positive und identitätsstiftende Tätigkeit; sie ist ebenso stark im Zusammenhang mit eher negativen – oder nachdenklichen – Sprachlern-

oder Migrationserfahrungen zu sehen. DAMLUs Äußerungen und Darstellung im Sprachenportrait deuten auf eine ambivalente oder auch konflikthafte Auseinandersetzung mit sprachlichen Differenzen hin. So antwortet er auf die Frage, welche seine liebste Sprache sei: „hh das ist die große frage“ (siehe Kap. 5.3.3.1). Aus seinen Erläuterungen zum Sprachenportrait wird außerdem das Bewusstsein deutlich, dass es Englisch und Deutsch sind, die als ‚am wichtigsten‘ angesehen werden können. Seine Erstsprache Luganda, die er in den meisten Zusammenhängen verwendet, wird in seinem Sprachenportrait an einer weniger exponierten Stelle abgebildet. Entsprechend der Gesprächs- und Bildanalysen ist anzunehmen, dass seine Erstsprache Luganda vor allem durch die Migration eine Marginalisierung erfahren hat und seither im Prinzip von den anderen Sprachen ‚bedroht‘ wird. Im Falle DAMLUs wird durch die Gespräche insgesamt ersichtlich, dass er sich gerne mit Sprache beschäftigt und ein versierter lebensweltlich mehrsprachiger Sprachverwender ist. Zugleich scheint es ihm schwerzufallen, sich klar zu einzelnen Sprachen oder Identitätsaspekten zu positionieren. Auch DAMS äußert Positionierungen, die als ablehnend oder negativ konnotiert angesehen werden können. Gegenüber dem Deutschen äußert er mehrfach seine Ablehnung. Im Rahmen einer Gesprächsanalyse ist ersichtlich geworden, dass die Ablehnung der deutschen Sprache im Zusammenhang mit einer unfreiwilligen Migration stehen könnte. DAMS positioniert sich mehrmals als Spanier, der Spanisch perfekt beherrscht: „besser gehts nicht.“ (siehe Kap. 5.4.3.3). Es ist anzunehmen, dass das Deutsche als neue Mehrheits- und Umgebungssprache DAMS‘ spanische Sprachkompetenzen und Identität bedroht, auch, weil der Junge zu Hause meistens Russisch mit seiner Mutter spricht und das Spanische deshalb in Deutschland kaum Verwendung findet. Auf seinem Sprachenportrait stellt sich DAMS dennoch als Mehrsprachiger dar: Er hat insgesamt sieben Sprachen eingezeichnet; bunt und voll ist sein Bild. Dies zeigt, dass der Junge sich als Mehrsprachiger sieht und präsentiert, auch wenn seine Sprach- und Migrationsbiographie nicht ohne Konflikte auskommt. Eine weitere Ablehnung von einer Sprache findet sich im Falle OLWUs. Auch bei OLWU rührt die Ablehnung des Russischen aus ihrer Biographie her. Die russische Sprache wird, obwohl OLWU diese ‚sehr gut‘ spricht, nicht auf ihrem Sprachenportrait eingezeichnet. OLWUs Sprachenportrait zeigt ihre Selbstdarstellung als ukrainisches Mädchen mit drei westeuropäischen Sprachen in der Brust (siehe Kap. 5.6.3.4). Erst im Gespräch wird deutlich, dass OLWU das Russische nicht mag und sie sich mit dieser Sprache nicht identifiziert. Aus ihrer Sicht ist das Russische ein Kommunikationsmittel, das sie könne und verwende, wenn es notwendig sei, dass aber nicht zu ihr gehöre. Ausgehend von OLWUs Sozialisation in der Westukraine, die sich politisch und historisch immer schon westeuropäischen Gesellschaftsformen zugehörig zeichnet, erscheint die russische Sprache als Symbol eines ungewollten und möglicherweise bedrohlichen Einflusses. OLWU erscheint

aus dieser Perspektive als ein Kind ihrer Zeit und ihrer Region, die sich auf höfliche und vorsichtige Weise vom russischen Einfluss distanziert. Die Konstruktion hybrider Sprachidentitäten wird im Falle der vier Jugendlichen durch ihre Migrationserfahrung zusätzlich erweitert, sodass davon auszugehen ist, dass sie sich nicht nur als lebensweltlich Mehrsprachige verstehen, sondern auch als Menschen mit einer pre- und post-migrantischen Selbstkonstruktion (siehe auch Kap. 2.5.2).

Eine Unterunterkategorie des inhaltsanalytischen Kategoriensystems ist die der „verschwiegenen Sprachen“. Sie gehört zu der Unterkategorie „meine Sprachen“ (siehe Tabelle 3, Kap. 4.3.2.2). In Anlehnung an die Erkenntnisse Brizićs (2007), nach welchen Sprachkompetenzen und Sprachbiographien mehrsprachiger Migrant*innen in offiziellen Kontexten oft unter dem Einfluss ideologischer Tendenzen verfälscht oder reduziert erscheinen, geht diese inhaltsanalytische Kategorie der Frage nach, welche Sprachen ggf. nicht präsentiert und als Teil der Selbstdarstellung erwähnt bzw. im Sprachenportrait dargestellt werden. Zwei Jugendliche, GOMS und OLU, haben eine Sprache, die sie können, verschwiegen, bzw. nicht zu sich gehörig dargestellt; DAMS hingegen lehnt zwar das Deutsche für sich ab, verschweigt es aber nicht. Sprachen zu verschweigen hat, wie sich zeigt, ganz unterschiedliche Ursachen. Im Falle von GOMS ist es seine liebste Sprache Katalanisch, die der Junge nicht mit auf sein Sprachenportrait zeichnet, obwohl er diese dann auf Nachfrage im Gespräch klar als seine liebste Sprache benennt. Es scheint fast so, als würde ihm durch das Gespräch selbst erst auffallen, dass er seine liebste Sprache nicht gemalt hat: „hm: (2.0) ja: aba (aber) stECHt (steht) nicht dA hh° ((läche1t))“ (siehe Kap. 5.5.3.1). Er begründet dies damit, dass keiner diese Sprache kennen würde. Durch das Gespräch setzt GOMS nicht nur seine liebste Sprache Katalanisch und seine Zugehörigkeit zu seiner Herkunftsregion relevant, sondern es wird auch deutlich, dass er seine Sprachbiographie vereinfacht darstellt und an die bzw. den Gesprächspartner*in anpasst. Das Katalanische spezifiziert er schließlich auch noch als Mallorquinisch, jener katalanische Dialekt, den er spricht und mit dem er sich verbunden fühlt. GOMS spart seine liebste Sprache also auf seinem – ohnehin schon bunt bemalten – Sprachenportrait aus, weil sie vermeintlich keiner kenne. Es erscheint, als ob GOMS aus der Erfahrung seiner vielfältigen Sprachbiographie gelernt hat, seine Sprachidentität vereinfacht und reduziert darzustellen, möglicherweise auch, um Nachfragen oder verwunderte Reaktionen bei seinen Kommunikationspartner*innen oder in Institutionen zu vermeiden. Im Falle von OLU ist es das Russische, welches sie nicht mit auf ihr Sprachenportrait gemalt hat. Durch das Gespräch werden OLUs Russischkenntnisse deutlich, sie hat auf vielen Ebenen Erfahrungen mit dieser Sprache gesammelt, bspw. als Mediensprache und als *Lingua Franca* in ihrer Herkunftsregion. Erst auf ICEs Frage hin, warum die Sprache nicht auf ihrem Sprachenportrait auftaucht, wird von OLU geäußert, dass sie diese nicht möge und sie diese nicht als

zu ihr gehörig ansähe. In Anbetracht der russischen Übermacht in ihrer Herkunftsregion – auch schon vor 2022 – ist ein bedrohender Einfluss auf OLWUs westukrainisch sozialisierte Selbstkonzeption nicht auszuschließen. OLWUs Umgang mit dem Russischen zeigt somit deutlich, dass eine Sprache nicht zur eigenen Identität gezählt werden muss, nur weil man diese gut sprechen kann. In OLWUs Fall ist es also nicht wie bei GOMS die vorsorgliche Vereinfachung der eigenen Sprachbiographie, die ein Verschweigen bzw. Aussparen dieser Sprache mit sich bringt. Es ist vielmehr eine Entscheidung im Zusammenhang mit der Konstruktion der eigenen Sprachidentität, welche Sprache(n) als ‚eigene‘ bzw. als Teil des Selbst angesehen werden; und so kann auch das Ablehnen oder Abweisen einer Sprache als ein Teil der Sprachidentität angesehen werden.

In Bezug auf ‚verschwiegene Sprachen‘ lässt sich feststellen, dass in der Tat nicht immer alle Sprachen, die gesprochen werden, auch relevant gesetzt werden. Dies kann jedoch ganz unterschiedliche Ursachen haben. Während im Falle von GOMS aus dem Gespräch deutlich hervorgeht, dass er sich positiv mit dem Katalanischen bzw. Mallorquinischen identifiziert, zeigt sich, dass er diese Sprache in seinem Sprachenportrait in der (wahrscheinlich unbewussten) Annahme ausgespart hat, dass niemand diese kennen würde. Immer wieder zeigt sich in den Gesprächen, dass GOMS sprachbiographische Details zunächst vereinfacht darstellt, wie bspw. gegenüber der Lehrkraft LK1. Als diese ihn fragt, ob Portugiesisch seine Zweitsprache sei, wägt er zunächst ab, ob eher Portugiesisch oder Katalanisch, ehe er dann ganz abwinkt und sagt: „also: ein_einfach spAnisch“ (siehe Kap. 5.5.3.1). Eine andere Gesprächssequenz lässt die Vermutung zu, dass auch das Portugiesische inklusive der brasilianischen Herkunft der Mutter im Schulalltag wenig thematisiert wird, da die Lehrkraft verwundert reagiert, als GOMS das Land Brasilien erwähnt (siehe Kap. 5.5.3.4). Es ist im Falle GOMS bemerkenswert, dass sich der Junge über sein Sprachenportrait und im Gespräch als mehrsprachiger Mensch mit hybrider mehrkultureller Identität präsentiert, der zugleich dazu tendiert, seine Sprachbiographie verkürzt und reduziert darzustellen. In seinem Fall ist die Strategie, sich ‚einfach‘ als Spanier zu zeigen, mit dem Ausdruck von einer möglichst klaren, einfachen Herkunft zu erklären. Wenn er jedoch Zeit zum Sprechen bekommt und das Thema Mehrsprachigkeit Raum und Akzeptanz im Gespräch erhält, dann erzählt er auch von den Facetten und der Vielfalt seiner von ihm insgesamt positiv angenommenen Sprachidentität.

Im Falle von OLWU erscheint das Weglassen des Russischen auf ihrem Sprachenportrait als bewusste Darstellung ihres sprachlichen Selbst *ohne* das Russische. Diese Darstellung steht im Zusammenhang mit zahlreichen Äußerungen über das Russische, über die Rolle des Russischen in ihrer Schulzeit und Kindheit sowie im erweiterten Kontext der westukrainischen Gesellschaftsgeschichte. OLWU schafft es, sich im Gespräch als gute Russischsprecherin und -kennerin zu positionieren

und sich dennoch zugleich vom Russischen zu distanzieren. OLWUs Selbstverständnis als Ukrainerin und als Westeuropäerin impliziert letztlich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Russischen, dem sie somit höchstens eine kommunikative Funktion zusprechen würde, nicht aber eine identifikatorische.

Die dritte Forschungsperspektive fragt nach der Entstehungsweise von Äußerungen und Positionierungen im Gespräch (siehe Kap. 3.1.3). Es ist somit die Frage nach dem „wie“, die in den Analysen in den Blick genommen wird, um die Erkenntnisse über die Perspektiven der Jugendlichen auf ihre Mehrsprachigkeit zu vertiefen: „Wie entstehen die Aussagen, die Positionierungen und die unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in den Gesprächen?“ Aus gesprächsanalytischer Sicht lassen sich in der Kommunikation einige Mechanismen nennen, durch die Bedeutungen, Positionierungen und Ansichten relevant gesetzt werden. Ein Großteil der Gespräche ist, trotz ihrer Offenheit, in ihrem Charakter einem Interview ähnlich, da sich viele Sequenzen mit der Struktur „Frage – Antwort“, „Frage – Antwort – Reaktion“ oder „Frage – Verständnisfrage – Erläuterung – Antwort“ beschreiben lassen, wobei es ICE ist, die die Fragen stellt. An der Regelmäßigkeit dieser Strukturen zeigt sich ein Unterschied zu einem natürlichen Gespräch, obgleich die Verteilung des Rederechts und die Gesprächsstruktur nicht so sehr durch das Setting des Forschungsgesprächs zu erklären sind, sondern in beträchtlichem Maße sicherlich auch durch die Alters- und Rollenunterschiede der Gesprächspartner*innen am Erhebungsort DaZ-Zentrum (Schule). Verschiedene Aspekte lassen sich aus gesprächsanalytischer Sicht herausarbeiten, durch die direkt oder indirekt Positionierungsabsichten und Indizien für Identitätskonstruktionen abzuleiten sind. Zu diesen Aspekten gehören bspw. ‚Vagheit und Explizitheit‘ im Gespräch, eigenständige Relevantsetzungen, implizite und explizite Selbst- und Fremdpositionierungen, Stegreiferzählungen sowie ein Austausch von Überzeugungen und Gedanken in Form einer Aushandlung. Diese Formen der Kommunikation werden anschließend mit der Präsentation einiger Beispiele erläutert:

6.1.1 Vagheit und Explizitheit im Gespräch

Für die Ausdrucksformen von Vagheit und Explizitheit gibt es zahlreiche Beispiele in den Gesprächen. Ein Beispiel für Explizitheit findet sich etwa in dem Gespräch mit DAMLU:

[DAMLU_3, Z. 176–179]

- 176 ICE: hm_m (3.3) ja: (2.9) okay (1.2) und welche: äm:bedeutung
hat
177 für dich dEutsch?
178 DAMLU: äm: (2.9) also das: ist die einzige sprache die ich in
179 deutschland sprechen (xxx)((kann?))(-) und deshalb muss
ich sprEchen

Diese Sequenz hat die Struktur ‚Frage – Antwort‘. Nachdem ICE DAMLU fragt, welche Bedeutung für ihn Deutsch habe, antwortet DAMLU, dass sie die einzige Sprache sei, die er in Deutschland sprechen könne, und dass er sie deshalb sprechen müsse. DAMLUs Antwort macht vor allem dadurch, dass er es ‚die einzige Sprache‘ nennt sowie dadurch, dass er das Verb ‚müssen‘ verwendet, explizit klar, dass er das Deutsche als die Mehrheitsprache und als den einzig akzeptierten Kode wahrnimmt. Die Bedeutung des Deutschen ist für ihn deshalb durchaus mit einem Zwang bzw. einer Notwendigkeit verbunden; positive Konnotationen oder Assoziationen gegenüber der deutschen Sprache äußert er nicht. Auch im Gespräch mit OLWU sind solche expliziten Positionierungen auffindbar:

[OLWU_4, Z. 80–87]

- 80 ICE: deutsch (1.9) dänisch (3.1) ukrainisch (0.9) hm_hm (1.6)
81 °h hm:: (1.2) oke: ich seh_ schon das kleid also der
ganze körpE:R
82 ist ukrainisch
83 OLWU: hm_hm
84 ICE: ja? (0.7) ist das weil die sprache für dich am aller
85 wichtigsten ist?
86 OLWU: hm: nö: also: (.) weil ich ukraInerin bIn [((lacht))]
87 ICE: [hm_hm] (0.9) also (0.4) du BIST ukrainerin (0.3) ja

Diese Gesprächssequenz entsteht, als ICE zum ersten Mal OLWUs Sprachenportrait betrachtet. ICE zählt die Sprachen in der Herzgegend auf und nennt dann das Ukrainische im Zusammenhang mit dem Körper. Dann stellt sie eine geschlossene Frage, ob das Ukrainische für OLWU „am allerwichtigsten“ sei (Z. 84f.). OLWUs Antwort darauf in Z. 86 verneint OLWU zunächst explizit. Dann folgt eine ebenso deutliche Erklärung: „weil ich ukraInerin bIn [((lacht))]“. Durch diese Aussage positioniert sich OLWU deutlich als Ukrainerin und dieses Verständnis greift auch ICE in ihrer abschließenden Reaktion auf, was sie dadurch unterstreicht, dass sie das Vollverb ‚bist‘ in Z. 87 stark betont.

Auch Vagheit wird in den Gesprächen häufig genutzt. Ausdrucksformen für Vagheit sind sehr vielfältig, sodass an dieser Stelle lediglich Beispiele gegeben werden, um einen Eindruck zu vermitteln. DAMS äußert sich im Gespräch bspw. vage über seine Einstellung zum Englischen:

[DAMS_2, Z. 260–264]

260 ICE: magst du englisch?

261 DAMS: jia (-) nich (nicht) (-) nicht so gAnz abe:r (.) wAs als

262 sprECHEN (1.0) ode:r?

263 ICE: sprechen (.) ja ob du englisch sprechen magst

264 DAMS: ich mag das nIch (nicht) aber ich hasse das auch nIch
(nicht)

In dieser Sequenz äußert DAMS sich bezüglich seiner Einstellung zum Englisch-sprechen vage. Deutlich wird dies durch die gesamte Antwort in Z. 261, beginnend damit, dass er deutlich zögert, und schließlich vage eine negative Konnotation gegenüber dieser Sprache äußert: „nicht so gAnz“. Auch am Schluss dieser Sequenz in Z. 164, als er noch einmal spezifischer darauf eingehen möchte, ob er die Sprache sprechen mag, bleibt er vage, indem er relativiert: „ich mag das nIch (nicht) aber ich hasse das auch nIch (nicht)“. Die Verben ‚mögen‘ und ‚hasse‘ werden von DAMS hier als Gegenteile einander gegenübergestellt, um seine eigene Neutralität, ein Weder-noch, auszudrücken. Während seine erste Äußerung gegenüber dem Englischen eine vage Ablehnung zum Ausdruck bringt, versucht DAMS mit seiner zweiten Erläuterung eine Neutralität gegenüber dieser Sprache zu verdeutlichen.

Den Ausdruck ‚nicht so ganz‘ verwendet DAMS ein zweites Mal, als er von ICE auf seine Russischkompetenzen angesprochen wird. In der Sequenz DAMS_2, Z. 171–191 (siehe Kap. 5.4.3.5, ‚Sprachen in der Schule‘) ist es ICE, die nach einer Herkunftsinformation zu DAMS’ Mutter eine Fremdpositionierung vornimmt, indem sie sagt: „ach [dann muss/kannst du ja totAl] viel russisch“ (Z. 175–176). Daraufhin relativiert DAMS ICEs Feststellung, indem er sagt: „nicht so gAnz“ (Z. 178). Seine vage Äußerung bezieht sich auf seine Russischkompetenzen und impliziert eine auf das Hörverstehen und die mündliche Produktion beschränkte Kompetenz. Er kann, wie er im Gespräch mitteilt, Russisch weder lesen noch schreiben.

Der Ausdruck ‚so‘ erfüllt auch in den Gesprächen mit OLWU eine Funktion in Bezug auf Vagheit:

[OLWU_4, Z. 177–187]

- 177 ICE: u:nd_ä:m: (0.7) <<sich selbst fragend> was wollt ich dich
 178 jetzt dazu noch fragen> (0.9) ach ja: warum steht
 russisch
 179 nicht mit auf deinem: (.) bild?
 180 OLWU: ((lacht)) ((beide lachen)) als0 ((lacht einmal)) °hh
 ä:m: wEIl
 181 (1.1) <<lachend> als0> (1.5) oke: äh Ich sprEche äh das
 182 nIch (nicht) so vIel äh mIt [äh mIt]
 183 ICE: [hm_hm]
 184 OLWU: rUssIsch und_ä:h (0.6) äh: (0.9) iCH (0.9) ma:g diese
 185 sprAche nIcht s0 ((lacht))
 186 ICE: nicht so [gerne]
 187 OLWU: [ja]

In dieser Sequenz wird deutlich, weshalb OLWU das Russische nicht auf ihr Sprachenportrait gemalt hat. Auf ICEs direkte Frage hin, die sie mittels des Fragepronomens ‚warum‘ stellt, antwortet OLWU ab Z. 180 mit zahlreichen Ausdrücken der Vagheit. Es wird schon allein durch den Gebrauch an Gesprächspartikeln wie ‚also‘, ‚ähm‘, ‚äh‘ und vielen mehr deutlich, dass OLWU sehr genau überlegt, wie sie sich ausdrücken möchte. Hinzu kommen paraverbale Ausdrücke wie ihr mehrfaches Lachen und das mehrfache Ansetzen zu Erklärungen, die wieder abgebrochen werden. Schließlich begründet sie das Fehlen des Russischen auf ihrem Sprachenportrait mit einer Spracheinstellung: „iCH (0.9) ma:g diese sprAche nIcht s0“ (Z. 184–185), wobei sie mittels des Partikels ‚so‘ versucht, die Bedeutung ihrer Aussage abzumildern.

Auch mit der Wendung ‚oder so‘ wird durch die Jugendlichen Vagheit ausgedrückt. Es folgt zu diesem Thema ein letztes Beispiel von GOMS, in dem dieser über den Sprachgebrauch des Englischen spricht:

[GOMS_1, Z. 343–348]

- 343 ICE: du kannst aber auch gut englisch nä? (0.9) sprecht ihr
 auch manchmal
 344 englisch zu hause?
 345 GOMS: jo:a also (.) die: Erste: (.) Zwei monate o_so (oder so)
 [ich]
 346 ICE: [hm_hm]
 347 GOMS: konnte kein dEUtSCH also <<sehr leise> ich muss> (0.9)
 348 englISCH sprechen (0.7) [also]

Diese Sequenz beginnt erneut mit einer Frage von ICE. In dieser wird zudem eine Fremdpositionierung ausgedrückt, da ICes Frage nicht offen nach dem Sprachgebrauch bzw. den Sprachkompetenzen der englischen Sprache fragt, sondern sie bereits im Vorfeld ausdrückt, dass GOMS auch gut Englisch könne (Z. 343). Es folgt dann eine zweite Frage danach, ob GOMS zu Hause Englisch sprechen würde. Seine Antwort in Zeile 345 drückt auf verschiedene Weise Vagheit aus. Zum einen spricht er das erste ‚ja‘ deutlich gedehnt und mittels des gerundeten Vokals ‚o:‘ verändert aus. Anschließend folgt eine Erklärung, in welchem Zeitraum Englisch eine wichtige kommunikative Bedeutung für ihn hatte. Um auszudrücken, dass er die Länge des Zeitraums schätzt, sagt er „o_so (oder so)“ (Z. 345).

Die hier aufgeführten Beispiele zeigen, dass Vagheit in in diesen hier geführten quasi-natürlichen Gesprächen durchaus frequent ist. Sachverhalte, die mittels Vagheit ausdrückender Wörter und Wendungen etwas abgemildert dargestellt werden, lassen insgesamt die Kommunikation weicher und freundlicher erscheinen, da Phänomene wie Einstellungsäußerungen oder Positionierungen nicht so direkt und nicht so starr wirken. Die Jugendlichen nutzen diese sprachlichen Mittel zu unterschiedlichen Zwecken wie bspw. zur Äußerung von Spracheinstellungen oder von individuellen Perspektiven auf Spracherwerbssituationen – oder auch um mittels Vagheit Freiräume bei der Formulierung von Facetten ihrer Sprachidentitäten zu kreieren. Explizitheit und Vagheit bilden somit die Pole eines Kontinuums, auf dem Positionierungen und Aussagen in feineren Nuancen ausgedrückt werden können. Aus diesem Grunde ist eine gesprächsanalytische Untersuchung, die diese Feinheiten, die impliziten Positionierungen und Andeutungen betrachtet, im Rahmen der Untersuchung von individuellen Perspektiven unabdingbar.

6.1.2 Eigenständige Relevantsetzungen

In einem Gespräch kann u. a. der eigene Standpunkt deutlich gemacht und Identität ausgedrückt werden, indem die Gesprächsteilnehmer*innen eigenständig Themen, Einstellungen oder Ideen einbringen und dadurch relevant setzen. Auch hierzu gibt es in den Daten der vorliegenden Untersuchung zahlreiche Beispiele, sodass an dieser Stelle nur einige exemplarische Sequenzen vorgestellt werden. GOMS setzt an einer Stelle im Gespräch eine Einstellung gegenüber dem Portugiesischen relevant:

[GOMS_4, Z. 47–52]

- 47 ICE: [und was] glaubst du warum hat deine mutter dIr
portugiesisch
48 beigebracht und deinem bruder nIcht?
49 GOMS: weil mein bruder wollte nicht
50 ICE: a:_ah der hat gesagt [das interessiert mich nicht,]
51 GOMS: [früher wollte ich auch niCH (nicht)] (0.4) ja: früher
wollte ich
52 auch nich (nicht) aba (aber) jez (jetzt) gefAll
(gefällt) mir

Auf ICEs Frage, weshalb die Mutter GOMS' Bruder kein Portugiesisch beigebracht habe, antwortet GOMS, dass sein Bruder die Sprache nicht lernen wollte (Z. 49). Während ICE in Z. 50 eine Verständnis signalisierende Antwort gibt, hebt GOMS überlappend an zu erläutern, dass er ‚früher‘ auch kein Portugiesisch lernen wollte. Um sicherzugehen, dass dieser Teil seiner Aussage von ICE gehört wird, wiederholt er diese noch einmal (Z. 51–52). Dann setzt er fort, dass ihm die Sprache ‚jetzt‘ gefallen würde. Er betont den Wandel in seiner Einstellung durch die Konjunktion ‚aber‘, mit der er den letzten Nebensatz beginnt. Auch die in seiner Erzählung gegenübergestellten zeitlichen Dimensionen ‚früher‘ und ‚jetzt‘ betonen die Veränderung in seiner Spracheinstellung zum Portugiesischen.

DAMS positioniert sich in mehreren Zusammenhängen distanziert gegenüber der deutschen Sprache:

[DAMS_3, Z. 101–109]

- 101 ICE: cool (4,0) <<leise> und dann noch deutsch als
noch/auch noch
102 eine wichtige weltsprache nä?>
103 DAMS: [ja:] ((verzieht den Mund, zuckt mit den Schultern))
104 ICE: [<<leise> du] kennt_s ja schon ganz schon viele von den
106 DAMS: [auch] wenn ich das (.) I:Rgendwann vergesse (.) wer
(werde) ich
107 da nicht wEInen
105 großen spra[chen]
108 ICE: ne?
109 DAMS: ich mag nicht so [viel deutsch]

In Kap. 5.4.3.1 wird diese Textstelle eingehender untersucht. Im Zusammenhang mit eigenständigen Relevantansetzungen sticht heraus, dass DAMS auf ICEs dezidiert

positiv konnotierte und suggestiv formulierte Äußerung zum Deutschen als ‚wichtige Weltsprache‘ (Z. 101–102) explizit negativ reagiert. Zunächst markiert er in Z. 103 nonverbal seine Ablehnung. In Zeile 106 drückt er mittels eines möglicherweise in der Zukunft eintretenden Vergessens seine Gleichgültigkeit gegenüber der deutschen Sprache aus. In Z. 109 folgt dann die Positionierung mittels einer Spracheinstellungsäußerung mithilfe des Verbs ‚mögen‘.

OLWU setzt in den Gesprächen des Öfteren eigene Perspektiven mittels der Konjunktion ‚aber‘ relevant. Einmal schränkt sie den Sprachgebrauch des Russischen ein:

[OLWU_4, Z. 109–115]

- 109 ICE: oke: [und du kommunizierst]
 110 OLWU: [ja: und_ä:h]
 111 ICE: auf russisch?
 112 OLWU: ja:? [aba::]? (aber)
 113 ICE: [das kannst du?]
 114 OLWU: ich kann: (.) aba: (aber) (.) ich kommuniziere das ä:h
 115 nu: r mit den (.) ä:h russen

In dieser Gesprächssequenz geht es um OLWUs Russischkompetenzen und genauer darum, dass ICE wissen möchte, ob OLWU Russisch auch spreche (Z. 109–110). Dies bejaht OLWU (Z. 112), wobei sie gleich mittels ansteigender Intonation und der Konjunktion „aber“ markiert, dass sie eine Einschränkung zu dieser Aussage vornehmen möchte. Dann folgt eine Erklärung, dass sie Russisch sprechen könne, „aber“, dass sie dies „nur“ mit „den Russen“ tue (Z. 114–115). Diese Aussage ist in vielerlei Hinsicht interessant (siehe dazu Kap. 5.6.3.1 „die Bedeutung meiner Sprachen“), obgleich an dieser Stelle vor allem auf die Art und Weise hingewiesen werden soll, wie OLWU im Gespräch eigene Perspektiven relevant setzt.

Ein weiteres und an dieser Stelle letztes Beispiel eigener Relevantsetzungen findet sich in OLWUs Beschreibung zur ukrainischen Sprache als Vogelgesang:

[OLWU_6, Z. 59–73]

- 59 ICE: <<lachend> oke:> (1.0) gut und_ä:m magst du ukrainisch gerne?
 60 OLWU: hm: (1.2) als sprACHE?
 61 ICE: ja:
 62 OLWU: joa? ((lacht einmal)) als0: (-) in der ukraine sagt man das:
 63 (0.8) ä:m: (1.0) also unschere_s (unsere) äh sprACHE
 Ist wIE:

- 64 ä:m: (0.8) hm sprACHE de:r °h äh (.) ä:m (.) vÖgel aba
(aber)
- 65 (0.5) dIEse i::s (ist) is SPEzIALIsche vÖgel ä:h (.) die
sIngT
- 66 (0.4) wissen sie? [die sIngt]
- 67 ICE: [die sIngvögel]
- 68 OLWU: ja <<sehr leise> asso> (achso/also) ja
- 69 ICE: genau (.) die sIngvögel
- 70 OLWU: aba (aber) das mag ä:h sAGt man sO: (-) öh (-) Ich weiß
nIcht
- 71 für mIch es ist äh (-)hmh
- 72 S1: <<mit hoher Stimme> nomal> (normal)
- 73 OLWU: normalerweise ((lacht))

In diesem längeren Gesprächsabschnitt finden sich sowohl aus inhaltsanalytischer wie auch aus gesprächsanalytischer Sicht viele spannende Details (siehe dazu Kap. 5.6.3.1 „die Bedeutung meiner Sprachen“). Bezüglich eigener Relevantsetzungen soll hier auf zwei Turns hingewiesen werden. Erstens setzt OLWU ab Z. 62 eine Redewendung über die ukrainische Sprache relevant. Diese scheint ihr durch ICEs Frage in den Sinn zu kommen; es handelt sich dabei um eine gängige folkloristische Wendung in der Ukraine. Zweitens setzt OLWU schließlich ab Z. 70 relevant, dass sie diese Sichtweise auf ihre Sprache nicht teilen würde. Sie markiert diese Position durch die Konjunktion ‚aber‘ und erläutert dann eine neutrale Einstellung zum Ukrainischen mittels des Ausdrucks ‚normalerweise‘¹⁶⁰ (Z. 73).

6.1.3 Fremdpositionierungen

Der Akt des Positionierens wohnt der menschlichen Kommunikation inne. Letztlich wird häufig überhaupt zu dem Zwecke kommuniziert, um sich zu positionieren. So wichtig wie das Einnehmen bestimmter Standpunkte, die Präsentation bestimmter Eigenschaften oder Fähigkeiten im Gespräch ist, so bedeutsam ist auch das Positionieren anderer, das in der Kommunikation vorgenommen wird. Nicht ohne Grund sprechen die Soziologie und die Diskursforschung von einem gemeinsamen Aushandeln von Positionen und Identitäten in der Kommunikation (siehe auch Kap. 4.3.3.1). Im Gespräch positionieren sich die Jugendlichen direkt und indirekt, wie sich mit

¹⁶⁰ Wie in dem Kapitel 5.6.3.1 beschrieben wird, gehe ich an dieser Stelle davon aus, dass es sich bei ‚normalerweise‘ um eine lernersprachliche Variation von ‚normal‘ handelt.

den in diesem Kapitel gegebenen Beispielen z. B. in den Abschnitten „Vagheit und Direktheit“, „Stegreiferzählungen“ und „eigenen Relevantsetzungen“ zeigen lässt. Neben diesen Akten der Selbstpositionierungen werden in den Gesprächen jedoch auch Fremdpositionierungen vorgenommen, d. h. bestimmte Aussagen oder Verhaltensweisen positionieren *jemand anderen*; dies tun die Jugendlichen sowie die Forscherin ICE als Kommunikationspartner*innen, aber z. T. auch die Lehrkräfte. Von besonderem Interesse sind in dieser analytischen Perspektive jene Textstellen in den Daten, in denen sich Lehrkräfte in die Gespräche eingemischt haben, um eine Positionierung der bzw. des Jugendlichen vorzunehmen. Dies kann direkt aber auch indirekt geschehen. In zwei Gesprächen kam es zu mehreren Einmischungen seitens der Lehrkräfte, bei OLWU und bei GOMS, jeweils in der zweiten Begegnung. Als Beispiele sowohl für eine direkte als auch eine indirekte Fremdpositionierung sei eine Textstelle aus dem Gespräch mit GOMS präsentiert:

[GOMS_3, Z. 124–134]

- 124 ICE: fertIg? (0.7) schÖ:n (1.7) oke: mal gucken was ich
rausfinden
- 125 kAnn: (1.0)((räuspert sich einmal)) als0: (1.5) drEI
hERzen
- 126 das find ich ja totAl schön
- 127 GOMS: joa
- 128 ICE: ja
- 129 GOMS: SPanien bRASILIEn und dEUtschlAnd
- 130 ICE: ja [gEnau]
- 131 LK1: [brasilien?]
- 132 GOMS: [joa]
- 133 ICE: <<sehr leise zu einer anderen Person sprechend> [das ist
die] mutter>
- 134 LK1: das hast du erzählt stimmt (1.3) ja

In Z. 124–126 beginnt ICE die Sequenz, indem sie auf GOMS' Zeichen hin, dass er sein Sprachenportrait fertiggemalt habe, sein Bild zu kommentieren. Sie leitet ihr Vorhaben verbal ein, indem sie sagt: „mal gucken was ich rausfinden kAnn:“ (Z. 124–125). Nach einer Pause setzt sie fort: „drEI hERzen das find ich ja totAl schön“. Diese Positionierungsaktivität seitens ICE lobt nicht nur ausdrücklich GOMS' schön gemaltes Sprachenportrait, sondern auch die symbolische Kraft der drei Herzen. Durch ihre Aussage zeigt sie Interesse und lobt die Selbstdarstellung von GOMS. Von GOMS folgt ein bestätigendes „joa“, das ICE wiederum mit einem Zuhörersignal spiegelt. Daraufhin nennt GOMS in Z. 129 die drei Länder, denen er sich zugehörig fühlt und die er in Form von Herzen in seine Brust gemalt hat. In Z. 131 meldet sich schließlich

die Lehrkraft fragend zu Wort: „[brasilien?]“. GOMS bestätigt die Frage von LK1 mit „joa“. Daraufhin erläutert ICE leise, dass es die Mutter sei, die Brasilianerin sei. Schließlich äußert die Lehrkraft erinnernd: „das hast du erzählt stimmt (1.3) ja“. In dieser Sequenz entsteht eine Diskrepanz zwischen der Selbstkonstruktion als Junge mit drei Herzen in der Brust, die GOMS vornimmt und die ICE mittels ihres Lobes bestätigt auf der einen Seite und der Reaktion der Lehrkraft auf der anderen Seite, die zunächst ausdrückt, sie hätte von GOMS brasilianischer Verbindung nichts gewusst, und sich schließlich erinnert. Diese Frage von LK1 in Z.131 stellt somit indirekt GOMS' Selbstpositionierung infrage, da LK1 das Brasilianische Herz nicht als ihm zugehörig angesehen hat. Reaktionen dieser Art könnten dazu geführt haben, dass GOMS im Allgemeinen sein sprachliches Repertoire eher reduziert darstellt.

Ein weiterer, direkter Akt der Positionierung wird von LK1 vorgenommen, als es im Gespräch mit OLWU um ihre Deutschkompetenzen geht:

[OLWU_5, Z. 137–153]

- 137 ICE: <<zu sich sprechend> zwanzig dreizehn>
((schreibt)) (0.4) ((schnalzt
138 währenddessen einmal)) oke: also anderthalb jahre, (.)
UNgefähr
139 (0.4) hm_m (0.9) und seitdem hat deine mutter b eins
geschafft,
140 (0.7) und dU? wie weit bist dU gerade?
141 OLWU: ä:h [also:]
142 ICE: [du bist] schon fertig [wahrscheinlich ne?]
143 OLWU [ja:]
144 ICE: nä? ja
145 LK1: die hat in einem halben jahr entschuldigung dass ich mich
einmische
146 im halben jahr b eins gemacht (1.5) oder, halbes jahr?
147 dreiviertel?
148 ICE: in einem halben jahr?
149 OLWU: ja:
150 LK1: halbes jahr nä? ((Lehrkraft sitzt hinter ICE und OLWU.
Es werden
151 nonverbale Blicke und Gesten ausgetauscht)).
152 OLWU: ja: (0.6) Ick (ich) erInnere mIch nIcht wAnn [also Ich
hAbe]
153 LK1: [<<zu ICE> s0 schnell> ((schüttelt lächelnd den Kopf))]

Es sei an dieser Stelle auf die Einmischung durch die Lehrkraft in Z. 145 hingewiesen. Diese und ihre Aussage in der Zeile 153 lassen sich als direkt geäußerte Fremdpositionierung deuten. Zum einen unterbricht LK1 explizit („entschuldigung dass ich mich einmische“), wodurch sie markiert, dass das, was sie sagen möchte, aus ihrer Sicht wichtig ist, und das Rederecht übernimmt. Die Lehrkraft betont hier die kurze Zeit, in der die Schülerin im DaZ-Zentrum die B1-Prüfung bestanden habe. Auch wenn sie sich bei der Zeitangabe nicht ganz sicher zu sein scheint, so steht außer Frage, dass OLU die Prüfung schneller erfolgreich bestanden hat als andere DaZ-Schüler*innen. Dies wird noch einmal zusätzlich betont, als LK1 in Z. 153 sagt: „so schnell“. Die gesamte Einmischung ist im Übrigen an ICE gerichtet, was bedeutet, dass LK1 im Beisein OLU *über* OLU spricht – auch das markiert auf sehr deutliche Weise die Fremdpositionierung. Die Bedeutung des Deutscherwerbs wird in dieser Sequenz vor allem durch LK1 hervorgehoben. Es zeigt sich ihre Perspektive als DaZ-Lehrkraft und als Vertreterin einer deutschen Institution eine starke Betonung des Deutschen. Ideologische und berufliche Einflüsse werden hier deutlich: Was in dieser Anerkennung zählt sind nicht OLU Sprachkompetenzen im Ukrainischen oder im Allgemeinen; es ist ihr Erfolg im Deutschen, der hervorgehoben wird.

6.1.4 Stegreiferzählungen

Stegreiferzählungen können als eine besondere Form eigenständiger Relevantsetzungen gesehen werden. Durch eine kürzere oder längere spontane Erzählung eines Erlebnisses oder eines Details aus der Biographie kann ein bestimmter Standpunkt oder Sachverhalt vertiefend dargestellt werden. Diese Form des Erzählens kommt in den Daten nicht häufig vor, da zum einen der Gesprächscharakter wegen der Gesprächsimpulse nicht unmittelbar längeren Erzählungen Raum gibt und zum anderen, da solche längeren und eigenständigen sprachlichen Handlungen als komplex und schwer zu produzieren anzusehen sind. Allerdings liefert OLU einmal eine solche Erzählung (siehe Kap. 5.6.3.3). In dieser Stegreiferzählung skizziert OLU ein Zusammentreffen mit einem russischen Austauschschüler an ihrer Schule in Deutschland. Sie erzählt, dass sie über ihre Sprachen gesprochen hätten und dass der Junge ihr gesagt habe, sie habe ‚ein bisschen‘ Akzent. Doch dann ändert sie in der Erzählung die Perspektive, indem sie berichtet, wie der Junge versucht habe Ukrainisch zu sprechen und sie überhaupt nichts verstehen hätte können, weil es so „voller Akzent“ gewesen sei (OLU_4, Z. 132ff.). Nimmt man die vorherigen Gesprächssequenzen ab OLU_4, Z. 101 zur Analyse hinzu, wird deutlich, dass es um OLU Russischkompetenzen geht und darum, dass es ICE interessiert, inwiefern die Sprachen untereinander verständlich sind. Direkt vor der Stegreiferzählung erläutert OLU, dass sie zwar im Russischen Fehler ma-

chen würde, aber dass man sie dennoch gut verstehen könne (Z. 125f.). Die Stegreiferzählung exemplifiziert demnach ebenjene Erfahrung, die OLWU direkt zuvor ICE gegeben hat. Der Vergleich mit dem russischen Jungen ohne Ukrainischkenntnisse macht zum einen deutlich, dass OLWU Russisch in der Tat gelernt hat und dass sie in dieser Sprache kommunizieren kann; zum anderen wird klar, dass Russisch und Ukrainisch so unterschiedlich sind, dass sie nicht ohne Weiteres untereinander verständlich sind. Deshalb endet die Sequenz mit einem Fazit von ICE: „[Loke:] also es ist schon sehr unterschiedlich“ (Z. 165).

6.1.5 Erläuterungen, Erklärungen und ein Aushandeln mittels Argumenten

Der offene und durch die Impulsmaterialien geleitete Charakter der Gespräche bringt weitere Arten von Konversationsmechanismen hervor, die im Anschluss mittels einiger Beispiele präsentiert werden sollen. Die Konversation innerhalb der Zweiergespräche führt immer wieder dazu, dass sich die jugendlichen Mehrsprachigen erklären müssen. Einige dieser Versuche, Bedeutungen oder Sichtweisen zu erklären, lassen sich in den Gesprächsdaten mit DAMLU finden. Einmal, als es um den Impulsbegriff *Denksprache* geht, zeigt sich, dass DAMLU diesen Begriff zunächst für unmöglich bzw. paradox hält: „ja (0.6) ich dENke (0.5) aber wenn ich denke dann spreche ich (0.8) dana:ch“ (DAMLU_1, Z. 269f.). DAMLU zeigt in diesem Gespräch durchaus Humor, bspw. wenn er lachend sagt: „es gibt leute die im schlaf sprechen aber ich sprEche nicht im schlaf“ (DAMLU_1, Z. 280f.). Nach einigem Nachfragen konstatiert ICE schließlich „gut also denksprache gibt es nicht“ „[...] die Sprache ist erst da: wenn sie aus deinem mund kommt;“ (ab Z. 283). Es erscheint aus gesprächsanalytischer Sicht, als ob der Junge durch diese metasprachliche Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Sprache und Kognition bzw. von Sprache und Denken anfängt, sich bestimmter Sprachkonzepte bewusst zu werden. In Z. 292 sagt er deshalb schließlich: „nei::n ich glaube ni::_nich (nicht) öh dass es unbedingt aus dem [mund] kommt sondern es muss ausgedrÜCKT werden dass äh jemand anders es versteht [deshalb ist] es eine sprAche“ (DAMLU_1, Z. 292f.). Mit dieser Aussage verdeutlicht DAMLU seine Sicht auf das Phänomen Sprache, die er letztlich der Funktion der Kommunikation verpflichtet sieht. Deshalb wirken Sprache und Denken für ihn zunächst unvereinbar. Im weiteren Gesprächsverlauf äußert DAMLU den kommunikativen Aspekt des *mit sich selbst* Sprechens (Z. 307). DAMLU und ICE verständigen sich schließlich darauf, dass dieser Vorgang der Kommunikation mit sich selbst in den Gedanken als *Denksprache* bezeichnet werden kann.

Eine weitere Textstelle, in welcher DAMLU versucht, seine Gedanken zu erklären, ist jene, in der es um den Impulsbegriff Falschsprache geht:

[DAMLU_1, Z. 364–385]

- 364 DAMLU: FALSchsprache (0.8) was ist denn dA los? (1.0) hm::
 365 ICE: was ist an einer FALSCHsprache los?
 366 DAMLU: dass jemand etwas FALSches sacht (sagt) oder wenn
 jemand eine SprAche
 367 spricht und es äh die: ei_dn (.) und
 es nicht (.) UND JEDES zweite
 368 wort ist ein FEHler vielleicht <<undeutlich> ist es
 eine
 369 [FEHlersprache wäre das]>
 370 ICE: [a::h ja:] mh_mh (2.1) also mh_mh
 371 DAMLU: und daraus kann eine SPRACHE entstehen dass viele
 leute diese
 372 fALSCHsprache benutzen
 373 ICE: [kennst du] so eine, hast du eine idee?
 374 DAMLU: EIN gutes [BEIspiel]
 375 ICE: [hm_hm]
 376 DAMLU: ist_ä:h kiswaHili [es ist eine fALSchsprache]
 377 ICE: [[(lacht)]]
 378 DAMLU: zu buGAnda und äh (.) weil es araBICH (arabisch)
 und_äh (0.6)
 379 ban_bantU ist
 380 ICE: hm_hm ist auch_ne bantusprache nä?
 381 DAMLU: [ja]
 382 ICE: [ja]
 383 DAMLU: ja <<lachend> bantusprache> (0.6) °hh u::nd (0.6)
 das_das klingt wie
 384 BAntu aber das klingt auch wie arABisch
 385 ICE: [hm_hm ja:]

Der hier aufgeführte Gesprächsabschnitt zeigt DAMLUs Ideen zu dem Impulswort *Falschsprache*. Eine genaue Analyse findet sich in Kap. 5.3.6.1. An dieser Stelle soll vor allem auf DAMLUs Ideenentwicklung einer *Falschsprache* ab Z. 366 hingewiesen werden, in welcher er eine Person skizziert, die eine Sprache voller Fehler spricht, wobei er dann ab Z. 371 daraus eine Idee entwickelt, in welcher aus diesem falschen Sprachgebrauch „eine neue SPRACHE entstehen“ kann. Schließlich nennt er in Z. 376 eine Sprache als Beispiel (nämlich Swahili) und beginnt im Anschluss zu erläutern, weshalb diese als Falschsprache bezeichnet werden könnte. Aus dieser Gesprächssequenz wird zum einen ersichtlich, dass DAMLU selbst, dadurch,

dass er über den Phantasiebegriff *Falschsprache* nachdenkt, konzeptuell ausarbeitet, was dies bedeuten könnte. Zum anderen verknüpft DAMLU beim Nachdenken seine eigenen Erfahrungen als Ostafrikaner aus einer mehrsprachigen Lebensrealität mit der Auseinandersetzung mit einem Phantasiebegriff. So entstehen neue Ideen und der Jugendliche formuliert und erläutert seine Gedanken und Annahmen.

Die Analyse der Gespräche, also eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Frage, wie Aussagen, Positionierungen und Perspektiven zustande kommen, hat gezeigt, dass es von großer Bedeutung für das Verständnis einer Aussage ist, wie und in welchem Zusammenhang diese geäußert worden ist. Der im Gespräch liegende und durch die Situation beeinflusste Konstruktionscharakter von vermeintlich feststehenden Meinungen, Perspektiven und Wissensbeständen kann durch die Anwendung gesprächsanalytischer Methoden nicht nur aufgedeckt werden, sondern auch Erkenntnisse über den Gesprächsverlauf und spezifische Relevantsetzungen liefern.

6.2 Soziolinguistische Modelle in ihrer Anwendung

Im theoretischen Teil dieses Buches sind einige soziolinguistische Modelle beschrieben worden, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit individueller Mehrsprachigkeit befassen (siehe Kap. 2.6). Ein Ziel der hier vorliegenden Studie ist auch, die Ergebnisse der eigenen Untersuchungen an bestehende Modelle aus der soziolinguistischen Forschung anzulegen, um so die eigenen Erkenntnisse in die vorhandene Forschung zu integrieren. Die in Kap. 2.6 dargestellten Modellierungen sollen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben; vielmehr stellen sie jene Überschneidungspunkte dar, die im Verlauf der eigens angefertigten Analysen sichtbar geworden sind. Dabei haben vor allem drei Modelle das Potential, verschieden Aspekte soziolinguistisch betrachteter individueller Mehrsprachigkeit abzubilden: das Modell der multiplen Sprachidentität (vgl. Kresić, 2006, siehe Kap. 2.6.1), das kontextsensible Einstellungsmodell (vgl. Tophinke & Ziegler, 2006, siehe Kap. 2.6.4) sowie das Modell des Investment mit der Perspektive auf Identität (vgl. Darwin und Norton, 2015, siehe Kap. 2.6.2).

Allen drei Modellen geht es letztlich darum, die aus den jeweiligen Erkenntnissen entwickelten Theorien modellhaft darzustellen. Die von den Autor*innen entwickelten Theorien basieren somit auf ihren jeweiligen Fragestellungen und Daten, ihren individuellen Erfahrungen und Sichtweisen. Aus diesem Grunde soll und darf durch das Anlegen der eigenen Ergebnisse an die vorhandenen Modellierungen auch Neues entstehen, es können Abweichungen erkennbar werden, Fragen unbeantwortet bleiben oder neue Fragen auftauchen. Das Anlegen der Ergebnisse der qualitativen Analysen an die soziolinguistischen Modelle hat zum

Ziel, eine Brücke zwischen der vorhandenen soziolinguistischen Forschung und den eigens gewonnenen Erkenntnissen zu schlagen. In den folgenden Kapiteln werden die drei ausgewählten Modelle noch einmal in Kürze skizziert, wobei darauf hingewiesen wird, dass sich ausführlichere Darstellungen der Modelle in den theoretischen Kapiteln 2.6.1, 2.6.2 und 2.6.4 finden. Um diese Kapitel übersichtlich zu halten, werden nicht alle Einzelfälle auf alle Modelle angewendet, sondern es wird eine Auswahl getroffen.

6.2.1 Das Modell der Multiplen Sprachidentität von Marijana Kresić

Das von Kresić vorgelegte Modell der multiplen Sprachidentität versucht vor allem, den Konstruktionscharakter und, im vorliegenden Verständnis, die Hybridität sprachbezogener Identitätskonstitutionen darzustellen. Es hat somit zum Ziel, die individuelle Einzigartigkeit, Situationsgebundenheit und Konstruktionsfähigkeit der eigenen Sprachidentität abzubilden. Dazu wurden im Prinzip zwei Dimensionen gebildet: die untere Dimension, auf der die obere basiert, stellt das „Sein in der Sprache“ (Kresić, 2006) dar (siehe auch Kap. 2.6.1). Die darauf aufbauende Dimension besteht aus einzelnen Säulen, die Domänen des Sprachgebrauchs als jeweilige Teile der multiplen Identität darstellen. Diese Säulen sind untereinander mit Pfeilen vernetzt, um Sprachmischungen, Sprachwechsel und Überlappungen in den einzelnen Identitäten bzw. Domänen zu erlauben. Es ist dem Individuum somit möglich, die eine Säule zu *verlassen*, wenn sich die Kommunikationssituation ändert und eine andere zu *betreten*. Wenn aber getrennte Situationen sich mischen, so kann dies, ganz im Sinne des Konstruktionscharakters von Identität aus der konstruktivistischen Perspektive, auch die jeweils empfundene und präsentierte Identität. Jede Säule ist in einzelne Glieder zerlegt, die verschiedene Dimensionen der Sprache darstellen: die Gesprächs- und Diskursebene, das Lexikon, die Morphosyntax und Aussprache/Intonation (siehe auch Abbildung 3). Dieses Modell hat also den Vorteil, sehr viele individuelle Konstruktionsmöglichkeiten zuzulassen, da jede*r Mehrsprachige seine eigene multiple Sprachidentität leben und darstellen kann. Das Modell zeigt einen Zustand individueller Sprachidentität für den Moment der Abbildung bzw. Konstruktion und kann sich somit jederzeit ändern und an neue Situationen angepasst werden.

Die vier jugendlichen Mehrsprachigen DAMLU, DAMS, GOMS und OLUW lassen sich diese alle nach dem von Kresić entwickelten Modell in ihrer multiplen Sprachidentität darstellen. Die Gespräche ergeben bei allen Jugendlichen ein genügend differenziertes Bild ihrer mehrsprachigen Identität(en) und ihres Sprachgebrauchs, um diese im ‚Sein in ihren Sprachen‘ darzustellen. Allen Jugendlichen lassen sich auf der Ebene der einzelnen Sprachgebrauchsdomänen und der damit

verbundenen Sprachidentitäten mehrere Säulen zuschreiben, die zum Teil in Interaktion miteinander treten. So verfügen alle Jugendlichen über mehrere Sprache**n*, die in unterschiedlichen Räumen verwendet werden, wobei es bei manchen zu Überlappungen kommen kann, etwa wenn GOMS Deutsch sowohl zu Hause mit seinem Stiefvater spricht als auch in der Schule im Unterricht; oder wenn OLWU in der Schule von Deutsch zu Russisch wechselt, weil sie mit ihrer Freundin S1 spricht. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass die Zweidimensionalität des Modells bestimmte Aspekte, die die Sprachidentität direkt betreffen oder auf sie einwirken, nicht bzw. nicht umfassend abzubilden vermag. Der eine Aspekt ist der der mehrsprachigen Familienkonstellationen. Der Andere Aspekt, der in der Modellierung Schwierigkeiten bereitet, ist der der Migration, der eine zeitliche und örtliche Dimensionalität impliziert. Ein weiterer Aspekt, der nicht abgebildet werden kann, sind sprachideologische Einflüsse und Spracheinstellungen, die jedoch in den Gesprächen mit den Jugendlichen rekonstruierbar sind und auch die Konstruktion von Sprachidentität betreffen. Schließlich sind Wissen und Annahmen über Sprachen und Sprachgebrauch kaum in das Modell zu integrieren.

Um die Ausführungen beispielhaft zu illustrieren, wird an dieser Stelle OLWU gewählt. OLWUs multiple Sprachidentität auf der unteren Ebene mit dem ‚Sein in der Sprache‘ veranschaulicht, wird in Abbildung 26 dargestellt, so, wie es das Modell vorsieht. Darauf befinden sich die verschiedenen Säulen ihrer individuellen Identitätskonstruktionen mit den jeweiligen sprachlichen Domänen. Es ist vorgesehen, ihre einzelnen Domänen des Sprachgebrauchs mittels Säulen in der Abbildung darzustellen und jeweils untereinander zu verbinden.

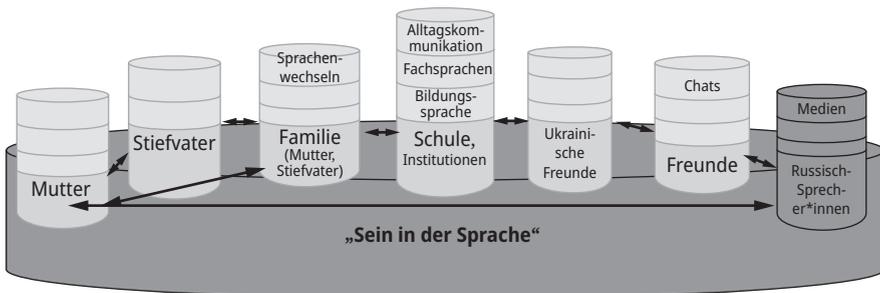


Abbildung 26: OLWUs multiple Sprachidentität.

Die Abbildung zeigt demnach, wie in Kresićs Modellierung konzipiert, OLWUs verschiedene Sprachidentitäten, so, wie sie sich aus ihren Aussagen rekonstruieren lassen. Die in Kresićs Modellierung unterteilten sprachlichen Ebenen sind auch in OLWUs Modell durch die einzelnen Segmente in den Säulen abgebildet; diese sind

vereinzelt und in Bezug auf OLWUs Aussagen in der Abbildung gekennzeichnet worden. Zu den dargestellten Säulen bzw. Domänen gehört jeweils eine Sprache bzw. ein dafür verwendeter Kode (dieser könnte auch gemischt sein). Um die Übersichtlichkeit zu erhalten, wird im Modell nicht notiert, dass OLWU Ukrainisch mit der Mutter spricht, Englisch mit dem Vater usw., sondern es ergibt sich aus den einzelnen Säulen ein Unterschied im Sprachgebrauch. Zwischen den Säulen können kreuz und quer Pfeile eingezeichnet werden, die Sprachwechsel und z. T. auch Sprachmischungen symbolisieren. Diese sind allerdings nur zum Teil abgebildet, ebenfalls um die Skizze übersichtlicher zu halten.

Letztlich zeigt das Modell vor allem verschiedene Domänen des Sprachgebrauchs und macht es prinzipiell möglich, dabei stattfindende Sprachwechsel abzubilden, und prinzipiell mittels der unterteilten Segmente verschiedene Gebrauchsformen darzustellen, wie etwa der Gebrauch von Fachsprache im Kontext schule (Deutsch) oder schriftliche Kommunikation über soziale Medien etwa mit Freund*innen auf Deutsch oder auch auf Ukrainisch. Auch hier sind der Übersicht halber nicht alle Formen eingetragen worden. Es wird auch sichtbar, dass OLWUs Sprachidentität(en) aus den verschiedenen Sprachgebräuchen konstruiert werden kann, und dass sie als Individuum insgesamt die Summe aller Säulen ist. Es ist jedoch schwierig, Nuancen darzustellen. Beispielsweise spricht OLWU in ihrer Familie, wenn Stiefvater und Mutter zu Hause sind, Englisch. Wenn sie nur mit der Mutter spricht, verwenden die beiden Ukrainisch. Und zusätzlich lernt sie vom Stiefvater auch noch Dänisch. Auch die Menge des jeweiligen Sprachgebrauchs unterscheidet sich beträchtlich. Wie lassen sich diese Formen des Sprachgebrauchs in dem Modell abbilden, ohne dass es unübersichtlich wird? Ein weiteres Beispiel ist der Wechsel in ihrem Sprachgebrauch und ihren Sprachidentitäten *vor* und *nach* der Migration: Wie lässt sich darstellen, dass OLWU eine Migration erfahren hat, eine Versetzung ihres Lebensmittelpunkts, die zweifelsohne großen Einfluss auf die Konstruktion ihrer Sprachidentität(en) ausübt? Die Dimension zeitlichen Wandels ist im Konstruktionscharakter des ‚Hier und Jetzt‘ in diesem Modell nicht darstellbar. Eine dritte Frage stellt sich bezüglich OLWUs negativer Einstellung gegenüber dem Russischen. Aus der Sicht des von Kresić entworfenen Modells würde das Russische in OLWUs multipler Sprachidentität entweder gar nicht vorkommen, weil sie es selbst ablehnt und als nicht zu sich zugehörig einordnet; oder das Russische würde einfach als Säule abgebildet werden wie alle anderen Kodes, wodurch jedoch die tendenziell identitätsbedrohende Wirkung des Russischen nicht sichtbar gemacht würde. Im obigen Modell ist das Russische deshalb in einem dunkleren Farbton abgebildet worden. Die Arbeit mit zwei unterschiedlichen Farbstärken wird von der Autorin als Erweiterung des Modells vorgeschlagen, um die komplexen Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte der Jugendlichen aus der vorliegenden Studie etwas nuancierter

darstellen zu können. OLWU nutzt das Russische zwar mit ihrer Freundin im DaZ-Zentrum, sie konsumiert russische Medien und weist viele Erfahrungen mit dieser Sprache vor der Migration auf. Sie setzt jedoch zugleich sprachlich immer wieder relevant, dass sie die Sprache nicht möge, sie nur verwende, wenn es für die Gesprächspartner*innen bequemer sei und dass diese nicht zu ihr gehöre. Für eine Darstellung mittels dieser von Kresić entwickelten Modellierung erscheint die mehrsprachige Identität der jungen OLWU insgesamt in Bezug auf ihren Sprachgebrauch zu komplex und in Bezug auf ihre Spracherwerbsbiographie zu mehrdimensional.

6.2.2 Das kontextsensible Einstellungsmodell nach Tophinke & Ziegler

Das von Tophinke & Ziegler (2006) entwickelte kontextsensible Einstellungsmodell hat zum Ziel, Einstellungsäußerungen mittels eines ganzheitlichen Ansatzes innerhalb ihres gesamten Entstehungskontextes zu betrachten (siehe Kap. 2.6.4). Während Einstellungsäußerungen in der Soziologie bereits seit langem als Ausdruck von Identitätskonstitution(en), einem Abgrenzen oder Verbinden mit bestimmten Propositionen, gelten, so ist eine Betrachtung von Einstellungsäußerungen innerhalb des Forschungszweigs der Soziolinguistik ein jüngeres Vorgehen (siehe dazu Kap. 2.6.3), welches zum Ziel hat, die Entstehungsbedingungen und kontextuellen Zusammenhänge von (Sprach-)Einstellungsäußerungen besser zu verstehen. Um kontextsensibel forschen zu können, ist eine Berücksichtigung ethnographischer, gesprächs- oder diskursanalytischer Praktiken geboten. Dieser Denkrichtung verpflichtet, hat das Modell von Tophinke und Ziegler somit zum Ziel, Einstellungsäußerungen in ihrem jeweiligen Entstehungskontext zu verstehen. Zu diesem Zweck werden drei Dimensionen gebildet, die verschiedene kontextuelle Reichweiten um die Äußerung einer Person darstellen sollen. Die innerste Dimension wird von Tophinke & Ziegler „Mikrokontext“ genannt; sie umfasst den direkten Entstehungskontext der Einstellungsäußerung. Zu dieser Dimension gehören Phänomene wie „Normerwartungen“, „Alltagswissen“ oder auch „Selbstkonzept“ (siehe Kap. 2.6.4, vgl. auch Tophinke & Ziegler 2006). Sie haben direkt mit der Einstellungsäußerung und dem Individuum zu tun, welches die Aussage gemacht hat. Die mittlere Dimension wird ‚Mesokontext‘ genannt und betrachtet die konkrete soziale Situation, also die Kommunikationssituation, was bedeutet, dass das Setting, die Gesprächspartner*innen sowie das Gespräch selbst Analysegegenstand sind. Die dritte und mit Abstand weitreichendste Dimension ist der „Makrokontext“, der den soziokulturellen Gesamtzusammenhang umfasst. Die Betrachtung des Makrokontextes bezieht gesellschaftliche Diskurse und kulturelle Rahmungen ebenso mit ein wie die Sozialisation und die Erfahrungen im Herkunftsland und während der Migration.

Im Zentrum des Modells steht also die Gesprächssequenz mit der (Sprach-) Einstellungäußerung und somit eine einzelne individuelle Perspektive. Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Gesprächsausschnitt aus der zweiten Begegnung mit DAMLU präsentiert und analysiert, um davon ausgehend die Modellierung vorzunehmen:

[DAMLU_3, Z. 105–115]

- 105 DAMLU: [das ist] das ist (.) dIE also die arme und die beine
(.) hab
- 106 ich als die nutzung [beschrieben]
- 107 ICE: [hm_hm]
- 108 DAMLU: also (1.5)((macht währenddessen eine suchende Bewegung
mit den
109 Händen)) w_wa_was
- 110 ICE: [oke]
- 111 DAMLU: [wie] wichtig das ist (0.9) wenn du dein BEIN nicht hast
(.) ist
- 112 dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]
- 113 ICE: [a::_ah] gu:t (.) ich verstehe das heißt ganz besonders
wichtig
- 114 sind (1.7) für dich englisch und deutsch
- 115 DAMLU: ja

Ausgehend vom Mikrokontext dieser Sequenz geht es also um die Äußerung, die Interaktion und die beteiligten Individuen mit ihren Intentionen, ihrem Alltagswissen und ihrem Selbstkonzept. Die Erläuterung, die DAMLU in der Sequenz abgibt, hat zum Ziel, der Forscherin ICE sein Sprachenportrait zu erklären. In seinem Sprachenportrait hat DAMLU Deutsch und Englisch in den Beinen platziert und erklärt: „hab ich als die nutzung [beschrieben]“ (Z. 106). In Z. 111 spezifiziert er seine Gedanken, indem er erklärt: „[wie] wichtig das ist (0.9) wenn du dein BEIN nicht hast (.) ist dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]“. Der Mikrokontext umfasst diese Äußerung sowie ICEs Antwort in Z. 113: „[a::_ah] gu:t (.) ich verstehe das heißt ganz besonders wichtig sind (1.7) für dich englisch und deutsch“. Dies bestätigt DAMLU (Z. 115). Somit erklärt DAMLU einen wichtigen Aspekt seines Sprachenportraits und zugleich vermittelt er in dieser Sequenz implizit eine Perspektive auf die Wichtigkeit von Sprachen, wie er sie sieht. Interpretativ kann hier von der Formulierung sprachideologisch geprägter Wissensbestände ausgegangen werden, da die Sprachen, die DAMLU als wichtig markiert, eine wichtigere Bedeutung erhalten als bspw. seine Erstsprache Luganda. Aus seinem Alltagswissen leitet der Junge eine im Vergleich zu anderen Körperteilen grö-

ßere Wichtigkeit der Beine ab, mit der Begründung „wenn du dein BEIN nicht hast (.) ist dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]“ (Z. 111–112). Die in der Äußerung liegende Intention, das damit verbundene Selbstkonzept und die zum Ausdruck kommenden Normerwartungen lassen sich bereits in der Gesprächssequenz selbst erahnen; es ist jedoch die Sicht auf den Meso- und vor allem auf den Makrokontext, die weitreichendere Interpretationen zulassen. Zur Anwendung wird das kontextsensible Einstellungsmodell nachfolgend skizziert (siehe Abbildung 27) und mit einigen spezifischen Stichpunkten im Zusammenhang mit dem Fall DAMLU ergänzt:

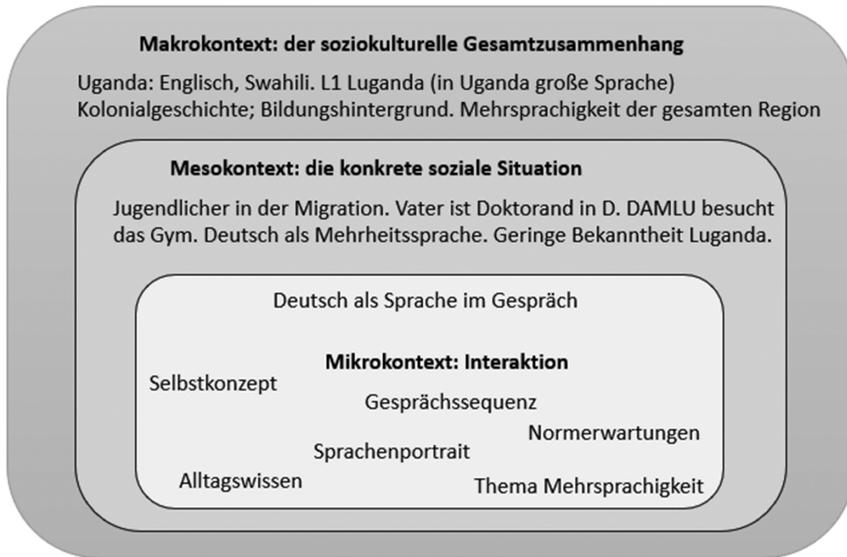


Abbildung 27: Anwendung des Falles DAMLU im kontextsensiblen Einstellungsmodell.

Im Mesokontext, der konkreten sozialen Situation, befindet sich DAMLU in seiner gewohnten schulischen Umgebung im DaZ-Zentrum. Er ist bereits voll in seine Regelklasse integriert und besucht das DaZ-Zentrum nur noch in Freistunden, zur Hausaufgabenbetreuung und Klausurvorbereitung. Das DaZ-Zentrum befindet sich an einem Gymnasium, Ziel seines Schulbesuchs ist also nicht nur das Erlernen der deutschen Sprache, sondern auch das Erreichen der allgemeinen deutschen Hochschulreife. Zum Mesokontext gehört des Weiteren die Forschende ICE, die er bereits kennt, aber seit einigen Monaten nicht gesehen hat. ICE will in der Situation etwas von ihm; sie hat ein Interesse an dem Gespräch, nicht andersherum. Aus diesen Gründen und weil ICE als Forschende und Erwachsene an dem Gespräch teilnimmt, ist von einem Ungleichgewicht während der Kommunikation auszugehen. Der Makrokontext umfasst DAMLUs Lebensbedingungen in Deutschland, seine Vor-

geschichte in Uganda und seine Migration. Der Makrokontext umfasst im Prinzip die Lebensgeschichte, gesellschaftliche Bedingungen, Sozialisationen und Erfahrungen. Diese werden in den Gesprächen aber nur in kleineren Details erwähnt. DAMLU ist zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits seit 3 Jahren in Deutschland. Ausgehend vom Makrokontext ist klar, dass DAMLU in einem Land sozialisiert wurde, welches mehrsprachig ist (siehe auch Kap. 3.6.1). Seine Erstsprache Luganda, eine große und von vielen Menschen in Uganda verwendete Sprache, zählt nicht zu den offiziellen Sprachen des Landes. Diese sind Englisch als ehemalige Sprache der Kolonialzeit in Verwaltung und Bildung sowie Swahili als *Lingua Franca* Ostafrikas, welche jedoch kaum als L1 in Uganda gesprochen wird. DAMLU ist bereits seit Beginn der Schulzeit mit dem englischen als Schulsprache vertraut. Er stammt aus einer bildungsnahen Familie, der Vater promoviert in einem Ingenieursfach. Aus Recherchen zur Sprachpolitik Ugandas ist deutlich geworden, dass das Land bewusst auf die ‚Verstaatlichung‘ und somit auf eine Aufwertung einer der indigenen Sprachen verzichtet hat, um Spaltungen zu vermeiden. Nach der Migration ist es zunächst Englisch, aber in steigendem Maße besonders das Deutsche, das für DAMLU zentral ist, denn es ist die Sprache der Bildung und der ihn umgebenden gesellschaftlichen Mehrheit. Etwas später in dem Gespräch äußert DAMLU, dass er Deutsch sprechen müsse, weil es die einzige Sprache sei, die er in Deutschland sprechen könne (DAMLU_3, Z. 178–179). Es ist interpretativ denkbar, dass die Betrachtung der Sprachen aus der Perspektive ihres jeweiligen Markt- und Gebrauchswerts durch die Migrationserfahrung geschärft wurde. Denn durch die Versetzung seines Lebensmittelpunktes hat sich bspw. die Funktion seiner Erstsprache Luganda vollständig auf den Gebrauch in der Familie reduziert; Luganda hat somit einen deutlichen Verlust im Prestige erlitten, während die Sprache Deutsch in seinem Alltag einen starken Zugewinn ihres Marktwerts zu verzeichnen hatte. In seiner neuen Lebenssituation ist es das Deutsche, das das höchste Prestige besitzt und das durch die Institution Schule eine besondere ideologische Bedeutung erfährt.

Betrachtet man DAMLUs Erklärung zur Wichtigkeit des Deutschen und Englischen im Kontext der Mikro-, Meso- und Makrodimensionen, so ergibt das ein Bild eines Jungen, der durch seine Sozialisationserfahrungen in einem vielsprachigen Land, seine Migrationserfahrungen und seine lebens-weltliche Mehrsprachigkeit ein Bewusstsein für Sprachideologien und den Marktwert von Sprachen entwickelt hat, die seine Einschätzungen und seinen Umgang mit seinen Sprachen prägen. Nach der oben analysierten Sequenz folgt seitens ICE die Frage, welche Sprache er am meisten möge. Diese Frage beantwortet er sehr vage: „das ist die große frage“ (DAMLU_3, Z. 168). Daran anschließend versucht ICE ihre Frage zu explizieren, indem sie fragt, mit welcher Sprache er am besten Gefühle ausdrücken könne und die für ihn am schönsten klinge. Diese Fragen beantwortet DAMLU schließlich mit: „luGandA“ (DAMLU_3, Z. 170–171, siehe auch Kap. 5.3.3.1). Diese Textstelle zeigt

somit, dass er durchaus differenziert. Die Entstehungssituation ist ein Gespräch, in welchem das Thema Mehrsprachigkeit ist. So kommen DAMLUs eigene biographische Erfahrungen zur Geltung, sofern er diese erwähnen möchte. Innerhalb eines Gesprächs können, wie sich anhand der Auszüge oben gut zeigen lässt, Einstellungen und Themensetzungen als *gemeinsam konstruiert und ausgehandelt* gelten. Die themenfokussierte Kommunikation bietet den Rahmen, diese gemeinsam hervorgebrachten Wahrnehmungen und Wissensbestände zu äußern.

Durch die Anwendung dieses Modells auf einen interessierenden Gesprächsabschnitt entsteht ein umfassendes Bild der Spracheinstellungsäußerung(en). Dabei bleibt die Einstellungsäußerung im Fokus der Betrachtung, während die hinzugezogenen lebensweltlichen Dimensionen der kontextuellen Erklärung dieser Sequenz dienen. Die Erläuterungen DAMLUs über verschiedene Funktionen seiner Sprachen und über seinen Sprachgebrauch lassen sich bspw. nicht im Detail darstellen, ebenso wenig wie Unterschiede in seinen Sprachkompetenzen, die er relevant setzt. Dennoch lassen sich in der Modellierung auch Dimensionen des Sprachgebrauchs darstellen, wie beispielhaft in Abbildung 27 ersichtlich wird. Aus der analytischen Arbeit mit diesem Modell lassen sich Schlüsse auf die Sprachidentität ziehen, weil mehrdimensionale biographische Wissensbestände einfließen. Sein Sprachenrepertoire wird durch die Konzentration auf *eine* Situation und die darin sichtbar werdenden Spracheinstellungsäußerung(en) allerdings lediglich fragmentarisch ausgeleuchtet. Diese perspektivische Einschränkung könnte durch die Analyse genügender Gesprächssequenzen aufgehoben werden, die jedoch viel Aufwand bedeuten würde. Die umfassende kontextsensible Betrachtung der Gespräche kann somit für die Bearbeitung soziolinguistischer Fragestellungen als gewinnbringend aber auch als äußerst zeitintensiv und interpretativ eingeschätzt werden, vor allem, da relativ viel Wissen über die in der Interaktion zu Wort kommende(n) Person(en) aber auch weitere Kontextbedingungen (wie z. B. über die sprachliche Situation im Herkunftsland) vorliegen muss.

6.2.3 Das Model of Identity and Investment von Darwin & Norton

Das dritte und letzte soziolinguistische Modell, welches hier zur Anwendung aufgegriffen werden soll, ist das *Model of Identity and Investment* (Darwin & Norton, 2015). Im Theorieteil dieses Buches ist nicht nur das Modell vorgestellt worden, sondern es ist auch eine Erläuterung der zentralen soziologischen Termini wie Kapital und Habitus, Ideologie und Prestige erfolgt (siehe Kap. 2.6.2). Wie auch bereits bei dem vorherigen Modell der kontextsensiblen Einstellungsanalyse wird auch in diesem Fall versucht, größere soziologische Zusammenhänge geltend zu machen. Im vorliegenden Modell sind die verschiedenen Wirkungsbereiche mittels dreier Kreise dargestellt, die so dicht aneinandergeschoben werden, dass sich Schnittmengen zwischen

allen drei Kreisen ergeben. Die drei Kreise stellen die Identität dar, das Kapital und die Ideologie. Im Zentrum der Überschneidungen aller drei Kreise befindet sich das Investment, nach Darwin & Norton also die Schnittmenge, die eine Investition in den Spracherwerb symbolisiert. Wie bereits im theoretischen Teil beschrieben, handelt es sich beim Investment nicht nur um den diesbezüglichen Einsatz des lernenden Individuums, sondern auch um den Einsatz seitens der Gesellschaft. Die Ergebnisse der beiden Einzelfälle GOMS (siehe Abbildung 28) und DAMS (siehe Abbildung 29) werden im Anschluss exemplarisch an dieses Modell angelegt.

Die drei im Modell befindlichen Kreise haben letztlich für die Analyse eines gemeinsam: Die unter den Oberbegriffen summierten Faktoren, Einflüsse, Perspektiven und Werte sind geradezu uferlos. Es wird deshalb bei der Anwendung des Modells versucht, die in der Interpretation als zentral erachteten Ergebnisse auf das Modell zu beziehen und randständigere Erkenntnisse auszuklammern.

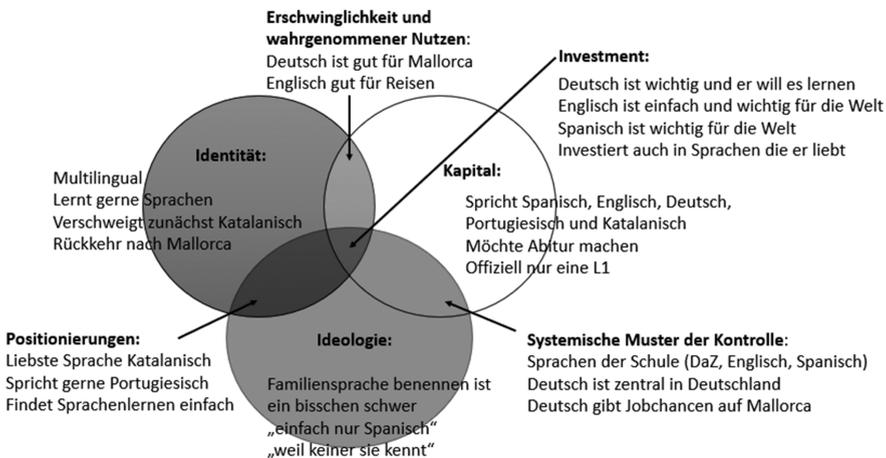


Abbildung 28: Das Model of Investment im Fall GOMS.

Stellt man den Einzelfall GOMS mittels dieses Modells dar, so wird deutlich, dass in der Tat alle drei Kreise auf das Investment in seinen Spracherwerb und Spracherhalt einwirken. Beginnend mit dem Kreis „Identität“ zeigt sich, dass GOMS sich durch seine Zeichnung des Sprachenportraits und seine Äußerungen als mehrsprachig und mehrkulturell in seinem Selbstverständnis präsentiert. Die Überschneidungen im Modell zu den Nachbarkreisen werden an dieser Stelle mit aufgegriffen. GOMS äußert zahlreiche positive Lernzusammenhänge und er stellt sich durchaus als erfolgreicher Sprachenlerner dar, wenn er bspw. sagt, dass Deutsch schon ‚von alleine‘ in seinem Kopf entstehe, oder er Englisch einfach finde. Seine Sprachidentität konstruiert GOMS insgesamt positiv und mehrsprachig; dennoch werden be-

stimmte Aspekte zunächst verschwiegen bzw. ausgespart und es zeigt sich eine Tendenz, seine Sprachidentität vereinfacht darzustellen. So kommt das im Gespräch als liebste Sprache benannte Katalanische in seinem Sprachenportrait gar nicht vor. Das Katalanische ist in Deutschland kaum mit Prestige verbunden und aus seiner Perspektive nicht sonderlich bekannt. Er präsentiert sich somit ausgehend von seinem Sprachenportrait zunächst hybride als ‚Spanier‘, ‚Brasilianer‘ und ‚Deutscher‘. Weitere Differenzierungen erfolgen im Gespräch, etwa als GOMS das Katalanische schließlich spezifiziert, indem er darauf hinweist, dass er einen katalanischen Dialekt, das Mallorquinische, spreche. Durch kürzere Einmischungen seitens seiner Lehrkraft werden ideologische Tendenzen deutlich, die sich somit dem Kreis „Ideologie“ zuordnen lassen. Eine Gesprächssequenz verdeutlicht, dass GOMS’ brasilianische Verbindung im Schulkontext keine Rolle spielt und der Lehrkraft kaum bekannt ist. Eine andere Sequenz zeigt, dass DAMLU selbst im Gespräch seine sprachliche Herkunft auf ‚einfach Spanisch‘ reduziert, als die Lehrkraft für sein Zeugnis nachfragt (siehe Kap. 5.5.3.1). Bei dem Versuch, die Gründe für GOMS’ Reduktion seiner Sprachidentität zu verstehen, lässt sich annehmen, dass es gesellschaftlich wirksame Wertvorstellungen sind, die GOMS Verhalten beeinflussen. Mehrsprachigkeit wird gesellschaftlich wertgeschätzt, sofern es sich um die ‚richtigen‘ Sprachen handelt (vgl. Tracy 2014). Aus der Perspektive Deutschlands ist klar, dass Deutsch die Zielsprache ist, die alle lernen müssen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Des Weiteren verfügen die Sprachen Englisch und Spanisch über Prestige; es sind beides Sprachen, die weltweit gesprochen werden und die dem deutschen Fächerkanon für den Fremdsprachenunterricht angehören, wobei dem Englischen eine größere Bedeutung zukommt, da sie in vielen Teilen der Welt als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Das Portugiesische ist aus ideologischer Perspektive als Einzelsprache wohl bekannt, jedoch spricht GOMS eine brasilianische Variante, die vor allem über das innere Prestige des Jungen einen persönlichen Wert erhält. Das Katalanische erachtet GOMS als wenig bekannt, zumal der Junge den Dialekt Mallorquinisch spricht. Es erscheint aus den Daten so, als ob der junge Lerner seine Mehrsprachigkeit möglichst vereinfacht darstellt, wenn er in der Schule damit konfrontiert wird, aber es ihm durchaus Freude bereitet, die Facetten seines Multilingualismus zu vertiefen, wenn dem Thema Zeit und Raum geboten wird. Das Kapital im dritten Kreis speist sich im Prinzip aus ideologischen Wertvorstellungen und politischen, sprachplanerischen Entscheidungen der Gesellschaft und hat Einfluss auf die gegenwärtigen und die zukünftigen Schul- und Berufserfolge des Jungen sowie auf die Bemühungen, die die Gesellschaft für den jungen Lerner leistet. Kapital gilt als ein Türöffner für gesellschaftliche Akzeptanz und Teilhabe (siehe dazu Kap. 2.6.2), und besonders das symbolische Kapital umfasst auch die sprachlichen Register, die mehrsprachigen und einzelsprachlichen Kompetenzen eines Individuums. Diesbezüglich äußert GOMS ein Bewusstsein darüber,

dass ihm Englisch und Spanisch international von Nutzen sein können, und dass Deutsch ihm auf Mallorca gute Jobchancen versprechen würde. Aus seinem Selbstverständnis als Mehrsprachiger und als erfahrener Sprachenlerner sieht er eine Motivation, sowohl in die prestigeträchtigen Sprachen Deutsch oder Englisch zu investieren, wie auch in jene Sprachen, die für ihn über ein hohes inneres Prestige verfügen wie Portugiesisch und Mallorquinisch. So führen im Falle von GOMS günstige Sprachlernbedingungen und vielfältige Sprachlernerfahrungen in Kombination mit einem positiven Selbstverständnis als Sprachenlerner und relativ klaren Zukunftsperspektiven insgesamt zu einem positiven Investment in seine Sprachen.

Es zeigt sich in der Analyse von GOMS' Ergebnissen, dass die Beweggründe, die Wertvorstellungen und die identifikatorischen Aspekte seiner Sprachen mittels dieses Modells abgebildet werden können. Der Junge erscheint als Mensch mit einer stabilen und positiven multilingualen Identität, welche ihm insgesamt von Nutzen erscheint. Sein Umgang vor allem mit dem Mallorquinischen zeigt, dass er sich der ideologischen Wertung von Sprachen bewusst ist und er jene Sprachen wie Spanisch und Deutsch deutlicher präsentiert, die auf dem Sprachkapitalmarkt bekannt sind und wergeschätzt werden. Gegenüber Institutionen (im Gespräch repräsentiert durch die Lehrkraft und das Zeugnis) reduziert er seine sein migrationsbedingt mehrsprachiges Repertoire auf Spanisch. In einem längeren Gespräch über Sprachen und Mehrsprachigkeit formuliert GOMS jedoch auch die Sprachen, die für ihn über ein hohes inneres Prestige verfügen. Ein Aspekt, der in dem Gespräch mit GOMS eine größere Rolle einnimmt, ist der des Sprachgebrauchs, welcher sich zum Teil auf Personen bezieht, aber auch über verschiedene Orte und Zeiten erstreckt. Dieser Teil seiner Erläuterungen vermag in dem hier angewendeten Modell nicht abgebildet zu werden. So kann weder deutlich gemacht werden in welcher Domäne welche Sprache für ihn von Bedeutung ist, noch ob oder wann es zu Sprachmischungen oder Sprachwechseln kommt. Auch die einzelnen laienlinguistischen Wissensbestände und Annahmen, pragmatische Aspekte und kreativer Sprachgebrauch sind nicht abbildbar. Dies zeigt, dass das Modell aus soziolinguistischer Perspektive vor allem aufzeigen will, inwiefern ein*e Lerner*in in ihrem Selbstverständnis, innerhalb der Zielgesellschaft mit den vorhandenen und den zu lernenden Sprachen ideologisch auf- oder abgewertet wird, und inwiefern ein bestimmtes symbolisches Kapital und die eigene Sprachidentität das Investment in den Spracherwerb beeinflussen.

Abschließend soll das Modell der Identität und des Investments auch auf den Fall DAMS angewendet werden (siehe Abbildung 29). Es ist im Rahmen dieser Studie ein Anliegen, dass jeder Einzelfall in einem der Modelle dargestellt wird. Es zeigt sich, dass das Modell im Fall des Jungen DAMS anders darstellt:

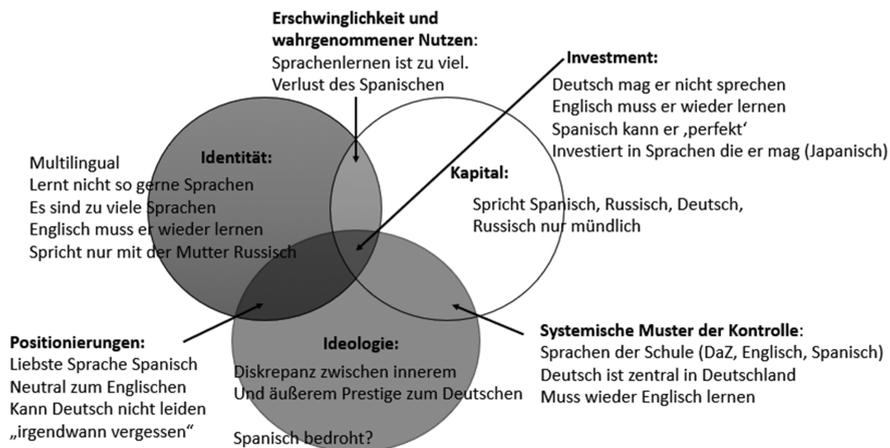


Abbildung 29: Das Model of Investment im Fall DAMS.

In Anbetracht der negativen Äußerungen des Sprachenlerner DAMS über das Deutsche und in Anbetracht seiner starken Identifikation mit dem Spanischen wird deutlich, was in diesem Modell abgebildet werden kann, wenn das eigene Selbstverständnis und das innere Sprachenprestige nicht mit den Erwartungen und Forderungen der Aufnahmegesellschaft übereinstimmen. Im Kreis „Identität“ ist DAMS ein Multilingualer, dessen liebste Sprache die seiner ehemaligen Heimat Spanien ist. Diese betrachtet er als sein bestes Kapital mit dem höchsten inneren Prestige. Das Deutsche, welches in der Aufnahmegesellschaft als Zielsprache und Sprache der Teilhabe angesehen wird, lehnt der Junge ab. Er möchte es nicht so gerne sprechen und wäre nicht traurig, wenn er es ‚irgendwann wieder vergessen‘ würde (siehe Kap. 5.4.3.1). Im Kreis „Kapital“ verfügt DAMS über das Spanische sowie über Deutschkompetenzen, die er aus der Perspektive der Schule relativ erfolgreich ausbaut. Das Russische hat er lediglich als mündliche Sprache von seiner Mutter erworben, sodass er diesbezüglich über ein medial sehr eingeschränktes und funktional auf den Gebrauch in der Familie reduziertes Kapital verfügt. Angesichts der Migration nach Deutschland und der Familiensprache Russisch lässt sich mutmaßen, dass nicht nur seine Spanischkompetenzen, sondern in gewisser Weise sein gesamtes spanisches Selbstkonzept durch das Deutsche bedroht werden. Insofern deutet sich eine Diskrepanz im Feld der Ideologie an, wo die Erwartungen der Gesellschaft an den Jungen mit seinem Unwillen, diesen Erwartungen zu folgen, aufeinanderprallen. Dies hat auch Auswirkungen auf sein Investment in die Zielsprache, da er diese nicht so gerne verwendet. Ein negativer Einfluss auf seine Bildungserfolge ist nicht auszuschließen. Das Zusammenspiel zwischen Identität, Kapital und Investment zeigen somit bei DAMS ein

insgesamt konfliktreicheres Bild mit größeren Herausforderungen für den Jungen und für die Aufnahmegesellschaft, um eine erfolgreiche Investition zu gestalten. Auch bei DAMS ist es vor allem der Bereich des Sprachgebrauchs und des Sprachenwechselns mit verschiedenen Personen, zu verschiedenen Zeiten (vor und nach der Migration) wie auch an verschiedenen Orten, welcher er in den Gesprächen erwähnt wird, der in diesem soziolinguistischen Modell aber nicht abgebildet werden kann.

Es zeigt sich somit bei der Anwendung des Modells, dass die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb, Sprachprestige und Investment erhellt und auf den Einzelfall angewendet werden können. Verschiedene Einstellungen und Perspektiven können durch das Modell den Feldern zugeordnet werden. Der konkrete und funktionale Sprachgebrauch, welcher in der Zeit (vor allem pre- und postmigrantisch), ortsspezifisch und personenbezogen durch Wechsel und Mischungen geprägt ist und welcher die individuelle Mehrsprachigkeit des Individuums in besonderer Weise verdeutlicht, kann jedoch durch das Modell wenig differenziert dargestellt werden. Auch die laienlinguistischen Annahmen und metalinguistischen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Sprache lassen sich in dieser auf die Soziolinguistik ausgerichteten Modell nicht im Detail abbilden.

Diese drei Modelle haben jeweils verschiedene Perspektiven sichtbar werden lassen. Das Modell der multilingualen Identität von Kresić hat vor allem das Individuum im Blick. Es ermöglicht eine Darstellung der Sprachidentität zu einem gegebenen Zeitpunkt, inklusive der Darstellung der einzelnen sprachlichen Domänen, Sprachwechseln und ggf. Mischungen. Letztlich ermöglicht es das Modell jedoch nicht, zeitliche und örtliche Dimensionen mit abzubilden, wie es bei pre- und postmigrantischen Selbsterfahrungen notwendig ist, ebenso wenig wird es möglich, negative Spracheinstellungen und ihren Einfluss auf die Sprachidentität darzustellen.

Das kontextsensible Einstellungsmodell von Tophinke und Ziegler geht von der einzelnen Äußerung aus in die Tiefe und lässt sich sehr umfassend auf die Daten ein, weil nicht nur individuelle, sondern auch zeitliche und gesellschaftliche Dimensionen abgebildet werden können. Um jedoch das Sprachenrepertoire einer Person umfassend darzustellen, bedarf es mehrere in einander greifende kontextbezogene Einstellungsanalysen, bei denen dann jeweils von einer Äußerung bzw. einer Gesprächssequenz ausgegangen wird. Dies ist äußerst umfangreich, führt aber auch zu sehr differenzierten Ergebnissen. Das Modell kann sehr gut die Äußerung des Individuums mit den jeweiligen umfassenden Kontexten abbilden, es fehlt jedoch eine Dimension, um den funktionalen Sprachgebrauch des Individuums abzubilden. In den Gesprächen mit den Jugendlichen sind, ausgehend von den Inhaltsanalytischen Kategorien auch laienlinguistische Wissensbestände und Zahlreiche Facetten des Sprachgebrauchs erhoben worden. Diese

Ganzheitlichkeit in Bezug auf individuelle Mehrsprachigkeit ist auch durch dieses Modell nicht darstellbar.

Das Modell der Identität und des Investment nach Darwin & Norton bildet gesellschaftliche Einflüsse auf den Spracherwerb sehr gut ab und bezieht diese auf persönliche Ressourcen, Motivationen, Einstellungen und Identität(en). Dadurch lassen sich postmigrantische Herausforderungen und Chancen für das Individuum und gesellschaftliche Ideologien sehr gut darstellen und auf den individuellen Spracherwerb beziehen. Zugleich lassen sich jedoch Details im Sprachgebrauch in Bezug auf Dimensionen wie vor- vs. nach der Migration, Sprachwechselverhalten und Domänen des Sprachgebrauchs nur bedingt darstellen.

Es lässt sich somit insgesamt konstatieren, dass die drei ausgewählten Modelle es ermöglichen, die erhobenen Daten aus einer bestimmten Perspektive zu betrachten; aus der des Individuums, der des Kontextes oder der, der Aufnahmegesellschaft und vorhandener Ressourcen. Keine der Modellierungen vermag es jedoch, das gesamte Spektrum der durch die vorliegende Studie erhobenen Perspektiven auf individuelle Mehrsprachigkeit abzubilden, wie sie in ihrer Gesamtheit in den inhaltsanalytischen Kategorien abgebildet und in Kap. 5 rekonstruiert werden.

6.3 Das Modell der mehrsprachigen Identität aus individueller Perspektive

Ausgehend von der Arbeit mit den im vorigen Kapitel an die Ergebnisse angelegten Modellierungen, soll an dieser Stelle ein Vorschlag für eine komplexere Modellierung mehrsprachiger Sprachidentität präsentiert werden. Die Arbeit mit den drei Modellen hat dafür nicht nur die notwendige inhaltliche Sensibilisierung und methodische Schärfung ermöglicht, sondern die Modelle bieten in ihren jeweils präsentierten Ebenen, Symbolen und Dimensionen auch Anteile, die für die Modellbildung im Rahmen dieser hier vorliegenden Untersuchung genutzt werden können. So findet sich eine Säulenstruktur für Sprachdomänen in dem Modell von Kresić (2006) (bei ihr mit „Sprach-Teilidentität“ bezeichnet), welche, wie ebenfalls das Konzept des „Seins in der Sprache“, in dem hier präsentierten Modell aufgegriffen werden. Die Ebene des Kontextbezugs und somit des Gesprächs als Ausgangslage in einer Analyse der Daten als ‚soziale Praxis‘, wie es Topfink & Ziegler (2006) und auch Deppermann (2013) vorschlagen, soll auch in diesem Modell berücksichtigt werden. Ebenso soll die zeitliche Dimension, eine Perspektive aus pre- und post-migrantischen Sichtweisen, Erinnerungen und Sachverhalten dargestellt werden können. Das Einwirken von gesellschaftlich wirksamen Ideologien und Kapital-Strukturen will in dem Modell dargestellt sein, ebenso wie

eine kognitions- und Wissensebene, die sowohl Bewusstsein als auch das Sprechen über Sprache(n) und über Biographie aufzeigt. Und schließlich will das Modell eine Dynamik ausdrücken, um aufzuzeigen, dass sowohl die geäußerten Zustände und Wissensbestände als auch die Ebenen der einzelnen Domänen im Fluss sind und nie statisch.

Um das entwickelte Modell der mehrsprachigen Sprachidentität aus individueller Perspektive darzustellen, ist ein Fall von den vier hier einzelfallanalytisch untersuchten Jugendlichen ausgewählt worden; dieser Fall ist OLUU.

Der äußere Rahmen, der um das Modell liegt, bildet die Tatsache ab, dass die Rekonstruktionen der individuellen Perspektiven OLUUs auf ihre Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit quasi-natürlichen Forschungsgesprächen zustande gekommen sind. Im unteren Bereich des Modells befinden sich zwei große, stabile Ebenen: Es ist zum einen das von Kresić übernommene Konzept des „Seins in der Sprache“, welches hier die (Sprach-)identität als Ganzes und als existierend über Raum und Zeit darstellen soll. Diese Basis ist einfach da; sie liegt im eher vorbewussten, eher unausgesprochenen Teil der Existenz, obgleich sie im ständigen Austausch mit allen anderen Ebenen und Elementen steht und somit keinesfalls als fix oder statisch bezeichnet werden kann. Über der Ebene des „Seins in der Sprache“ befindet sich die Ebene der „Kognition und Bewusstheit“. Auf dieser Ebene findet das Reflektieren und auch das Aussprechen statt. Hier befinden sich deshalb auch viele laienlinguistische Wissensbestände, Lern- und Kommunikationsstrategien und metasprachliches Bewusstsein. Auf diesen beiden großen ‚Sockeln der Existenz‘, der eher vorbewussten des „Seins in der Sprache“ und der eher bewussten und reflexiven von „Kognition und Bewusstheit“, befinden sich die weiteren Elemente der mehrsprachigen Identität aus individueller Perspektive. Der lange Pfeil auf den beiden Basis-Sockeln symbolisiert die zeitliche und räumliche Fluidität. Im hinteren Bereich des Modells befindet sich eine rückseitige ‚Wand‘, die auf der linken Seite eine pre-migrantische Perspektive darstellt, also jene Äußerungen der bzw. des Proband*in umfasst, welche auf Zustände, Tatsachen oder ganz allgemein Erinnerungen aus der Vergangenheit verweisen. Diese Elemente der Erzählung, die die Zeit vor der Migration betreffen, lassen ggf. implizit oder auch explizit auf Ideologien und wirksam werdende Kräfte des symbolischen Kapitals schließen. Auf der rechten Seite der rückseitigen ‚Wand‘ befindet sich die Perspektive nach der Migration, die sich mit Begebenheiten der Befragten zum Zeitpunkt der Gespräche befassen. Auch auf dieser Seite lassen sich durch die geäußerten Perspektiven Rückschlüsse auf wirksam werdende gesellschaftliche Ideologien und die Kräfte des symbolischen Kapitals ziehen. Diese ‚Wand‘ symbolisiert somit den Meso- und auch den Makrokontext der Gespräche und der einzelnen Äußerungen. Sie liefert Stabilität – sie wirft aber ebenso ihren

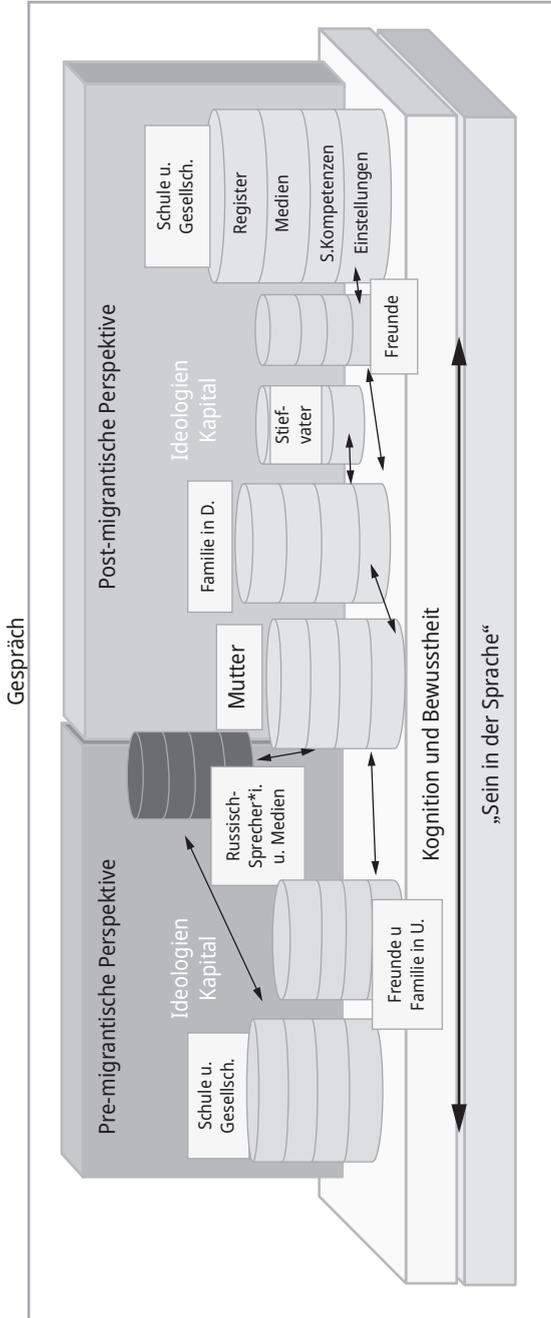


Abbildung 30: Das Modell der mehrsprachigen Sprachidentität aus individueller Perspektive.

Schatten. Auf den Sockeln der ‚Existenz‘ und des ‚Bewusstseins‘ befinden sich einzelne Säulen sprachlicher „Teilidentitäten“, wie Kresić (2006) diese bezeichnet, mit Parallelen zu einzelnen Domänen des Sprachgebrauchs. Diese Domänen des Sprachgebrauchs können aus der Perspektive des Gesprächs in der Zeit vor der Migration und nach der Migration liegen. Die ‚Wand‘ zur Bestimmung und Beschreibung des jeweiligen Kontexts ist zwar in zwei Farbschattierungen dargestellt, um pre- und postmigrantische Perspektiven trennen zu können – sie ist aber als eine Sphäre zu sehen in der es ebenso Übergänge bzw. sich überschneidende Perspektiven auf Teilsprachidentitäten geben kann. In der Darstellung mit OLUW als Probandin befinden sich in dieser Sphäre des Übergangs die Säule „Mutter“ und auch die Säule „Russisch-Sprecher*innen und Medien“, weil diese beiden Teilidentitäten durch Wirkung in der gesamten zeitlichen Dimension gekennzeichnet sind.

Die Säulen sind vom Prinzip her alle gleich aufgebaut, obgleich nicht jede Säule gleich viele Anteile bzw. Gewichtungen in jeder Variable zu verzeichnen hat. Die Variablen sind mittels einzelner Scheiben symbolisiert. In der Säule ganz rechts mit der Bezeichnung „Schule und Gesellschaft“ sind stellvertretend für alle Säulen die fünf einzelnen Variablen verzeichnet: Die Basis jeder Säule bildet der Bereich der „Einstellungen“; hierunter sind Äußerungen zu verstehen, die Sprachen emotional, wertend oder affektiv einordnen. Dies kann implizit oder auch explizit ablaufen. Die zweite ‚Scheibe‘ stellt „Sprachkompetenzen“ dar, so, wie die Proband*in diese zu einzelnen Sprachen äußert. Die dritte ‚Scheibe‘ in der Säule umfasst den Gebrauch unterschiedlicher „Medien“. Bei OLUW zeigt sich hier beispielsweise in der Säule mit Russisch, dass diese Sprache in Bezug auf Medienkonsum in ihrem Herkunftsland der Ukraine eine große Rolle spielte. Der große Einfluss russischer Medien hatte insgesamt Einfluss auf die Entwicklung von OLUWs guten Russischkompetenzen. Zugleich hat die große Bedeutung des Russischen u. a. in den Medien jedoch einen bedrohlichen oder auch erdrückenden Einfluss auf die (west-)ukrainische Gesellschaft, ein Umstand, der über die ‚Wand‘ der Ideologien und Wirkmechanismen symbolischen Kapitals rekonstruiert und im Modell dargestellt werden kann. Dieser ‚ideologische Schatten‘ zeigt sich in OLUWs Einstellung zum Russischen, die als ablehnend und negativ zu bewerten ist. Aus diesem Grund hat die Säule für die russische Sprachdomäne eine deutlich dunklere Farbe erhalten. Die oberste Scheibe der Säulen symbolisiert die Nutzung verschiedener Register und kommunikativer Praktiken; diese reichen von der Unterscheidung von Alltagsdeutsch und Bildungssprachlichem Deutsch in der „Schule und Gesellschaft“-Säule über jugendsprachliche Varietäten in Deutsch und in Ukrainisch (in den Säulen für „Freunde“) bis hin zu Sprachwechseln, welche bspw. personenbezogen in OLUWs „Familie in Deutschland“ praktiziert werden, weil Mutter, Stiefvater und Tochter zwischen Englisch, Ukrainisch und etwas Dänisch hin- und herwechseln. Die Größe

der jeweiligen Säule symbolisiert dabei die Menge des Sprachgebrauchs, also eine Art von ‚Wichtigkeit‘ der einzelnen Teil-Sprachidentität. Die großen Säulen sind entsprechend die „Mutter“ sowie „Schule und Gesellschaft“, und zwar sowohl vor- als auch nach der Migration. Auch die Säule für Freunde ist zweifach abgebildet, da OLWU im Gespräch die Freund*innen in Deutschland und die in der Ukraine aufgrund des sich unterscheidenden Sprachgebrauchs trennt. Die Säule der Mutter ist zum einen groß, weil OLWU in den Gesprächen viel über ihre Mutter spricht und insgesamt sprachlich deutlichmacht, ihr nahe zu sein. Die Mutter ist die ‚Gefährtin‘, die aus der gesamten Zeitdimension stammt: aus der pre- und der postmigrantischen. Auch die Säule für russische Medien und Sprecher*innen steht in dem Grenzbereich zwischen den zeitlichen Dimensionen. Dies rührt einerseits daher, dass OLWU auch in Deutschland Russisch spricht (mit ihrer Freundin S1 und auch mit einem russischen Austauschschüler) und andererseits daher, dass diese Sprache in den Gesprächen mit der Forscherin viel Aufmerksamkeit erhält. OLWU betont, dass sie diese Sprache „nur mit den Russen“ verwende. Ihre insgesamt distanzierte und ablehnende Haltung gegenüber dieser Sprache mündet in der Entscheidung, dem Russischen keinen Platz auf ihrem Sprachenportrait zu gewähren. Gerade weil die Ablehnung in den Gesprächen mehrfach implizit und explizit relevantgesetzt wird, erhält diese eine Relevanz für das hier konstruierte Modell. Die negative Einstellung, die bei OLWU aus komplexen Gründen herrührt, hat – in welcher Weise auch immer – Einfluss auf die mehrsprachige Sprachidentität dieser Jugendlichen. Schließlich sind auf dem Modell Pfeile dargestellt, die zwischen den Säulen eine Dynamik des Wechsels, eines An- und Ablegens der jeweiligen Teil-sprachidentität symbolisieren sollen. Aus Gründen der Übersicht sind im obigen Modell vor allem jene Pfeile gesetzt worden, die im Gespräch mit OLWU implizit oder auch explizit als „Wechselvorgänge“ rekonstruierbar sind; bspw. zwischen „Schule und Gesellschaft“ und „Russisch“ in der pre-migrantischen Perspektive oder zwischen „Mutter“ und „Familie“ und „Stiefvater“ in der postmigrantischen Perspektive.

Dieses Modell in seiner Anwendung auf den Fall OLWU konstruiert die mehrsprachige Sprachidentität der Jugendlichen aus individueller Perspektive und versucht dabei, eine zeitliche Dimension ebenso zu ermöglichen wie eine gesellschaftliche Dimension. Die gesamte Konstruktion basiert zum einen auf dem Sockel der „Kognition und Bewusstheit“ zur Abbildung reflexiver und metasprachlicher Äußerungen und Wissensbestände. Zweitens basiert alles auf dem Sockel des „Seins in der Sprache“ als Konstante und als Symbol für die Verbindung des vorbewussten Seins mit einzelnen Aspekten der (Sprach-)identitätskonstruktion. Die Rückwand als Symbol für pre- und postmigrantische Perspektiven und Einflüsse von Ideologien und Kapital stellt eine überindividuelle und konstant

wirkende Ebene im Modell dar. Gleichwohl kann dieses Modell, welches auf Grundlage der einzelfallanalytischen Untersuchungen von vier Fällen und durch die intensive Beschäftigung mit drei bestehenden Modellen entwickelt wurde, lediglich als ein erster Entwurf angesehen werden, dessen Weiterentwicklung zum Zwecke einer umfassenden Modellierung von mehrsprachiger Sprachidentität aus individueller Perspektive für die Zukunft anvisiert wird.

7 Methodendiskussion

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die einzelnen methodischen Schritte, die zum Entstehen dieser qualitativen empirischen Untersuchung durchgeführt worden sind, in Kürze zu reflektieren. Zu diesem Zwecke werden drei unterschiedliche methodische Bereiche aufgegriffen: die Datenerhebung, die eingesetzten Impulsmaterialien sowie die Datenanalysen.

Die Datenerhebung ist in offenen, nur durch die Impulsmaterialien strukturierten Gesprächen durchgeführt worden; die Aufnahme erfolgte mittels Videographie. Einerseits führte die Offenheit der Gespräche zu quasi-natürlichen Situationen, in denen die Jugendlichen, aber auch die Forscherin ICE, die Möglichkeit hatten, sich selbst zu präsentieren und zu positionieren. Andererseits führte die Offenheit der Gesprächssituationen zu vielen unreflektierten Sprachhandlungen seitens der Forscherin und dadurch zu viel Material, das aufgrund von Uneindeutigkeiten oder nicht auszuschließender Beeinflussung für die Analysen ausgeklammert wurde. Ein positiver Effekt der offenen Gesprächsführung war die Möglichkeit, jederzeit Nachfragen stellen oder Themen vertiefen zu können, wenn dies erwünscht war. Die quasi-natürliche Gesprächsführung mit der gemeinsamen Betrachtung und Bearbeitung der Impulsmaterialien ermöglichte den Gesprächsteilnehmer*innen situationspezifische Gestaltungsmöglichkeiten mit einer Schwerpunktsetzung bei den eigenen Interessen und Fähigkeiten. Ein Beispiel für diese individuelle Vertiefung zeigt sich in der ersten Begegnung mit DAMLU, als dieser sich mit Kreativität und Witz den einzelnen Impulsbegriffen widmet (siehe Kap. 5.3.6). Ein weiteres Beispiel sind die Gesprächssequenzen über Spracherwerb und Sprachlern- und Kommunikationsstrategien mit OLWU, die in dieser Hinsicht eine sehr genaue Beobachtungsgabe zeigt (siehe z. B. Kap. 5.6.3.3). Die Offenheit führt in den Gesprächen auch immer wieder zu Nachfragesituationen, durch welche Identität und spezifische Positionierungen sichtbar werden. Ein Beispiel dafür ist die Situation, in welcher ICE die Jugendliche OLWU fragt, warum sie Russisch nicht mit auf ihr Sprachenportrait gemalt hat (siehe Kap. 5.6.3.1). In diesem Zusammenhang kommt es zu einer Erklärung, aus welcher hervorgeht, dass OLWU das Russische ganz bewusst nicht gemalt hat, weil sie diese Sprache als nicht zu ihr gehörig ansieht. So ergaben sich Informationen über einen zentralen Aspekt ihrer Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Die offen angelegten und durch die Impulsmaterialien gesteuerten Gespräche dienten dem Erkenntnisinteresse angelegten individuellen Perspektiven der Jugendlichen und somit einer empirischen Arbeit *mit* den Lerner*innen statt einer Arbeit *über* die Lerner*innen. Phänomene wie das ‚Beobachterparadoxon‘, rollenspezifische Verhaltensmuster und Einflüsse der Erhebungssituation auf die Daten sind auf viel-

fache Weise während der Erhebungs- und der Analysephasen reflektiert und theoretisch behandelt worden (siehe z. B. Kap. 3.5)

Die Datenerhebungen für diese empirische Untersuchung bestanden aus der Hospitations- und Beobachtungsphase (inklusive der Dokumentation durch ein Forschungstagebuch) und einer Pilotierungsphase mit Schüler*innen aus den beiden besuchten DaZ-Zentren, aus den beiden Begegnungen mit dem Einsatz der Impulsmaterialien sowie aus einigen persönlichen Daten der Proband*innen bspw. Angaben zum Herkunftsland, zum Einreisedatum und zum Sprachstand im Deutschen als Zweitsprache. Während der Sensibilisierungsphase und der Durchführung der Analysen ist jedoch aufgefallen, dass in Bezug auf sprach- und migrationsbiographische Wissensbestände zum Teil die Eltern- und die Großelterngeneration eine wichtige Bedeutung erhalten (zum Beispiel bei den Gesprächen mit OLU und GOMS). Eine systematischere Berücksichtigung der Geschichte der Eltern und Großeltern, z. B. durch von den Eltern ausgefüllte Fragebögen oder durch Interviews, könnte perspektivisch bei einem ähnlichen Forschungsdesign zu weiteren Erkenntnissen führen.¹⁶¹ In Bezug auf diese hier präsentierte Untersuchung war es jedoch die individuelle Perspektive der mehrsprachigen Jugendlichen, die in besonderem Interesse stand. Dieses Forschungsprojekt hat die Sicht der Jugendlichen zum Gegenstand und methodisch das Ziel, niederschwellige und passgenaue Impulsmaterialien zu erproben, die eine partizipatorische Weise der Datengenerierung erlauben.

Die Impulsmaterialien wurden in zwei Erhebungen eingesetzt, zwischen denen zeitlich jeweils ca. fünf Monate lagen. Die Impulsmaterialien gestalten sich unterschiedlich; während das Gedicht einzelne Komposita enthält, die zum Teil aus Abstrakta oder aus Phantasiewörtern bestehen, beruhen die Sprachenportraits auf einer leeren Körpersilhouette, die von den Befragten selbständig bunt ‚gefüllt‘ werden, wobei ohne geschriebene Sprache ausgekommen werden kann. Die einzige Gemeinsamkeit der Impulsmaterialien ist ein Fokus auf das Thema Sprache. Der in der ersten Begegnung eingebrachte Gesprächsimpuls ist das Gedicht „Es gibt die“ von Hans Manz (siehe Kap. 3.4.1). Das Gedicht kann als guter Gesprächsöffner für das Thema „Sprache“ angesehen werden. Es ermöglicht eine thematische Annäherung an individuelle Perspektiven zu diversen sprachbezogenen Fragen. Es zeigt sich, dass ältere Schüler*innen, die im Deutschen über Sprachkompetenzen auf dem Niveau B1 und höher verfügen, kreativer und selbständiger mit dem Material umgehen können. Lernerfahrene Proband*innen mit größerer strategischer Eigenständigkeit kommen unter Einsatz ihrer individuellen Wissensbestände insgesamt

161 Zur soziolinguistischen Forschung an mehreren Generationen siehe z. B. Brizić (2007).

besser mit dem Gedicht als Gesprächsgegenstand zurecht. Bei weniger Lernerfahrungen oder mangelndem Wortschatz hingegen geht es viel um die einzelnen Bedeutungen und die Proband*innen sind insgesamt eher konzentriert auf das Verstehen und verfügen zudem nicht über genügend sprachliche Mittel, um mögliche eigene Ideen zu verbalisieren. In diesen Fällen ist in den Gesprächen eine Tendenz zu einem ‚Unterrichtsgespräch‘ über Wortbedeutungen zu erkennen, die Proband*innen sind sehr aufmerksam und eine deutliche Bereitschaft zu Lernen ist spürbar. Um eine Arbeit mit diesem Impulsmaterial empirisch zu erleichtern, wäre eine Systematisierung und im Prinzip eine Vereinfachung gut, die in einer Pilotierungsphase an die jeweiligen Proband*innen angepasst werden könnte. So könnten einige Begriffe aus dem Gedicht ausgeklammert werden, die entweder wenig Ertrag erbringen oder häufig zu Missverständnissen führen. Beispielsweise haben auch die sprachkompetenteren Proband*innen nichts mit dem Wort *Zwiesprache* anfangen können, oder haben es als *Zweitsprache* gelesen; ein Begriff, mit dem sie naturgemäß deutlich mehr anfangen können. Des Weiteren könnten einige im Vorfeld entwickelte Interviewfragen, entweder für eine Nachfragephase, oder bestimmten Impulsbegriffen zugeordnet, den Ertrag, der durch die Arbeit mit dem Gedicht erzielt werden kann, systematisieren. So ist bspw. aufgefallen, dass es für einige konkrete Begriffe wie z. B. Muttersprache oder Familiensprache zwei Lesarten gibt, die sich bei den Befragten erheblich unterscheiden können. Die eine Lesart vertritt eine eher allgemeingültige Definition des Begriffs; die zweite Lesart ergibt sich aus der eigenen Biographie und der mehrsprachigen Lebenswelt des Individuums.

Die Arbeit mit dem Sprachenportrait ist weniger experimentell angelegt, hier wurde aus methodischer Perspektive kein Neuland betreten. Das Sprachenportrait dient der Erfassung individueller Mehrsprachigkeit und sollte auch während der Erhebungen diesem Zweck dienen. Die gemalte Silhouette dient als Impuls für ein Gespräch über individuelle Mehrsprachigkeit; die bildliche Darstellung ermöglicht im Gespräch immer wieder den Rückbezug auf vorliegende Details. Während die Sprachenportraits in Unterrichtssituationen oft in einer größeren Gruppe besprochen werden, bildete das Bild in der vorliegenden Forschungssituation den Dreh- und Angelpunkt in einem Zweiergespräch. Im Zusammenhang mit der Sprachbiographie, die mittels der Gespräche über das Sprachenportrait erhoben wurden, wären die oben genannten Wissensbestände über die Geschichte der Eltern und ggf. der Großeltern ein Zugewinn gewesen.

Die Arbeit mit Impulsmaterialien ist gemeinsam unter dem Aspekt des Forschungsgesprächs methodisch zu betrachten und ist getrennt unter dem Aspekt der inhaltlichen Ergiebigkeit zu evaluieren. Inhaltsbezogen sind die wichtigsten Erkenntnisse aus den Analysen im Kap. 6 erläutert worden. Das Gedicht „Es gibt die“

von Hans Manz kann als ein experimenteller Einsatz in der qualitativen Forschung verstanden werden, da dieser nach derzeitigem Stand noch nie zu Forschungszwecken verwendet wurde. Das Gespräch um die einzelnen Impulsbegriffe hat zu einer metasprachlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sprache geführt, wobei durch die Verschiedenheit der einzelnen Impulsbegriffe äußerst unterschiedliche Perspektiven und Überlegungen thematisiert wurden. Diese reichten von konkreten Begriffen wie *Mutter-* oder *Familiensprache* bis zu der abstrakten Auseinandersetzung mit *Falschsprache* oder *Liebessprache*. Angesichts der Schwierigkeit, Äußerungen über Sprachbewusstheit gezielt zu elizitieren, kann der Einsatz des Impulsmaterials insgesamt als Erfolg gewertet werden. Wie oben bereits erwähnt, muss betont werden, dass Sprachkenntnisse, Sprachlernerfahrungen, Lern- und Kommunikationsstrategien sowie das Alter der Befragten einen großen Einfluss auf den Umgang mit dem Impulsmaterial haben können. Durch die Anzahl an Impulswörtern und die zum Teil erhebliche Abstraktheit einzelner Phantasiebegriffe ist das Material als relativ komplex einzustufen und eignet sich somit eher für ältere und erfahrenere Lerner*innen. Der Nutzen des Sprachenportraits als Impulsmaterial hat sich als äußerst produktiv erwiesen, um sprachbiographische Erzählungen, Spracheinstellungen und die persönlichen Funktionen einzelner Sprachen zu elizitieren. Das Sprachenportrait wird bereits seit einigen Jahren nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch für die Mehrsprachigkeitsforschung und -pädagogik eingesetzt. Der eigens ausgeführte, individuelle und kreative Akt des Malens sowie die metaphorischen Wirkmechanismen der Darstellung verschiedener Körperteile und -regionen können als gesprächsunterstützende und niederschwellige Methode angesehen werden, die relativ alters- und kompetenzunabhängig funktioniert. Voraussetzung ist, dass die Befragten ihren Arbeitsauftrag verstehen. Zu diesem Zwecke können Beispielporraits zu einer anfänglichen Auseinandersetzung mit der Methode genutzt werden. Die bildliche Darstellung der eigenen Sprachidentität kann als ein guter Gesprächsanlass genutzt werden, um sprachbiographische Details im Gespräch zu vertiefen. Dabei können auch Sprachen *zum Vorschein* kommen und thematisiert werden, die die bzw. der Proband*in nicht auf dem Sprachenportrait abgebildet hat, wie z. B. bei GOMS und OLWU. Aus methodischer Sicht lassen sich beide Impulsmaterialien als einsetzbar für Forschungszwecke einstufen, wobei jedoch z. T. auf die sprachlichen Kompetenzen oder das Alter der Befragten geachtet werden muss. Beide Impulsmaterialien können, wie in der vorliegenden Studie, in offenen Gesprächen dem Austausch dienen, sie können aber ebenso gut gemeinsam mit einem Fragebogen oder einem teilstrukturierten Interviewleitfaden genutzt werden. Insgesamt kann die Vorgehensweise, zwei sehr unterschiedliche Impulsbegriffe für eine Erhebung individueller Perspektiven zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprache einzusetzen, als Erfolg gewertet werden. Beide Begegnungen

haben durch die Impulsmaterialien unterschiedliche Foki auf das Thema Sprache ermöglicht und so zu einer vielfältigen, individuellen Datenlage geführt.

In Verlängerung zur methodischen Offenheit während der Erhebungen ist auch die Datenanalyse mittels möglichst umfassender Offenheit durchgeführt worden. Während der Analyse des Materials sind daher gesprächsanalytische Verfahren eingesetzt worden, die es ermöglichen, die Daten als *soziale Interaktion* anzusehen und auf diese Weise immer auch den Entstehungskontext einer Aussage nachzuvollziehen. Durch die explikativen Analysen, die ein methodisches Mittel der qualitativen Inhaltsanalyse darstellen, sind auch der Meso- und Makrokontext, die Erhebungssituation, familiäre sowie gesellschaftliche Zusammenhänge mit einbezogen worden. Diese analytische Arbeitsweise führte zu tiefen Einblicken in die individuellen Perspektiven der Jugendlichen, in die Einbettung ihrer Sichtweisen in ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit sowie in die jeweils spezifischen Entstehungskontexte der Äußerungen.

Die Datenanalysen beruhen auf zwei methodischen Vorbildern, der qualitativen Inhaltsanalyse und der Gesprächsanalyse. Diese für die Anwendungen in qualitativen Untersuchungen entwickelten Analysemethoden haben einerseits den Vorteil, klare Ziele und Strukturen vorzugeben und sich andererseits an die Beschaffenheit der jeweiligen Daten anpassen zu lassen. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht eine Strukturierung des Materials bei gleichzeitiger Fokussierung auf das Erkenntnisinteresse. Die Gesprächsanalyse ermöglicht eine genaue und in die Tiefe reichende Betrachtung der Daten als Gespräch, wodurch Interpretationen formuliert und systematisch begründet werden können. Die Kombination beider Methoden ermöglichte es, die Analysen transparent zu gestalten und sowohl inhaltliche wie auch gesprächsbezogene Forschungsfragen zu beantworten (siehe Kap. 6.1).

Für die qualitative Inhaltsanalyse sind sowohl induktive als auch deduktive Kategorien gebildet worden (siehe Kap. 4.3.2). Die mehrfachen analytischen Materialdurchgänge, die bei diesem Analyseverfahren vorgesehen sind, werden in der Reflexion dieser Methode als absolut notwendig und gewinnbringend erachtet. Durch jeden Materialdurchgang ist eine höhere Sensibilisierung für die Inhalte erfahrbar, der analytische Blick schärft sich und es werden neue Perspektiven sichtbar. Eine methodische Anpassung wurde in Abweichung zu der von Mayring (2008) beschriebenen Vorgehensweise vorgenommen, und zwar wurde die Transkriptform des Materials in der Phase der *inhaltlichen Strukturierung* beibehalten, anstatt die Textstellen auf verkürzte Paraphrasen zu reduzieren. Dies diente dazu, während des gesamten Analyseprozesses die Umgebung der kodierten Äußerung sichtbar zu erhalten, führte aber auch dazu, dass sich das Material während der Kategorienbildung und Materialdurchgänge nicht mehr weiter reduziert hat (siehe

Kap. 4.3.2.1). Die Gesprächsanalysen wurden an 20 ausgewählten Textstellen durchgeführt, und darüber hinaus als ein methodisches Mittel zur Generierung von Erkenntnissen in den analytischen Beschreibungen der einzelnen kodierten Textstellen verwendet. In Kap. 5 zeigt sich somit in der Darstellung der Ergebnisse eine jeweils einzelfallbezogene und aus beiden Analyseschritten bestehende Auseinandersetzung mit den Daten. Die kombinierte Vorgehensweise beider qualitativer Analysemethoden zur Herstellung von Ergebnissen wird als ein Erfolg betrachtet. Der Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse und die Entwicklung eines umfassenden Kategoriensystems zum Phänomen Mehrsprachigkeit ermöglichte eine strukturierte Vorgehensweise bei der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Gesprächen. Die verwendeten gesprächsanalytischen und kontextanalytischen Verfahren konnten zudem immer wieder den Fokus auf den Konstruktionscharakter, Positionierungsaktivitäten und den Entstehungskontext lenken. Es konnten verschiedene Lesarten aufgedeckt und eine Sicht für das Detail eröffnet werden, welche für eine einzelfallbezogene qualitative Analysearbeit als unerlässlich angesehen werden kann, vor allem, wenn mit mündlichen Daten gearbeitet wird.

Um eine Brücke zur vorhandenen soziolinguistischen Theoriebildung zu schlagen, sind die Ergebnisse der empirischen Studie an drei einschlägige soziolinguistische Modellierungen angelegt worden, die sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Phänomen der Sprachidentität beschäftigen. Zu diesem Zwecke sind diese Modelle und ihnen zugehörige theoretische Grundlagen im Theorieteil dieses Buches erläutert worden (siehe Kap. 2.6) um abschließend, nach den Einzelfallanalysen, diese Modelle wieder aufzugreifen. Auf diese Weise konnte ein Beitrag zur soziolinguistischen Theoriebildung geleistet werden.

Abschließend ist zur Auseinandersetzung mit den Methoden und dem Erhebungsdesign zu dieser hier vorliegenden Studie zu konstatieren, dass die in der Erhebungsphase weggelassene Kontrolle, also die maximale Offenheit der Gespräche, eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten zur Folge hatte. Erst durch die in der Datenanalyse erfolgte akribische Auseinandersetzung mit dem Material konnte die vermeintliche Unordnung der offenen Gespräche gewinnbringend genutzt werden. Die Gespräche wurden durch die Kombination der qualitativen Inhaltsanalyse mit den gesprächsanalytischen Verfahrensweisen für die Fragestellungen zum Erkenntnisinteresse der individuellen Perspektiven auf die Mehrsprachigkeit Jugendlicher mit Migrationserfahrung nutzbar gemacht, ohne dabei das Format des Gesprächs und den Entstehungskontext aus den Augen zu verlieren. Der Ansatz, mittels zum Teil erstmalig in der empirischen Forschung eingesetzten Impulsmaterialien, in offenen Gesprächen gewonnene qualitative Daten auf eine kombinierte Weise sowohl inhaltlich als auch konversationsbezogen analytisch auszuwerten, hat es ermöglicht, die Jugendlichen als einzigartige Gesprächspartner*innen mit

ihren jeweiligen Perspektiven und Wissensbeständen zu erkennen und wertzuschätzen. Die Aussagekraft dieser Einzelfallanalysen bleibt beim ersten Blick auf die befragten Fälle beschränkt, die Erkenntnisse sind nicht verallgemeinerbar. Und doch können allgemeinere Aussagen getroffen werden, beispielsweise bei der Frage danach, inwiefern die Ergebnisse zur Entwicklung didaktischer Implikationen im Umgang mit heterogenen Schulklassen genutzt werden können.

8 Fazit

Die Einzelfallanalysen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse und den gesprächsanalytischen Betrachtungen können als das Herzstück dieser Studie gesehen werden. Sie haben zum Ziel, die empirisch gewonnenen Daten möglichst tief und umfassend in Bezug auf das Erkenntnisinteresse auszuwerten. Die Kombination der beiden qualitativen Auswertungsansätze hat sich als sehr ergiebig erwiesen: es ist möglich, mündliche Daten qualitativ inhaltsanalytisch zu untersuchen und diese dabei in der sequenziellen Form der Transkripte zu belassen, um sie gesprächsanalytisch auszuwerten. Die Ergebnisse dieser qualitativen Analysearbeit lassen sich im Detail in den Einzelfallanalysen (Kap. 5) sowie zusammenfassend in der Beantwortung der Forschungsfragen in Kap. 6.1 nachlesen. Im Anschluss werden für das Fazit Erkenntnisse aus den Ergebnissen der Einzelfallanalysen berücksichtigt, um Verallgemeinerungen zu formulieren, die sich auch mit der Frage beschäftigen, wie aus den Ergebnissen Implikationen für die didaktische Praxis extrahiert werden können.

Aus den Einzelfallanalysen lassen sich einige Verallgemeinerungen ableiten: Die jugendlichen Mehrsprachigen verfügen über einen sehr frühzeitig bzw. gleichzeitig beginnenden multilingualen Spracherwerb. Sie haben durch ihre Migrationserfahrung nicht nur Wissen und Erfahrungen über Sprachen und Spracherwerb, sondern auch über verschiedene Gesellschafts- und Schulsysteme erworben. Die Jugendlichen können ihre Sprachen vergleichen und lassen sich im Gespräch auf Gedanken- und detailreiche Reflexionen über Sprachen und Sprachgebrauch ein. Sie sind sich in Bezug auf ihre Sprachen nicht nur genau darüber bewusst, welche Funktionen diese in der Familie, in der Vergangenheit und teilweise in der Zukunft haben, sondern auch darüber, welches gesellschaftliche Prestige ihnen jeweils zugesprochen wird. Wenn es eine Diskrepanz zwischen dem gesellschaftlichen *äußeren* Prestige und dem individuellen, *inneren* Prestige einer ihrer Sprachen gibt, so ist ihnen das bewusst und es kann zu Konflikten führen, wie sie etwa bei DAMS in Bezug auf das Deutsche oder bei OLWU in Bezug auf das Russische deutlich werden. Sprachen, die einen solchen Konflikt bergen, werden teilweise als nicht zugehörig zur eigenen Sprachidentität markiert. Die Präsentation der eigenen Sprachidentität gelingt den Jugendlichen, wobei der Einsatz von Impulsmaterialien als gewinnbringend und strukturierend angesehen werden kann und die Gesprächsführung unterstützt. Durch die Offenheit der Gespräche, die partizipatorische Auseinandersetzung mit den Impulsmaterialien und eine wertschätzende Grundhaltung während der Gespräche ist es möglich geworden, eine Erhebungssituation zu erschaffen, in welcher mit den Schüler*innen gemeinsam Forschung betrieben werden konnte.

Der Einsatz zweier Impulsmaterialien zur Strukturierung offener Gespräche kann insgesamt als erfolgreich angesehen werden. Das neu eingesetzte Material, das Gedicht „Es gibt die“ von Hans Manz, hat eine Konzentration in den Gesprächen auf laienlinguistische Wissensbestände, auf Sprachbewusstheit und auf sprachspielerisches und sprachkreatives Verhalten ermöglicht. Aufgrund der Komplexität einzelner Begriffe und der Herausforderung, auch implizites und abstraktes Wissen mündlich in der Zweitsprache mitteilen zu können, ist dieses Impulsmaterial für ältere und sprachlernerfahrene Schüler*innen geeignet. Das bereits bewährte Material des Sprachenportraits kann als niederschwelliges Instrument zur Auseinandersetzung mit Sprachbiographie, Sprachidentität und Spracheinstellungen angesehen werden und lässt sich altersunabhängig einsetzen. Für Forschungszwecke ist jedoch auch bei diesem Impulsmaterial wichtig, die jeweiligen Sprachkompetenzen der Befragten einschätzen zu können.

Aus der analytischen Perspektive sind die erhobenen Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse und Gesprächsanalyse erschöpfend untersucht worden. Der Einsatz der inhaltsanalytischen Kategorien in Kombination mit der Beibehaltung der kodierten Gesprächssequenzen in Form der Transkripte hat tiefe und detailreiche Ergebnisse erzielt. Die Kombination zweier qualitativer methodischer Vorgehensweisen in der Anpassung an das Material hat eine Sicht auf die Inhalte wie auch auf die Entstehungsbedingungen der Daten ermöglicht. Diese Auswertung hat die Gesprächsdaten somit jeweils in ihrem Mikro-, Meso- und Makrokontext berücksichtigt und damit dem Anspruch an einen qualitativen empirischen Ansatz Rechnung getragen.

Die erkenntnisleitenden Forschungsfragen hatten zum Ziel, die drei interessierenden Bereiche dieser Untersuchung – kurz heruntergebrochen auf laienlinguistische Wissensbestände, sprachbiographische und spracherwerbsbezogene Äußerungen sowie den Entstehungskontext und seine Auswirkungen – erschöpfend zu betrachten. Zum ersten Interessensbereich, den laienlinguistischen Wissensbeständen der Befragten, sind vielfältige Daten erhoben worden, die diesen Bereich abdecken. Die Jugendlichen haben sich mit der Definition, mit der Bedeutung, von Begriffen beschäftigt, eindrücklich bspw. an den Textstellen zu sehen, die sich mit den Impulsbegriffen *Muttersprache* und *Familiensprache* befasst haben. Es ist die Verbalisierung metasprachlicher Auseinandersetzungen dokumentiert worden, wodurch implizite Wissensbestände und Erfahrungen zur Sprache gebracht wurden, bspw. in Bezug auf Wortbildungsregeln und die Verwendung unterschiedlicher sprachlicher Fertigkeiten. Die Impulsbegriffe *Alltagssprache*, *Denksprache* oder *Fachsprache* können in diesen Zusammenhängen als ertragreich angesehen werden. In der Auseinandersetzung mit sprachlichen Wissensbeständen ist immer wieder festzustellen, dass die individuelle Erfahrung in den Herkunftsländern und durch die sprachlichen Situationen in den Familien Einfluss auf die Relevantset-

zungen und die Formulierung des Wissens nehmen. Aus dieser Sicht ist der Umgang mit Sprache(n) entscheidend durch die individuell gebildeten Perspektiven der Befragten geprägt. Solche Perspektiven zeigen sich etwa im Zusammenhang mit Sprachvergleichen und bei der Erwähnung von Nachbarsprachen. Die Jugendlichen zeigen in den Daten außerdem ein Wissen über Varietäten und ein Registerbewusstsein. Solche Wissensbestände werden zum einen bei der Erläuterung der eigenen Sprachbiographie und zum anderen auch bei der Bearbeitung von Impulswörtern wie *Erwachsenen-*, *Alltags-* oder *Zeitsprache* deutlich. In Bezug auf viele kommunikative Aufgaben in den Gesprächen setzen die Proband*innen Lern- und Kommunikationsstrategien ein und setzen diese teilweise auch explizit relevant, wenn sie bspw. darüber sprechen, wie sie in bestimmtem kommunikativen Situationen vorgehen oder was ihnen bei Verständigungsproblemen hilft. Durch die Auseinandersetzung mit den Impulsmaterialien werden des Weiteren Wissensbestände über Sprachideologien und die Bedeutung von Sprachen expliziert. So unterschiedlich die einzelnen sprachlichen Herkünfte, Sprachlernerfahrungen, Wissensbestände und Herangehensweisen der Jugendlichen sind, so eint sie doch ihre Offenheit gegenüber sprachbezogenen Fragen und ihr umfassendes Repertoire an Sprachlern- und Kommunikationsstrategien. Materialien wie das Gedicht „Es gibt die“ können zur Förderung von Sprachbewusstheit und zum Üben und Praktizieren vom „Sprechen über Sprache(n)“ gewinnbringend im (Sprach-)unterricht eingesetzt werden und bilden, zumal in der schulischen Zielsprache Deutsch, eine Möglichkeit, um Sprache spielerisch zu betrachten; sie bieten außerdem zahlreiche Möglichkeiten zur Differenzierung, um auch in heterogenen Klassen damit zu arbeiten.

Das zweite Forschungsinteresse der individuellen Sprachbiographien, dem Spracherwerb und der Sprachidentität ist vornehmlich über die Sprachenportraits als Dreh- und Angelpunkt der Gespräche erhoben worden. Die mit den Sprachen gefüllten Körpersilhouetten verweisen metaphorisch auf das jeweilige mehrsprachige Selbst und bieten auf vielfältige Weise Zugang zu den Individuen. Aber auch in der ersten Begegnung werden Sprachenrepertoire und Herkunft immer wieder von den Jugendlichen und von ICE relevant gesetzt. In den Sprachenportraits nutzen die Jugendlichen Farben (Nationalfarben), die für sie Bedeutung tragen, indem diese Sprachen aber auch Kulturen und Nationalitäten symbolisieren. Die Herzregion und der Kopf der Figuren tragen meist eine gesonderte Bedeutung, die von den Befragten deutlich beschrieben werden kann. Bei DAMLU wird mittels der Farbe Blau sogar ein nicht-Wissen dargestellt. In der Bearbeitung ihres Sprachenrepertoires wird eine Bewusstheit über Sprachprestige ebenso deutlich wie über eigene Sprach Einstellungen. Es zeigt sich außerdem eine Wahrnehmung der Entitäten ‚Sprache‘, ‚Kultur‘ und ‚Herkunft‘ oder auch ‚Nationalität‘ als zusammengehörig – eine Erkenntnis, die Einblicke in die Bedeutung dieser Entitäten in Bezug auf die Bildung stabiler und positiv konnotierter (hybrider) Identitätskonstruktionen zulässt. Des

Weiteren sprechen die Jugendlichen bewusst über Aspekte des Spracherwerbs in der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, wobei auch teilweise (wie bei DAMS) ein Sprachverlust thematisiert wird oder rekonstruiert werden kann. Im Zusammenhang mit zeitlichen Dimensionen ist außerdem die Erkenntnis hervorzuheben, dass sich aus den Daten Identitätsperspektiven auf ein pre- und ein postmigrantisches Selbst rekonstruieren lassen; eine Erkenntnis, die zum Verständnis individueller Identitätskonstruktionen als zentral erachtet wird. In diesem Zusammenhang ist die Strategie von GOMS zu erwähnen, sein komplexes Sprachenrepertoire aus Spanisch, Portugiesisch und Mallorquinisch als Erstsprachen im Kontext der Schule oder in Interaktion mit Fremden auf „einfach Spanisch“ zu reduzieren, um sein sprachliches Ich möglichst vereinfacht darzustellen. Auch das Verschweigen von Sprachen, wie etwa OLWU es mit dem Russischen auf ihrem Sprachenportrait macht, kann als eine Strategie angesehen werden, um im interaktionalen Kontext eine gewisse Kontrolle oder Deutungshoheit in Bezug auf die konstruierte Sprachidentität zu bewahren. Dies zeigt, dass die Offenheit gegenüber den mehrsprachigen Individuen, die Zeit für ein Gespräch und die Akzeptanz von Widersprüchen und komplexen Zusammenhängen die Möglichkeit eröffnet, diese Menschen und ihre Sprachbiographien kennen- und akzeptieren zu lernen. In Anbetracht der Auswirkungen des monolingualen Habitus in unseren multilingualen Schulen (vgl. auch Gogolin 2008) kann diese Offenheit und Bereitschaft, zuzuhören, neue Lern- und Lebensbedingungen für alle ermöglichen.

Im dritten Forschungsfeld lag der Fokus auf dem Entstehungskontext und der Analyse einzelner Sequenzen und Äußerungen zum vertieften Verständnis der Gespräche. Über den gesamten Ablauf der Analysen ist der Blick darauf gerichtet gewesen, die Daten als Soziale Interaktion zu interpretieren und dadurch ihre Einzigartigkeit, ihre nicht Wiederholbarkeit und ihren Bezug zu dem Moment der Entstehung zu berücksichtigen. Dieser Ansatz findet sich somit zu jeder Zeit auch in der Beantwortung der beiden zuerst behandelten Forschungsfelder. In diesem Zusammenhang sind jedoch nicht nur Einstellungsäußerungen, Positionierungsaktivitäten und Bewältigungsstrategien kommunikativer Aufgaben der vier Proband*innen gesucht und betrachtet worden. Auch rollen- und situationsspezifische Sequenzen, die die Forscherin und auch die Lehrkräfte betrafen, sind untersucht worden, wobei Fälle von Reproduktionen gängiger Ideologien und des monolingualen Habitus ebenso aufgedeckt worden sind, wie gemeinsam konstruierte und durch Offenheit geprägte kommunikative Räume. Auf einzelne Entstehungskontexte ist im Kap. 6.1 sowie in den Einzelfallanalysen in Kap. 5 eingegangen worden.

Zur Einbettung der Ergebnisse in die vorhandene Forschung sind drei soziolinguistische Modellierungen angewendet worden (siehe Kap. 6.2). Dabei sind gewinnbringende Perspektiven entwickelt worden. Schließlich hat die Anwendung der Modelle auch gezeigt, dass keines der hier angewendeten es vermag, das ge-

samte Spektrum aus individueller Biographie, Sprachidentität, Sprachkompetenzen und sprachlichen Wissensbeständen, wie sie in den Einzelfalluntersuchungen dieser vorliegenden Untersuchung ermittelt worden sind, abzubilden. Im Anschluss ist ein erster Entwurf für eine Modellierung, die das gesamte Spektrum der individuellen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit abzubilden versucht, entwickelt worden (siehe Kap. 6.3). Diese Modellierung enthält eine Synthetisierung bestehender Modelle, der jedoch Ergänzungen hinzugefügt wurden, die für die Darstellung der Probandin OLWU auf der Basis der Einzelfallergebnisse als notwendig erachtet wurden. Eine mögliche Differenzierung sowie eine Erprobung des Modells anhand weiterer empirischer Daten wird für die Zukunft anvisiert.

Schlussbemerkung

Die Konzeption der hier vorliegenden qualitativen Studie hatte zum Ziel, mit mehrsprachigen Jugendlichen offen und doch durch die Impulsmaterialien geleitet über ihre Mehrsprachigkeit und das Phänomen Sprache zu sprechen. Die aufwendigen Analysen und die ernsthafte Auseinandersetzung mit der Individualität der mehrsprachigen Jugendlichen führt letztlich vor allem zu einer Erkenntnis: Die Aufnahmegesellschaft muss sich Zeit für Gespräche über Spracherwerb, Sprachbiographien, Mehrsprachigkeit und Spracheinstellungen nehmen. Nur der Blick auf das Individuum lässt die Jugendlichen mit ihren vielfältigen Ressourcen angemessen zur Geltung kommen. Die Zeit für das Zuhören und das Kennenlernen der einzigartigen Spracherwerbsbiographien ermöglicht es, besser zu verstehen, aus welchen individuellen Reichtümern unsere vielfältige Gesellschaft besteht und schöpfen kann. Die Thematisierung der individuellen Mehrsprachigkeit und damit verbundener Erfahrungen und Wissensbestände vermittelt eine Akzeptanz und Wertschätzung gegenüber dem Individuum und ermöglicht letztlich eine bessere individuelle Betreuung und eine Berücksichtigung und Integration individueller Ressourcen in den Unterricht. So können unterstützt durch Sprachvergleiche und Sprachspiele, wie bspw. das Gedicht „Es gibt die“, im Unterricht, durch Einsatz mehrsprachiger Unterrichts- und Kommunikationsstrategien wie Translanguaging oder durch Projektarbeiten wie Sprachenportfolios vielfältige kommunikative und mehrsprachige Räume entstehen, in denen sich alle Kinder und Jugendlichen, gleich welcher Herkunft, gesehen und ernstgenommen fühlen. Also: lassen wir die jungen Lerner*innen erzählen und eine Zeit für Mehrsprachigkeit und Vielfalt in den gemeinsamen Alltag integrieren.

9 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010): *Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie*. Wiesbaden: VS.
- Aguado, Karin (2016): Sprachlerneignung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. Tübingen: Francke, UTB, 257–261.
- Ahrenholz, Bernt (2008): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 65–80.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3–16.
- Ahrenholz, Bernt (2011): Verbale Ausdrucksmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern in einer dritten und vierten Grundschulklasse. In: Apeltauer, Ernst & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Sprachförderung DaZ. Von der Vor- in die Grundschule*. Tübingen: Stauffenberg, 117–141.
- Ahrenholz, Bernt; Geist, Barbara & Lütke, Beate (Hrsg.) (2020): *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule*. Erwerb und Didaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.) (2014): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: de Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt & Maak, Diana (2013): *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern*. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrage des TMBWK. www.daz-portal.de (07.03.2017).
- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Amoroch, Simone & Werbter, Katja (2019): Heritage-Sprache trifft Bildungssystem. Eine Interviewstudie mit Schülern der Sekundarstufe zu ihrer Mehrsprachigkeit. In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – Sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann.
- Anders, Christina (2011): Linguistische Laien wissen mehr, als man ihnen zutraut! – Zur Dynamik von inhaltsbezogenem Laienwissen. In: Christen, Helen; Patocka, Franz & Ziegler, Evelyn (Hrsg.): *Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt*. Beiträge zum 3. Kongress der internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), Zürich. Wien: Praesens, 10–28.
- Andresen, Helga (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Androutsopoulos, Jannis (2001): *Ultra korregd Alder!* Zur medialen Stilisierung und Popularisierung von „Türkendeutsch“. Linguistik-Server Essen (LINSE). <https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/12/ds-4-2001.pdf> (26.07.2023).
- Angermüller, Johannes; Bunzmann, Katharina & Nonhoff, Martin (Hrsg.) (2001): *Diskursanalyse: Theorien, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Argument.
- Angster, Julia (2018): *Nationalgeschichte und Globalgeschichte. Wege zu einer „Denationalisierung“ des historischen Blicks*. <https://www.bpb.de/apuz/280566/nationalgeschichte-und-globalgeschichte> (12.10.2023).
- Appel, René & Muysken, Pieter (1987): *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Auer, Peter (1998): From Code-Switching via Language-Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech. *Interaction and Linguistic Structures (InLiSt)* 6.

- Auer, Peter (2002): ‚Türkenslang‘: Ein jugendsprachlicher Ethnolekt des Deutschen und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen, Basel: Francke, 255–265.
- Auer, Peter (2009): Competence in Performance: Code-Switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS, 91–110.
- Auer, Peter & Di Luzio, Aldo (1986): Konversationsanalyse. Identitätskonstitution in der Migration: konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen. *Linguistische Berichte* 104, 327–338.
- Badawia, Tarek (2002): „Der dritte Stuhl“. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen mit kultureller Differenz. Frankfurt am Main, London: IKO.
- Barz, Heiner: *Der PISA-Schock*. Über die Zukunft von Bildung und Wissenschaft im Land der „Kulturnation“. Düsseldorf. https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2011/VL_International_vergleichende_Bildungsfor schung/Barz_PISA_Schock_Manuskript_Dresden.pdf (14.02.2020).
- Baurmann, Jürgen & Neuland, Eva (Hrsg.) (2011): *Jugendliche als Akteure*. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Behr, Ursula (2006): Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. *Materialien; Thillm: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien*, 129.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1977/1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bergold, Jarg & Breuer, Franz (1987): *Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-25880> (28.04.2020).
- Betz, Tanja (2004): *Bildung und soziale Ungleichheit: Lebensweltliche Bildung in (Migranten-)Milieus*. https://www.uni-trier.de/.../Arbeitspapier16_bildung_und_soziale_ungleichheit.pdf (26.07.2023).
- Bhatt, Rakesh Mohan (2001): Code-switching: Structural Models. In: Meshtrie, Rajend (Hrsg.): *Concise Encyclopedia of Socio Linguistics*. Amsterdam u. a.: Elsevier, 456–461.
- Bialystok, Ellen (2001): *Bilingualism in Development*. Language, Literacy, and Cognition. Cambridge, New York u. a.: Cambridge University Press.
- Blackledge, Adrian & Pavlenko, Aneta (2001): Negotiation of identities in multilingual contexts. *The International Journal of Bilingualism* 5 (3), 243–257.
- Bohnsack, Ralf (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung*. Einführung in qualitative Methoden. 8. Aufl. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander & Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. 4. Aufl. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 52–57.
- Boos-Nünning, Ursula (2008): Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potential für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker & Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS, 255–286.
- Bourdieu, Pierre (2012): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Bracker, Philip (2017): *Die Entstehung ethnischer Identität bei ›Menschen mit Migrationshintergrund‹*. Münster: Waxmann.

- Briggs, Charles (1986): *Learning how to ask*. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge, New York u. a.: Cambridge University Press.
- Brinker, Klaus & Sager, Sven (1996): *Linguistische Gesprächsanalyse*. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Brizíć, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen*. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster u. a.: Waxmann.
- Brizíć, Katharina (2009): Bildungsgewinn bei Sprachverlust? Ein soziolinguistischer Versuch, Gegensätze zu überbrücken. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS, 133–143.
- Brizíć, Katharina & Lo Hufnagl, Claudia (2016): Profile der Vielsprachigkeit und ihr Bildungserfolg. Neuland, Eva & Peschel, Corinna (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Schule. *Der Deutschunterricht* 6, 21–32.
- Brömel, Stefan (2016): Herausforderung Differenzierung DaZ-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Sonderheft, 34–39.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): *Migrationsbericht 2018*. Zentrale Ergebnisse. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Broschüre zum Ablauf des Asylverfahrens. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/ablaufasylverfahrens-node.html> (11.02.2020).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): Broschüre zum Thema Familiennachzug. <https://www.bamf.de/DE/Themen/MigrationAufenthalt/ZuwandererDrittstaaten/Familie/NachzugZuDrittstaatlern/nachzug-zu-drittstaatlern-node.html> (11.02.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2020): *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskurs – IntV)*. <http://www.gesetze-im-internet.de/intv/BjNR337000004.html#BjNR337000004BJNG000100000> (13.01.2021).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI): *Das Zuwanderungsgesetz* (2004). https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/gesetztestexte/Zuwanderungsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (03.03.2020).
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2017): *15. Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (13.02.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): *Duden Recht A-Z*. Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Beruf. 3. Aufl. Berlin: Bibliographisches Institut 2015. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/recht-a-z/21849/asylrecht> (18.06.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb): *Kurzdossier Migration*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/57302/definition-von-migration> (21.02.2020).
- Busch, Brigitta (2006): Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations. In: Busch, Brigitta; Jardine, Aziza & Tjoutuku, Angelika (Hrsg.): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA, 5–17.
- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabilonischer Phantasien: Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 40, 58–82.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Busch, Brigitta (2016): Gehört werden: Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. *Forschung Sprache* 4 (2), 21–37.

- Busch, Brigitta (2018): Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Roth, Kersten; Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘*. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 53–70.
- Busch, Brigitta; Jardine, Aziza & Tjoutuku, Angelika (Hrsg.) (2006): *Language biographies for multilingual learning*. Cape Town: PRAESA.
- Candelier, Michel; Camillieri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; Pietro, Jean-Francois de; Lörintz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2012): *FREPA*. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-EN.pdf?ver=2018-03-20-120658-443> (11.03.2020).
- Cinar, Melihan; Otremba, Katrin; Stürzer, Monika & Bruhns, Kirsten (2013): *Kinder-Migrationsreport*. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund. <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/15765-kinder-migrationsreport.html> (26.07.2023).
- Coste, Daniel; North, Brian & Trim, John (2013): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. A1, A2, B1, B2, C1, C2. Stuttgart: Ernst Klett.
- Crystal, David (1993): *Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Darvin, Ron & Norton, Bonny (2015): Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics* 35, 36–56.
- Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernd & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 162–172.
- Deppermann, Arnulf (2000a): Authentizitätsrhetorik: Sprachliche Verfahren und Funktionen der Unterscheidung von ‚echten‘ und ‚unechten‘ Mitgliedern sozialer Kategorien. In: Eßbach, Wolfgang (Hrsg.): *wir/ihr/sie. Identität und Alterität in Theorie und Methode*. Würzburg: Ergon, 231–252.
- Deppermann, Arnulf (2000b): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96–124. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf> (26.07.2023).
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. Eine Einführung. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2010): *Konversationsanalyse und diskursive Psychologie*. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3004/file/Deppermann ...](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3004/file/Deppermann...) (11.08.2021).
- Deppermann, Arnulf (2013): Interview als Text vs. Interview als Interaktion. *Forum: Qualitative Sozialforschung* 14/3. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303131> (14.02.2019).
- Der Ministerpräsident des Landes Schleswig-Holstein – Staatskanzlei. Referat für Integration, MINT und Kooperation mit außerschulischen Partnern im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein. Homepage betreffend der Sprachbildung: <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/sprachbildung/daz.html> (24.02.2020).
- Dimbath, Oliver (2016): *Einführung in die Soziologie*. 3. Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink, UTB.
- Dirks, Una (2014): Grounded Theory. In: Östman, Jan-Ola & Verschueren, Jef (Hrsg.): *Handbook of Pragmatics*. 18. Aufl. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörner, Dietrich (o. J.): *Sprache und Denken*. https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/enzykl_denken/Enz_12_SpracheDenken.pdf (04.05.2021).
- Eberhard, David; Simons, Gary & Fennig, Charles (2019): *Ethnologue: Languages of The World*. <http://www.ethnologue.com> (30.06.2020).

- Ecarius, Jutta; Eulenbach, Marcel; Fuchs, Thorsten & Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckardt, Inga (2016): Linguistic Landscapes: Sprachlandschaften im öffentlichen Raum am Beispiel Flensburgs. In: Januschek, Franz (Hrsg.): *Transkulturelle Perspektiven auf mehrsprachige Regionen*. Fes und Flensburg im Dialog. Hildesheim u. a.: Georg Olms, 133–164.
- Eckardt, Inga (2020): Reflexionen zu Mehrsprachigkeit: Das Aufdecken einer verdeckten Sprache im Gespräch mit einer jugendlichen Migrantin. In: Ahrenholz, Bernt; Geist, Barbara & Lütke, Beate (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule*. Erwerb und Didaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 145–174.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Edmondson, Willis & House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. überarb. Aufl. Tübingen: Francke, UTB.
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachen in der Gesellschaft, Sprachen in der Schule. In: Ekinci, Yüksel; Hoffman, Ludger & Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Forschungsgrundlagen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Eickelpasch, Rolf & Rademacher, Claudia (2004): *Identität*. Bielefeld: transcript.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013): *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Erikson, Erik (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, Erik (1984): *Kindheit und Gesellschaft*. 9. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, Erik (1998): *Jugend uns Krise*. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eule, Tobias; Borrelli, Lisa; Lindberg, Annika & Wyss, Anna (2020): *Hinter der Grenze, vor dem Gesetz*. Eine Ethnografie des europäischen Migrationsregimes. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Fachportal.SH: <https://fachportal.lernnetz.de/konzepte-sprachlicher-bildung-in-schleswig-holstein.html> (01.07.2020).
- Fix, Ulla (2003): Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion? In: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 107–123.
- Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von & Wolff, Stefan (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz; Psychologie-Verlags-Union, 147–173.
- Franceschini, Rita (2002): Sprachbiographien: Erzählungen über Mehrsprachigkeit und deren Erkenntnisinteresse für die Spracherwerbsforschung und die Neurobiologie der Mehrsprachigkeit. *Bulletin Vals-Asla* 76, 19–33.
- Franceschini, Rita (2003): Modellbildung über die Mehrsprachigkeit hinaus: für eine Linguistik der Potentialität. In: Mondada, Lorenza (Hrsg.): *Plurilinguisme*. Mehrsprachigkeit; enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs; Festschrift pour Georges Lüdi. Tübingen: Francke, 247–259.
- Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BBP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In: Franceschini, Rita & Miecznikowski, Johanna (Hrsg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Sprachbiographien. Biographies langagières. Bern u. a.: Peter Lang, 121–145.

- Franceschini, Rita & Miecznikowski, Johanna (Hrsg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Sprachbiographien. Biographies langagières. Bern u. a.: Peter Lang.
- Fredsted, Elin; Kühl, Karoline & Westergaard, Astrid (2008): Sind zwei Sprachen besser als eine? In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen*. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 51–71.
- Fröhlich, Gerhard & Rehbein, Boike (Hrsg.) (2009): *Bourdieu-Handbuch*. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.
- Funke, Reinold (2008): Einleitung. In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen*. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 10–23.
- Fürstenau, Sara (2004): *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Münster u. a.: Waxmann.
- García, Ofelia (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West-Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in Education. In: García, Ofelia & Kleyn, Tatyana (Hrsg.): *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York, London: Routledge, 10–31.
- Gauck, Joachim. Bundespräsident a. D. (18.01.2017): Rede zum Ende der Amtszeit zu der Frage „Wie soll es aussehen, unser Land?“. <http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Joa-chim-Gauck/Reden/2017/01/170118-Amtszeitende-Rede.html> (29.03.2017).
- Geisen, Thomas (2009): Gesellschaft als unsicherer Ort. Jugendliche MigrantInnen und Adoleszenz. In: Geisen, Thomas & Riegel, Christine (Hrsg.): *Jugend, Partizipation und Migration*. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 29–50.
- Geisen, Thomas & Riegel, Christine (2009): Jugendliche MigrantInnen im Spannungsfeld von Partizipation und Ausgrenzung – eine Einführung. In: Geisen, Thomas & Riegel, Christine (Hrsg.): *Jugend, Partizipation und Migration*. Orientierungen im Kontext von Integration und Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 7–26.
- Geist, Barbara & Krafft, Andreas (2019): *Deutsch als Zweitsprache: Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. 2. Aufl. Tübingen: Narr.
- GeR: der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/index.php> (11.03.2020).
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Glorius, Birgit & Doomernik, Jeroen (2020): *Geographies of Asylum in Europe and the Role of European Localities*. Cham: Springer International.
- Goethe-Institut: Informationsseite zur Sprachenpolitik der Europäischen Union. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/fru/akt/esp.html> (11.03.2020).
- Goffman, Irving (1971): *Interaktionsrituale*. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Irving (1975): *Stigma*. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Irving (1997): *Wir alle spielen Theater*. Die Selbstdarstellung im Alltag. 6. Aufl. München: Piper.
- Gogolin, Ingrid (1988): *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. 2., unveränd. Aufl. Münster u. a.: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2015): Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In: Dirim, İnci; Gogolin, Ingrid; Knorr, Dagmar; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit; Reich, Hans & Weiße, Wolfram (Hrsg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*. Bildung, Politik und Religion. Münster u. a.: Waxmann Verlag, 294–304.
- Gogolin, Ingrid; Georgi, Vida; Krüger-Potratz, Marianne; Lengyel, Drorit & Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2018): *Handbuch interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB.
- Gogolin, Ingrid & Kroon, Sjaak (Hrsg.) (2000): „Man schreibt wie man spricht“. *Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS.
- Gomolla, Mechthild (2009): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrant*innenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrant*innenkinder*. Wiesbaden: VS, 87–102.
- Graßmann, Regina (2011): *Zwei- und Mehrsprachigkeit bei Integrationskursteilnehmern*. Eine sprachbiographische Analyse. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Greverus, Ina-Maria (1995): *Die Anderen und Ich. Vom Sich-Erkennen, Erkenntnis- und Anerkanntwerden*. Kulturanthropologische Texte. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grießhaber, Wilhelm (2018): Narrative Texte von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern im Vergleich mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*. Beiträge aus dem „Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit“, 2016. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 161–182.
- Grjasnowa, Olga (2021): *Die Macht der Mehrsprachigkeit*. Über Herkunft und Vielfalt. Berlin: Duden.
- Groskreutz, Angela (2016): *Kinder sprechen (über) ihre Mehrsprachigkeit*. Theoretische Überlegungen und eine qualitative Studie zu Perspektiven mehrsprachig aufwachsender Grundschul*innen und Grundschüler. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gross, S. (2001): Code-switching: Sociopragmatic Models. In: Meshtrie, Rajend (Hrsg.): *Concise Encyclopedia of Socio Linguistics*. Amsterdam u. a.: Elsevier, 454–456.
- Grotjahn, Rüdiger (2016): Alter. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. Tübingen: Francke, UTB.
- Grünwald (2014): <https://www.ard-wien.de/2014/09/05/moldau-moldova-oder-moldawien-wie-heisst-es-richtig/> (25.11.2019).
- Gumperz, John (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haußer, Karl (1995): *Identitätspsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Hauß, Delia (1993): Formen und Funktionen des Codeswitching. *Linguistische Berichte* 144, 93–129.
- Hein, Kerstin (2006): *Hybride Identitäten*. Bastelbiographien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. Bielefeld: transcript.
- Hill, Marc (2015): Postmigrantische Alltagspraxen von Jugendlichen. In: Yildiz, Erol & Hill, Marc (Hrsg.): *Nach der Migration*. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, 171–192.
- Hinnenkamp, Volker (2008): Sprachliche Hybridität, polykulturelle Selbstverständnisse und „Parallelgesellschaft“. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker & Zwengel, Almut (Hrsg.):

- Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. Biographie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden: VS, 229–252.
- Hoodgarzadeh, Mahzad & Fornol, Sarah (2013): Multikulturelle Identitäten in Schulklassen. ein Einblick in die Schulpraxis und Forschungsethik. In: Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, 197–212.
- Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui & Lütke, Beate (Hrsg.) (2018): *DER-DIE-DAZ*. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Hu, Adelheid (2018): Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language, Education and Multilingualism* 1, 66–84.
- Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hug, Michael (2003): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, Michael & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Hohengehren: Schneider Hohengehren, 10–30.
- Hummrich, Merle & Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hundt, Markus (2017): Struktur und Komplexität des linguistischen Laienwissens. In: Hundt, Markus; Palliwoda, Nicole & Schröder, Saskia (Hrsg.): *Der deutsche Sprachraum aus der Sicht linguistischer Laien*. Berlin, Boston: de Gruyter, 121–159.
- Hunger, Ina; Zander, Benjamin; Zweigert, Maika & Schwark, Claudia (2019): *Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1_6 (30.04.2020).
- Januschek, Franz (2008): Das Spiel und seine Rolle für die linguistische Entwicklung des Erwachsenen. Gibt es eine Sprachentwicklung des Erwachsenen vom jugendlichen Alter an? In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen*. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 199–222.
- Januschek, Franz (2018): *Über SpracheSpielen*. Einübung in die Kunst des Erwägens von Alternativen. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Jeuk, Stefan (2010): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (Hrsg.): *Ausländisch für Deutsche*. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Kailitz, Steffen (2019): „Die Tricks der Nazis und der AfD sind im Kern die gleichen.“ <https://www.spiegel.de/politik/rechte-rhetorik-die-tricks-der-nazis-und-der-afd-sind-im-kern-die-gleichen-a-00000000-0002-0001-0000-000168598644> (09.06.2020).
- Kappeler, Andreas (2015a): *Geschichte der Ukraine*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kappeler, Andreas (2015b): *Zur Geschichte der Ukraine*. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/izpb/209719/geschichte-der-ukraine-im-ueberblick?p=all> (21.08.2019).
- Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul & Goddar, Jeannette (2019): *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Keim, Inken (2008): *Die „Türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Tübingen: Narr.
- Keupp, Heiner (2014): Eigenarbeit gefordert. Identitätsarbeit in spätmodernen Gesellschaften. In Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS, 167–188.
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang & Straus, Florian (2002): *Identitätskonstruktionen*. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Kiesel, Doron; Messerschmidt, Astrid & Scherr, Albert (Hrsg.) (1999): *Die Erfindung der Fremdheit*. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- King, Vera & Koller, Hans-Christoph (2015): Jugend im Kontext von Migration. Adoleszente Entwicklungs- und Bildungsverläufe zwischen elterlichen Aufstiegserwartungen und sozialen Ausgrenzungserfahrungen. In: Sandring, Sabine; Helsper, Werner & Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Jugend*. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, 105–127.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe & Matuschek, Ingo (2013): *Interpretative Sozialforschung*. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Klepp, Silja (2011): *Europa zwischen Grenzkontrolle und Flüchtlingsschutz*. Eine Ethnographie der Seegrenze auf dem Mittelmeer. Bielefeld: transcript.
- Knapp, Werner (2008): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 20–36.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache*. Lehren und Lernen. 2. Aufl. Stuttgart: Schöningh, UTB.
- Kofler, Angelika (2002): *Migration, Emotion, Identities*. The subjective meaning of difference. Wien: Wilhelm Braumüller.
- König, Katharina (2014): *Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion*. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: de Gruyter.
- König, Katharina (2018): Deutsch mit und ohne Akzent – Positionierung in Spracheinstellungssäußerungen unter dem Einfluss von Sprachideologien. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 93, 89–106.
- Kracht, Annette (2000): *Migration und kindliche Zweisprachigkeit*. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster u. a.: Waxmann.
- Krappmann, Lothar (2005): *Soziologische Dimensionen der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kresić, Marijana (2006): *Sprache, Sprechen und Identität*. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicum.
- Kresić, Marijana (2013): Minderheitensprachen, Identitätsbildung und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, 38–47.
- Krüger-Potratz, Marianne (2011): Mehrsprachigkeit: Konfliktfelder in der Schulgeschichte. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 51–68.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS, 233–247.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Mehrsprachigkeit in Sprachenportraits und Sprachbiographien von Migrantinnen und Migranten*. http://www.akdaf.ch/frameset/akdaf_frameset.htm (20.07.2020).
- Krumm, Hans-Jürgen & Jenkins, Eva-Maria (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Sprachenporträts – gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm. Wien: eviva.
- Krzyzek, Sebastian (2019): Metasprachliche Interaktionswortschätze: Eine Analyse der Sprachgebrauchsmuster mono- und multilingualer Grundschüler(innen) bei mündlichem sprachenvergleichendem Erklären. In: Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene;

- Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lenske, Gerlinde; Leuchter, Miriam & Wildemann, Anja (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*, 385–389.
- Kuyumcu, Reyhan (2014): *Sprach(en)entwicklung und Sprachreflexion*. Drei Fallstudien zu zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern mit Erstsprache Türkisch und Zweitsprache Deutsch. Tübingen: Stauffenburg.
- Lakoff, George; Espenson, Jane; Goldberg, Adele & Schwartz, Alan (1991): *Master Metaphor List*. Second Draft Copy. <http://araw.mede.uic.edu/~alansz/metaphor/METAPHORLIST.pdf> (23.07.2023).
- Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Landeszentrale für politische Bildung (LPB): Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg zum Ukraine-Russland-Konflikt. https://www.lpb-bw.de/ukraine_russland.html (18.08.2021).
- Lang, Barbara (2008): Wenn Sprache spielend zum Thema wird. Kommentare im interaktiven Sprachspiel zwischen Kindern. In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen*. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 33–50.
- Liebe-Harkort, Klaus (1981): Seiteneinsteiger = Seitenaussteiger? *Ausländerkinder* 2 (4), 4–8.
- Liebscher, Grit & Dailey-O’Cain, Jennifer (2009): Language attitudes in interaction. *Journal of Sociolinguistics* 13 (2), 195–222.
- Linnemann, Tobias; Mecheril, Paul & Nikolenko, Anna (2013): Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36 (2), 10–14.
- Lipóczy, Sarolta (2009): Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg: Fillibach, 31–38.
- Little, Sabine (2017): Whose heritage? What inheritance?: conceptualising family language identities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2017.1348463> (16.03.2021).
- Löffler, Heinrich (2010): *Germanistische Soziolinguistik*. 4. Aufl. Berlin: E. Schmidt.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107–117.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität*. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen: Leske und Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166–183. https://ids-pub.bs2-bw.de/files/2823/Lucius_Hoene_Deppermann_Narrative_Identitaet_und_Positionierung_2004.pdf (26.07.2023).
- Lüddemann, Stefan (2019): *Kultur. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Lueger, Manfred (2010): *Interpretative Sozialforschung: die Methoden*. Tübingen: Facultas; UTB.
- Maak, Diana (2014): „Es WÄRE SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCKSchläge gäbe“ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*, 319–337.
- Maak, Diana (2019): „Manchmal ist viel auch besser!“ Nutzung von mehrsprachigen Produktbeschreibungen in Schule und Hochschule. In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – Sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster u. a.: Waxmann, 201–233.

- Maak, Diana & Fuchs, Isabel (2018): Ich will halt einfach, dass alles gut wird – Eine bildungserfolgreiche Schülerin mit Migrationshintergrund erzählt. In: Hövelbrinks, Britta; Fuchs, Isabel; Maak, Diana; Duan, Tinghui & Lütke, Beate (Hrsg.): *DER-DIE-DAZ*. Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache. Berlin, Boston: de Gruyter, 173–200.
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (2018): Mittlersprachen im Schulkontext: theoretische Rahmung und konkrete Einsatzmöglichkeiten. In: Gebele, Diana & Zepfer, Alexandra (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 62–78.
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.) (2019): *Wissen, Können, Wollen – Sollen?!* (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster u. a.: Waxmann.
- Mabe, Jacob (2001): *Das Afrika Lexikon*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Manz, Hans (1996): *Die Welt der Wörter*. Sprachbuch für Kinder und Neugierige. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz und Gelberg.
- Manz, Hans (2007): Es gibt die. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 34 (202), 40.
- Martinez, Hélène (2016): Die Sprachenlernenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. vollst. überarb. Tübingen: Francke, UTB, 241–246.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mead, George (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul; Kalpaka, Annita; Melter, Claus; Dirim, İnci & Castro Varela, María (Hrsg.) (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Meier, Michael (2015): Ethnographie als Profession. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht*, 63/64, Flensburg: Universität Flensburg, 7–66.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2018): *Curriculare Anforderungen Deutsch als Zweitsprache an allgemeinbildenden Schulen*. <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/deutsch-als-zweitsprache/fachanforderungen.html?file=files/Inhalte%20der%20Unterrichts%C3%A4cher/Deutsch%20als%20Zweitsprache/Curriculare%20Anforderungen/Curriculare%20Anforderungen%20DaZ.pdf> (12.10.2023).
- Ministerium für Schule und Berufsausbildung (2016): *Erlass zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache und Regelungen zur Organisation des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an allgemein bildenden Schulen in Schleswig-Holstein*. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulrecht/Downloads/Erlasse/Downloads/herkunftssprache_daz.pdf;jsessionid=FB1C1BFCC310FD6A236AB5AD4A40BDBB.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=1 (24.02.2020).
- Moebius, Stephan & Quadflieg, Dirk (Hrsg.) (2006): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS.
- Moser, Rupert (2007): *Sprachführer KiSwahili (Suaheli)*. Bern: Skriptum. https://www.anthro.unibe.ch/.../e85038/e531064/e572835/Sprachfuehrer_Entwurf_Moser_ger.pdf (02.07.2020).
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Salzburg u. a.: Sauerländer.
- Müller, Ursula(o. J.): *Ukrainisch*. <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Ukrainisch.pdf> (26.07.2023).

- Myers-Scotton, Carol (1993): *Social Motivations for Code Switching*. Evidence from Africa. Oxford: Clarendon.
- Myers-Scotton, Carol (2002): *Contact Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Neuland, Eva (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *der Deutschunterricht* 3/02/54.
- Neuland, Eva (2011): Jugendliche als Sprachakteure. Formen sprachlicher Stilbildung und sozialer Distinktion. In: Baurmann, Jürgen & Neuland, Eva (Hrsg.): *Jugendliche als Akteure*. Sprachliche und kulturelle Aneignungs- und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15–24.
- Neumann, Ursula (1991): Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift* 43, 6–13.
- Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change*. London: Longman.
- Norton, Bonny (2006): Identity as a Sociocultural Construct in Second Language Education. In: Cadman, K. & O'Regan, K. (Hrsg.): *TESOL in Context*, 22–33. <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202006%20in%20Australia%20TESOL.pdf> (26.07.2023).
- Norton, Bonny (2008): Identity, Language Learning, and critical Pedagogies. In: Cenoz, J. & Hornberger, N. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education*. 2. Aufl. Springer Science + Business LLC, 1–13.
- Norton, Bonny (2013): *Identity and Language Learning: extending the conversation*. 2. Aufl. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, Bonny (1995): Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29 (1), 9–31.
- Nurse, Derek & Phillipson, Gérard (Hrsg.) (2003): *The Bantu Languages*. London: Routledge.
- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 21 (1), 33–47.
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): „Meine Sprachen und ich.“ Inspiration aus der Portfolio-Arbeit in DaZ für Vorbereitungsklasse und Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund*. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 115–131.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 479–491.
- Oomen-Welke, Ingelore (2019): „Kultur der Mehrsprachigkeit“ – wie es dazu kam und wie das Konzept sich entwickelt hat. In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – Sollen?!* (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit. Münster u. a.: Waxmann, 29–38.
- Oomen-Welke, Ingelore; Kormann, Taimi; Karagiannakis, Evangelia & Ketley, Nicholas (1998): Sprachaufmerksamkeit. Bericht über ein Forschungsprojekt. In: Apeltauer, Ernst; Glumpler, Edith & Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): *Erziehung für Babylon*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 152–159.
- Oppenrieder, Wilhelm & Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 39–60.
- Oswald, Ingrid (2007): *Migrationssoziologie*. Konstanz: UTB.
- Paul, Ingwer (2003): Subjektive Sprachtheorien von Lehrenden und Lernenden. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Ein Handbuch. 2. Teilband. Paderborn et al.: Schöningh, 650–657.

- p'Bitek, Okot (1998): *The Sociality of Self*. In Eze, Emmanuel (Hrsg.): *African Philosophy*. An Anthology. Malden Massachusetts: Blackwell.
- Penya, Thomas (2017): *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien*. Vier Familienportraits. www.verlag-gespraechsforschung.de (23.04.2020).
- Platzgummer, Verena (2021): *Positioning the Self*. A Subject-Centered Perspective on Adolescent's Linguistic Repertoires and Language Ideologies in South Tyrol. Dissertation. Universität Wien.
- Plewnia, Albrecht & Rothe, Astrid (2011): Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken. In: Eichinger, Ludwig; Plewnia, Albrecht & Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr, 215–253.
- Pliska, Enisa (2016): *Einstellungen zu Muttersprachen und Fremdsprachen*. Eine empirische Studie mit Schülerinnen und Schülern in Bosnien-Herzegowina. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Plutzer, Verena (2010): Integration. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: UTB, Francke, 133–134.
- Popp, Ulrike (2014): Schule als interaktiver Sozialraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS, 109–123.
- Przyborski, Aglaja & Wohrlab-Sahr, Monika (2019): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Quetz, Jürgen (2003): A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 Der gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache* 40 (1), 42–48.
- Radatz, Hans-Ingo (2009): *Das Katalanische – eine wenig bekannte und oft verkannte Sprache* [online]. https://www.researchgate.net/publication/283313663_Das_Katalanische_-_eine_wenig_bekannte_und_of_t_verkannte_Sprache/link/5a83f441aca272d6501f4be2/download (18.08.2021).
- Redder, Angelika; Pauli, Julia; Kießling, Roland; Bühring, Kristin; Brehmer, Bernhard; Breckner, Ingrid & Androutsopoulos, Jannis (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachige Kommunikation in der Stadt*. Das Beispiel Hamburg. Münster: Waxmann.
- Reh, Mechthild (2004): Multilingual writing: a reader-oriented typology – with examples from Lira Municipality (Uganda) [online]. *International Journal of the Sociology of Language (IJSL)* 170. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1/html> (12.10.2023).
- Reich, Hans (2010): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 445–455.
- Ricart Brede, Julia (2022): *Deutschunterricht und Mehrsprachigkeit*. In: Brand, Tilman von; Kilian, Jörg; Sosna, Annette & Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Riehl, Claudia (2014): *Mehrsprachigkeit*. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Riehl, Claudia (2018): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina; Liedke, Martina & Riehl, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Migration – Spracherwerb – Unterricht. Stuttgart: Metzler, 27–59.
- Riemer, Claudia (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Schneider Verlag Hohengehren, 93–104.
- Rivuzumwami, Malaika (2017): Mein Jahr durch mein Land. In: *TaZ. Am Wochenende* v. 2017.

- Rösch, Heidi (2008): Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Flensburg: Flensburg University Press, 169–198.
- Rosen, Lisa (2014): Empirische Schlaglichter auf Identitätskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): *Jugend, Schule und Identität*. Wiesbaden: Springer VS, 331–348.
- Roth, Kersten; Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (2018): Phänomen Mehrsprachigkeit – Editorial. In: Roth, Kersten; Schramm, Karen & Spitzmüller, Jürgen (Hrsg.): *Phänomen ‚Mehrsprachigkeit‘. Einstellungen, Ideologien, Positionierungspraktiken*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 7–11.
- Russian Online zum Ukrainischen: http://www.russian-online.net/de_start/box/boxtext.php?auswahl=ukrainisch (09.04.2019).
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language* 50 (4), 696.
- Sankoff, David & Poplack, Shana (1981): A formal Grammar for Code Switching. *Papers in Linguistics* 14 (1), 3–45.
- Sawe, Benjamin (2017): *What languages are spoken in Uganda?* <https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-uganda.html> (12.10.2020).
- Scarvaglieri, Claudio & Zech, Claudia (2013): „Ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 201–227.
- Schmenk, Barbara (2016): Geschlecht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke, 254–257.
- Schmidt, Hanna (2022): *Kombinierter Zweit- und Schriftspracherwerb*. Wie nicht-alphabetisierte Deutschlernende mit Erstsprache Syrisch-Arabisch einem kontrastiv und graphematisch basierten Übungskonzept begegnen. Berlin, Bern u. a.: Peter Lang.
- Schmidt-Denter, Ullrich (2011): *Die Deutschen und ihre Migranten: Ergebnisse aus der europäischen Identitätsstudie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schmitz, Anke & Olfert, Helena (2013): Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24 (2), 203–227.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul & Esser, Elke (2005): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 7. völlig überarb. und erw. Aufl. München, Wien: R. Oldenbourg.
- Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hrsg.) (2015): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schramm, Karen (2009): Das Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch als Zweitsprache Förder-Gruppe. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten*. Festzeitschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg: Fillibach.
- Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (1) <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/37708> (12.10.2023).
- Schröder, Ingrid & Jürgens, Carolin (2017): Einstellungen gegenüber regionalen Sprachformen in der Großstadt: Niederdeutsch in Hamburg (NiH). Eine Projektskizze. In: Schröder, Ingrid & Jürgens, Carolin (Hrsg.): *Sprachliche Variation in autobiographischen Interviews*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Schultze, Katrin (2018): *Professionelle Identitätsbildungsprozesse angehender Englischlehrpersonen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Schulz, Martin (2005): *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 13 (3), 283–293.
- Schwab, Götz (2006): *Transana – ein Transkriptions- und Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer* [online]. www.gespraechsforschung-ozs.de (02.02.2015).
- Seibring, Anne (2018): *Nation und Nationalismus*. Editorial. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/apuz/280563/editorial> (22.05.2020).
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elisabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friderike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10. www.gespraechsforschung-ozs.de.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachige und Mehrsprachige Schulen. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 493–501.
- Simon, Gerhard (2007): Ukrainisch – Russisch: Sprachen, Sprachgebrauch, Sprachenkonflikte in der Ukraine. In: *Ukraine-Analysen 19/07*, Bremen: Forschungsstelle Osteuropa.
- Simons, Gary & Fenning, Charles (2018): *Ethnologue: Languages of the World*. <https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-20th-edition> (26.07.2023).
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik*. eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Sökefeld, Martin (2007): Problematische Begriffe: „Ethnizität“, „Rasse“, „Kultur“, „Minderheit“. In: Schmidt-Lauber, Brigitta (Hrsg.): *Ethnizität und Migration*. Einführung in Wissenschaft und Arbeitsfelder. Berlin: Reimer.
- Speitkamp, Winfried (2010): *Kleine Geschichte Afrikas*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Spreckels, Janet (2006): *Britneys, Fritten, Gangschta und wir: Identitätskonstitution in einer Mädchengruppe*. Eine ethnographisch-gesprächsanalytische Untersuchung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tabouret-Keller, Andrée (1997): Language and Identity. In: Coulmas, Florian (Hrsg.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge MA: Blackwell, 315–326.
- Talmy, Steven (2010): Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. *Annual Review of Applied Linguistics* 30, 128–148.
- Terhart, Henrike (2015): Über Körper sprechen. Qualitative Migrationsforschung mit Texten und Bildern. In: Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes*. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 67–84.
- Thomas, Stefan (2019): *Ethnographie*. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Tomasello, Michael (2008): Sozial-kognitive Grundlagen der Sprachentwicklung. In: Funke, Reinold; Jäkel, Olaf & Januschek, Franz (Hrsg.): *Denken über Sprechen*. Facetten von Sprachbewusstheit. Flensburg: Flensburg University Press, 25–32.

- Tophinke, Doris (2002): Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiographie aus linguistischer Sicht. *Bulletin Vals-Asla* 67, 1–14.
- Tophinke, Doris & Ziegler, Evelyn (2006): „Aber bitte im Kontext“: Neue Perspektiven in der dialektologischen Forschung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 71, 203–211.
- Tracy, Rosemarie (2014): Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In: Kniffka, Gabriele; Blaszk; Leßmöllmann; Meinunger; Stiebels; Tracy, Rosemarie & Tuckenbrodt (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer*. Über die Muttersprache unserer Schüler. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Transana, Transkriptionssoftware: Entwickelt durch Woods, David; Madison, Wisconsin. www.transana.com (05.06.2019).
- Tschernokoshewa, Elka (2015): Die Hybridität von Minderheiten. Vom Störfaktor zum Trendsetter. In Yildiz, Erol & Hill, Marc (Hrsg.): *Nach der Migration*. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript, 65–87.
- UNO Flüchtlingshilfe Deutschland: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen/> (06.08.2020).
- Vertovec, Steven (2007): Super-diversity and its implications [online]. *Ethnic and Racial Studies* 30/6. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465> (06.08.2020).
- Videsott, Gerda (2006): Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. Grundlagen und Praxismodelle. München: Verlag Ernst Vögel, 51–55.
- Vit, Veronika (2013): *Sprachliche Identität auf Mallorca im Zusammenhang mit dem Rock-Popmusikkonsum in der Regionalsprache – am Beispiel der Musikgruppe Anegats*. <https://othes.uni-vie.ac.at/26932/> (18.08.2021).
- Walsh, Martin (2018): The Swahili Language an its History. In: Wynne-Jones, Stephanie & LaViolette, Adria (Hrsg.): *The Swahili World*. New York, Abingdon: Routledge, 121–130.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.
- Weedon, Christine (1997): *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2. Aufl. London: Blackwell.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Westergaard, Astrid (2008): *Strukturelle und pragmatische Verwendungsmuster im bilingualen Sprachgebrauch bei Jugendlichen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch*. Ein neuer Dialekt entsteht. München: C.H. Beck.
- Wildemann, Anja (2013): Mehrsprachige und transkulturelle Identitätskonstruktionen und ihr Potenzial für eine moderne Deutschdidaktik. In: Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: Studien Verlag, 13–22.
- Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2013): *Sprachenportfolio: Meine, deine, unsere Sprachen*. Hamburg: Rohr.
- Wildemann, Anja & Hoodgarzadeh, Mahzad (Hrsg.) (2013): *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck u. a.: Studien.
- Williamson, Kay & Blench, Roger (2000): Niger-Congo. In: Heine, Bernd & Nurse, Derek (Hrsg.): *African Languages*. An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 11–42.
- Wodak, Ruth; Johnstone, Barbara & Kerswill, Paul (Hrsg.) (2010): *The SAGE Handbook of Sociolinguistics*. Los Angeles, London: SAGE Publishing.
- Wygotzki, Lew Semjonowitsch (1986 (1934)): *Denken und Sprechen*. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Yildirim-Krannig, Yeliz (2014): *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration*. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel. Bielefeld: transcript.

Register

- Bildungsbenachteiligung 120
Bildungspolitik 129, 133
Bilingualismus 15
Bourdieu, Pierre 102
– Habitus 102–103
– Kapital 102
- Deppermann, Arnulf 214
Didaktische Konzepte
– Translanguaging 55
Diskursive Psychologie 182
- Einstellung 107–108
– Spracheinstellung 109, 113
Einwanderungsland 44, 50, 52
Erikson, Erik H. 74
Ethnie 90
Ethnographie 166
- Faktoren des Fremd- und
Zweitspracherwerbs 23
– Außersprachliche 28
– Lernerexterne Faktoren 23
– Lernerindividuelle Faktoren 23–24
Flucht 42
Fremdsprachenerwerb (DaF) 29
- Gespräch (Erhebungsmethode) 169
– Gesprächssituation 179
– Interview-Situation 178
– Ko-Konstruktion 175
– Recipient Design 175
Gesprächsanalyse 213, 216, 223, 225
– Positionierungsakte 219
Goffman, Erving 78
- Heritagegespräche 21
– Heritage Language 21
Herkunftssprache 21
- Identität 61–63, 70–72, 88, 97, 100
– Alltagsdefinition 64
– *Ethnische Identität* 92–93
– Hybride Identität 93
– Hybride kulturelle Identität 94, 96
– Identität im Kontext von Jugend 119
– Identity 71
– *Kulturelle Identität* 69
– *Nationale Identität* 90
– Patchwork-Identität 83
– Personale Identität 68, 70, 89
– Soziale Identität 68–69, 89
– Wandlung des Identitätsbegriffs 65
Ideologie 104–105
– Sprachideologie 104
Impulsmaterial 169
Institutionelle Diskriminierung 90
Integration 51
– Integrieren 1
Interlanguage
– Lernersprache 24
Interlanguage-Hypothese 23
- Jugend 117, 119
– Eingewanderte Jugendliche 118, 121
– Jugendliche mit Migrationshintergrund 120
– Jugendsprache 123
– Sprache der Jugendlichen *Siehe
Jugendsprache*
- Katalanisch 188
– Mallorquinisch 188
Keupp, Heiner 83
kontextsensibles Einstellungsmodell 113
Krappmann, Lothar 81
Kultur 66
- Laienlinguistik 35
– Laienlinguist*in 38
– Linguistische Laien 36
Lernerindividuelle Faktoren
– Biologische Faktoren 26
– Persönlichkeitsfaktoren 26
Linguistische Wende 76
Luganda 185

- Mead, George Herbert 76
- Mehrsprachigkeit 14–15, 17, 55
- Erziehung eines Kindes in zwei Sprachen 34
 - Freiwillige Mehrsprachigkeit 18
 - Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit 17
 - Individuelle Mehrsprachigkeit 18
 - Innere Mehrsprachigkeit 19
 - Lebensweltliche Mehrsprachigkeit 20
 - Lebensweltliche Zweisprachigkeit *Siehe Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*
 - Mehrsprachige Gesellschaften *Siehe: Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*
 - Mehrsprachigkeitskompetenz 55
 - Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit *Siehe Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*
 - Unfreiwillige Mehrsprachigkeit 18
 - Unterdrückte und/oder ignorierte Mehrsprachigkeit 19
 - Zweitsprache 20
- Metapher 124, 160
- Metasprache 31
- Migration 40–41
- Arbeitsmigration 42
 - Einwanderung 42, 45
 - Flucht 42
 - Illegale Migration 43
 - Migrationsgesellschaft 117
 - Motive für Migration 43
 - Push- und Pull-Modelle *Siehe Motive für Migration*
 - Wanderung 43
 - Zuwanderungsbewegungen *Siehe Einwanderungsbewegungen*
- Migrationsgesellschaft 117
- Migrationshintergrund 54, 59, 121, 129
- Model of Identity and Investment 106
- Modell der multiplen Sprachidentität 98
- Monolingualer Habitus 130
- Narratives Interview 152
- Nationalsprache 49
- Othering 90, 93
- Qualitative Inhaltsanalyse 201
- Explikative 204
 - Inhaltlich-strukturierend 202
 - Kategoriensystem 209
 - Kodierregeln 212
 - Strukturierende 204
 - Zusammenfassend 202
- Rassismus 90
- Koloniales Syndrom 66
- Schule 128, 130–131
- DaZ-Zentrum 134
 - Mehrstufenmodell 135
 - Schleswig-Holstein 133
 - Seiteneinsteiger*in* 132
- Sprachbewusstheit 30, 32–33
- Didaktische Konzepte 35
 - Metalinguistic ability 31
 - Metalinguistic awareness 31
 - Metalinguistic knowledge 31
 - Sprachbewusstsein 30, 32
- Sprachbiographie 151
- Sprache 86
- Beziehung zwischen Sprache und Identität 87
 - Jugendsprache 124
 - Sprache der Mehrheitsgesellschaft 122
 - Sprachgebrauch in der Familie 126
 - Sprachmittler 126
- Sprachenpolitik 50–51
- Benachteiligung 59
 - Monolingualismus 58
- Sprachenportrait 156
- Sprachenrepertoire 19
- Sprachidentität 86
- Sprachmischungen 57
- Codeswitching 57
 - Sprachkontaktphänomene 57
- Swahili 186
- Transkription 196
- Ukrainisch 190
- Videographie 168
- Westukraine 190
- Zweisprachigkeit* 15
- Zweitspracherwerb (DaZ) 29

Open-Access-Transformation in der Linguistik

Open Access für exzellente Publikationen aus der Germanistischen Linguistik: Dank der Unterstützung von 39 wissenschaftlichen Bibliotheken und Initiativen können 2024 insgesamt neun sprachwissenschaftliche Neuerscheinungen transformiert und unmittelbar im Open Access veröffentlicht werden, ohne dass für Autorinnen und Autoren Publikationskosten entstehen.

Folgende Einrichtungen und Initiativen haben durch ihren Beitrag die Open-Access-Veröffentlichung dieses Titels ermöglicht:

Universitätsbibliothek Augsburg
Freie Universität zu Berlin
Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin
Universität Bern
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Technische Universität Dortmund
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, Frankfurt a. M.
Universitätsbibliothek Gießen
Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen
Fernuniversität Hagen, Universitätsbibliothek
Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek, Hannover
Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover
Universitätsbibliothek Hildesheim
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
Universitätsbibliothek Kassel – Landesbibliothek und Murhardsche Bibliothek der Stadt Kassel
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Université de Lausanne
Bibliothek des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache, Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universität Potsdam
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel
Universitätsbibliothek Wuppertal
ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Hochschulbibliothek
Zentralbibliothek Zürich