

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. Brizíc (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*s 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 Amorocho & 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. Brizic 2007, Brizic & 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 lasse (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/kurzdossiers/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/gesetzte/texte/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

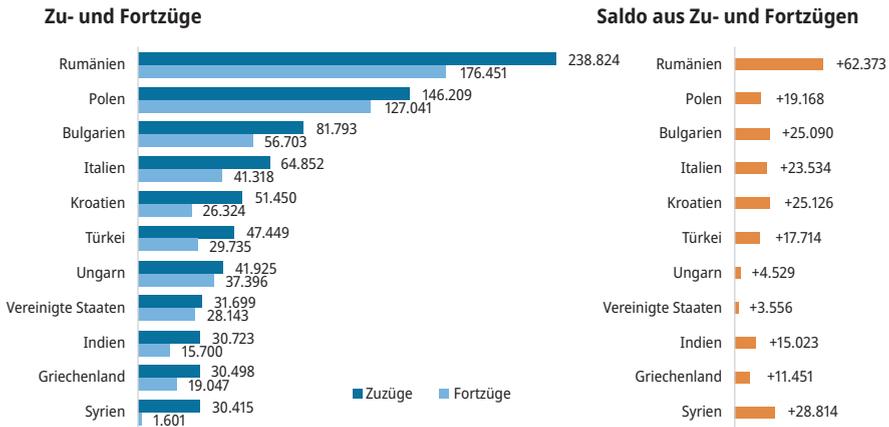


Abbildung 1: Migration in die Bundesrepublik Deutschland 2018.

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, Herkunftsn 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:

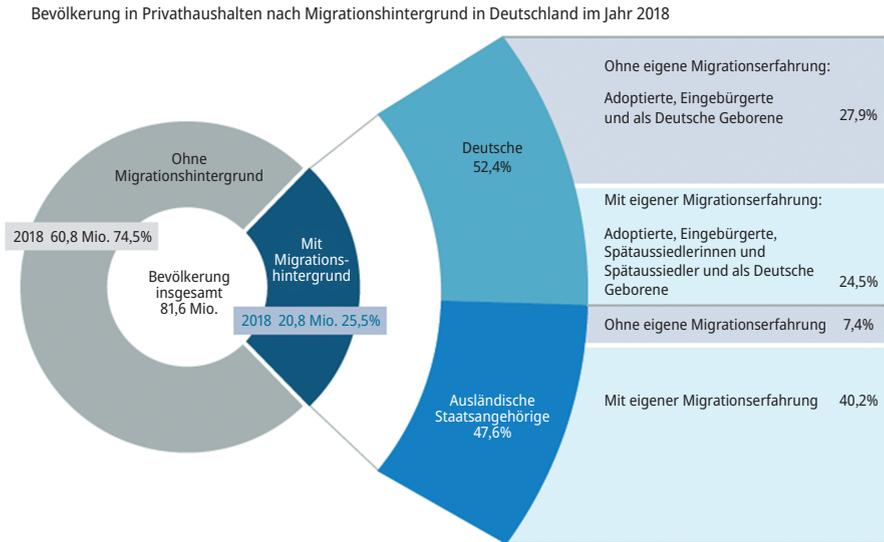


Abbildung 2: Facetten des Terminus Migrationshintergrund (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2018, S. 11).

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 Selbigkeit, 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 unauflösbare 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 Darwin (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 & Darwin (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 *Otherring* 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

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-

ßeren, 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:

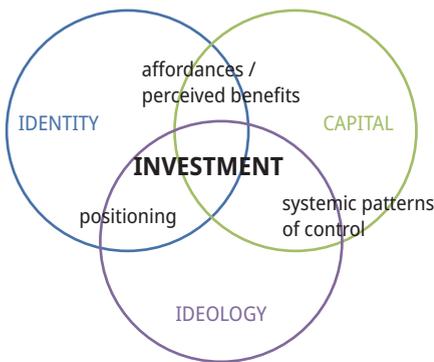


Abbildung 4: Das Model of Identity and Investment (Darwin und Norton 2015: 42).

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 Selbigkeit, 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

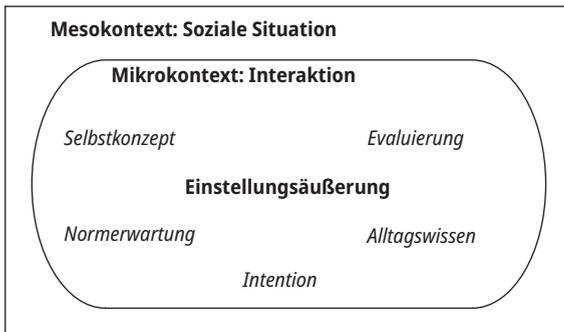


Abbildung 5: Das kontextsensible Einstellungsmodell von Tophinke & Ziegler (2006: 8).

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 Tophinke 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 „Möglichkeitsräume 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“ (Januschek 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 (Januschek 2018: 85). In die Lücke, die durch diese Aufwertung von Jugendsprachstilen entstand, sei „inzwischen das ‚Kiezdeutsch‘ gerückt“ (Januschek 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; Januschek (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.