

6 Fallübergreifende Zusammenfassung der Ergebnisse

In diesem zusammenführenden Kapitel sollen die Erkenntnisse aus den theoretischen Auseinandersetzungen mit denen aus der empirischen Untersuchung zusammengebracht werden. Ziel ist somit, die Ergebnisse in einen Bezug zu vorhandenen Wissensbeständen zu setzen und zu verdichten. Zu diesem Zwecke werden zwei Perspektiven aufgegriffen und ausgearbeitet. Zum einen werden die zu Beginn von Kap. 3 präsentierten Forschungsfragen und Themenkomplexe aufgegriffen, um dem Erkenntnisinteresse nachzugehen und die Fragen zu beantworten. Zweitens sollen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug zu drei soziolinguistischen Modellen (siehe Kap. 2.6) gesetzt werden, die im Theorieteil dieses Buches vorgestellt werden.

6.1 Die Forschungsfragen

Die zentrale Fragestellung, aus der sich die weiteren Fragen und Erkenntnisdimensionen ableiten, ist in Kap. 3.1 ausformuliert; sie lautet:

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

Aus dieser Fragestellung wurden drei Forschungsdimensionen in Bezug auf individuelle Perspektiven mehrsprachiger Sprecher*innen abgeleitet, welche in Kap. 3.1 erläutert wurden, und aus welchen weitere Erkenntnisfragen hervorgegangen sind. Das erste Forschungsfeld fragt nach den Wissensbeständen, den Annahmen, den Anzeichen von Sprachbewusstheit sowie nach den Sprachlern- und Kommunikationsstrategien (vgl. Kap. 3.1.1). Diese Forschungsperspektive findet sich größtenteils in der inhaltsanalytischen Kategorie ‚Laienlinguistik‘ wieder, welche insgesamt 100 kodierte Textstellen umfasst. Die Auseinandersetzung mit laienlinguistischen Wissensbeständen findet in beträchtlichem Umfang in den Gesprächen der ersten Begegnung statt, in welchen der Gesprächsimpuls ein Gedicht über Sprachen ist (vgl. Manz 2007, siehe Kap. 3.4.1). Die einzelnen Impulsbegriffe greifen sprachliche Aspekte auf, die die Befragten zum Nachdenken und Sprechen über Sprache anregen. Diese metasprachliche Ebene ist für das Forschungsfeld von großem Interesse, da auf diese Weise die individuellen laienlinguistischen Perspektiven zum Ausdruck gebracht werden. Während der zweiten Begegnung sind vor allem Aussagen über Sprachlernerfahrungen wertvoll, da durch diese Lern- und Kommunikations-

strategien verbalisiert werden, sodass eine Sprachlernbewusstheit zum Ausdruck gebracht wird, die meist eher implizit vorhanden ist. Es folgen zusammenfassende Erkenntnisse zu unterschiedlichen laienlinguistischen Perspektiven.

Der erste Impulsbegriff des Gedichts ist *Muttersprache*, ein Wort, das allen Gesprächsteilnehmer*innen geläufig ist und das dennoch seine Tücken hat. DAMLU nähert sich diesem Begriff mit einiger Unsicherheit, denn es fällt ihm schwer, ihn genau zu definieren (siehe Kap. 5.3.3.1). Letztlich definieren DAMLU und GOMS diesen Begriff als ‚die Sprache, die man als erstes spricht bzw. lernt‘ (siehe Kap. 5.5.3.1). DAMS beschreibt den Begriff als die Sprache, die ‚eine Mutter mit ihrem Sohn‘ spricht und aus der entsprechenden Gesprächssequenz mit OLWU wird ersichtlich, dass das Äquivalent von *Muttersprache* im Ukrainischen Heimatsprache ist (siehe Kap. 5.4.3.1 und Kap. 5.6.3.1). Es wird deutlich, dass der Terminus auch von den Jugendlichen mit einer gewissen Unschärfe gefasst wird; es ist nicht leicht, den Ausdruck *Muttersprache* aus einer individuellen Perspektive verallgemeinert zu definieren, zumal der Fall OLWU zeigt, dass der Begriff nicht in jeder Sprache existiert. Bei GOMS und DAMS wird dann im Verlauf der Gespräche deutlich, dass sie die Sprache, die sie mit ihrer Mutter sprechen, nicht als ihre Erstsprache(n) bezeichnen würden. Es zeigt sich also, dass sich die Unschärfe des Begriffs *Muttersprache*, der auch in der Spracherwerbsforschung kritisiert wird (vgl. z. B. Ahrenholz 2010), in den Perspektiven der Jugendlichen auf verschiedenen Ebenen widerspiegelt.

Bei dem Impulsbegriff *Familiensprache* wird ferner deutlich, dass die Jugendlichen zwar eine ‚standardisierte‘ Definition des Begriffs nennen können; z. B. sagt GOMS: „die SPraCHE dAs: a_alle in Ihre familie zusammen SPriCH (sprechen)“ (GOMS_1, Z. 69); es zeigt sich aus der Perspektive ihrer individuellen Lebensrealitäten jedoch, dass eine solche Definition im Bereich des theoretischen bleibt. Praktisch verwenden drei der vier Jugendlichen in ihrer Familie mindestens zwei Sprachen: DAMS spricht zu Hause mit seiner Mutter Spanisch und Russisch. GOMS spricht zu Hause Spanisch, Portugiesisch und Deutsch. Und OLWU spricht daheim Englisch und Ukrainisch. Hinzu kommen noch Sprachen der Umgebung, die zum Teil in die Familienkommunikation einfließen wie das mallorquinische Katalanisch bei GOMS, das Dänische bei OLWU und das Englische bei DAMLU. In den Familien der Jugendlichen wird meist eine bestimmte Sprache mit einer bestimmten Person bzw. in einer bestimmten Konstellation gesprochen: Während OLWU mit ihrer Mutter Ukrainisch spricht, sprechen sie dann, wenn der Stiefvater zu Hause ist, alle zusammen Englisch. Bei GOMS sind die Trennungen nicht so deutlich. Dies liegt u. a. daran, dass Mutter und Sohn seit der Migration mit dem deutschen Stiefvater zusammenleben. Auf diese Weise haben alle Familienmitglieder eine andere starke Sprache. Während es bei GOMS Spanisch und Katalanisch sind, ist es bei seiner Mutter Portugiesisch und bei seinem Stiefvater Deutsch. GOMS beschreibt, dass sie die Sprachen je nach Konstellation wechseln und auch mischen würden (siehe

Kap. 5.5.3.5). Es zeigt sich also, dass bei mehrsprachigen Sprecher*innen mit vielfältigen, oft mehrere Generationen umfassenden Migrations- und komplexen Spracherwerbsbiographien der alltägliche Sprachgebrauch so individuell und vielfältig ist, dass vermeintlich klare Begriffe wie *Muttersprache* oder *Familiensprache* und entsprechende Durchschnittsannahmen unbrauchbar werden.

Die Jugendlichen werden durch die Impulsbegriffe jedoch nicht nur dazu angeregt, einfache sprachbezogene Begriffe zu definieren – sie beschäftigen sich letztlich damit, für ihr implizites Wissen und ihre Erfahrungen die richtigen Bezeichnungen und Beschreibungen zu finden und praktizieren dadurch eine Verbalisierung metasprachlicher Auseinandersetzungen. Im Fall von DAMLU wird bei der Arbeit mit den Impulsbegriffen deutlich, dass er auf seine vielfachen Sprachlern- und Mehrsprachigkeitserfahrungen zurückgreift. Dies wird bspw. deutlich, als er sich mit dem Begriff *Alltagssprache* befasst. In diesem Zusammenhang verbalisiert er die Annahme, dass der Begriff jene Wörter einer Sprache meint, die nicht in einem Wörterbuch zu finden seien. Aus dieser Beschreibung lässt sich die Sprachlernerfahrung rekonstruieren, dass im Alltag verwendete Wörter manchmal nicht im Wörterbuch abgebildet sind (siehe Kap. 5.4.6.1). DAMLU äußert außerdem im Zusammenhang mit dem Begriff *Falschsprache* die Annahme, dass damit Sprachen gemeint seien, die nicht aus einer Sprache bestünden, sondern aus einer Varietät, in welcher mehrere Sprachen mit einander vermischt würden. Er nennt Swahili als Beispiel, eine Bantusprache mit vielen Entlehnungen auf lexikalischer Ebene, vor allem aus dem Arabischen aber auch aus dem Englischen, dem Deutschen und weiteren Sprachen. DAMLU setzt an dieser Stelle im Gespräch seine sprachliche Herkunft Ostafrika relevant und speist seine Annahme aus den Erfahrungen, die er in seiner vielsprachigen Herkunftsregion gemacht hat (DAMLU_1, Z. 364–389, Kap. 5.3.6.1). OLWU bezieht den Impulsbegriff *Alltagssprache* auf eine spezifische Variante, nämlich auf Jugendsprache, welche sie als einen ‚Dialekt‘ beschreibt, der modernere Wörter verwende (OLWU_1, Z. 319–336, Kap. 5.6.6.1). Auch GOMS nennt in mehreren Zusammenhängen den Terminus Dialekt. Bei dem jungen Sprachenlerner ist eine herkunftsbezogene Erfahrung rekonstruierbar, da sein Alltag vor der Migration auch durch einen Dialekt des Katalanischen (Mallorquinisch) geprägt war. Im Unterschied zu OLWU meint GOMS also im tatsächlichen Sinne einen Dialekt, während OLWU den Begriff nutzt, um auf eine zeitlich begrenzte und in einer bestimmten Altersgruppe genutzte Varietät zu verweisen.

Die Jugendlichen äußern in vielen Zusammenhängen konkretes Wissen über Sprachen oder sprachliche Aspekte (z. B. im Bereich der Wortbildung), sie äußern aber mindestens ebenso häufig Annahmen, die aus ihren Sprachlern- und ihren Sozialisationserfahrungen heraus zu erklären sind. Bei der Betrachtung individueller Perspektiven zeigt sich die Komplexität sprachlicher Wissensbestände, die immer auch mit der persönlichen Biographie im Zusammenhang stehen. Es sind

vor allem OLWU und DAMLU, aber es ist auch DAMS, der bzw. die sprachvergleichende Äußerungen machen, wobei alle stark durch ihre Herkunft geprägt vorgehen. In DAMLUs Fall sind es die in Ostafrika gesprochenen Sprachen Swahili, Luganda und Arabisch, die er in der Kommunikation erwähnt werden (siehe Kap. 5.3.6.1); in OLWUs Fall sind es die Sprachen ihrer Region, vor allem Ukrainisch und Russisch (siehe Kap. 5.6.6.1). In DAMS' Fall ist es ein Vergleich zwischen dem Spanischen und dem Lateinischen, den er anstellt, um seine Kenntnisse der lateinischen Sprache relevant zu setzen (vgl. Kap. 5.4.6.1). Zwei weitere Aspekte laienlinguistischer Wissens- und Könnensbestände sind die der Sprachbewusstheit und der Lern- und Kommunikationsstrategien. Beide Bereiche finden sich auf der impliziten Ebene im gesamten Material. Bezüglich der inhaltsanalytischen Kategorien werden jene Äußerungen der Jugendlichen betrachtet, die Bewusstheit und die Anwendung von Strategien explizit machen. Ein prägnantes Beispiel für einen Vorgang der Bewusstmachung durch die Kommunikation liefert DAMLUs Bearbeitung des Begriffs *Denksprache* (siehe Kap. 5.3.6.3). Die Gesprächssequenzen zu diesem Impulswort sind davon geprägt, dass ICE und DAMLU hier verschiedene Perspektiven einnehmen, bis sie sich schließlich durch den Aushandlungsprozess annähern. Diese verbal geführte Auseinandersetzung mit dem Impulswort *Denksprache* führt dazu, dass sich die Kommunikationspartner*innen metasprachlich über Sprache und Kognition auszutauschen, wodurch eine Bewusstheit gefördert wird. Zu den in den Daten deutlich werdenden konkreten Lern- und Kommunikationsstrategien zählen der Einsatz von Mittlersprachen zur Aufrechterhaltung der Kommunikation; eine Strategie die OLWU, DAMLU und GOMS anwenden, indem sie bei Bedarf englische Wörter nutzen, um sich zu erklären oder eine Übersetzung zu erfragen. Auch die Strategie des Umschreibens oder Beschreibens wird von den Gesprächsteilnehmer*innen genutzt, um einen Sachverhalt zu klären. Während der Gespräche machen die Jugendlichen immer wieder deutlich, wenn sie etwas nicht verstehen, oder wenn sie weitere kommunikative Hilfen benötigen; vor allem ist es aber OLWU, die auch ganz bewusst Kommunikations- und Lernstrategien äußert, indem sie etwa beschreibt, wie sie die Kommunikation mit russischen oder dänischen Gesprächspartner*innen aufrechterhält (siehe Kap. 5.6.6.3), wie sie durch das Wiederholen Wörter lernt und Bedeutungsrelationen wie z. B. Ähnlichkeiten nutzt, um ihre kommunikativen Ziele zu verfolgen. Ein weiterer Aspekt sprachbewussten und sprachkreativen Handelns ist durch die laienlinguistische Unterkategorie „mit Sprache spielen“ einzelfallanalytisch herausgearbeitet worden. Es sind hier vor allem die Probanden DAMLU und DAMS, bei denen einschlägige Textstellen vorzufinden sind. Während DAMLU in Bezug auf den Impulsbegriff Geheimsprache berichtet: „das hab ich schon mal gemacht“ (DAMLU_1, Z. 181–192) und einige Beispiel-Grapheme seiner Geheimschrift in ICEs Forschungsheft schreibt, ist es im Falle DAMS die scherzhafte Verwendung von Sprache, um die bzw. den Kommunikationspartner*in zu foppen

(siehe Kap. 5.4.6.2). Bei dem Impulsbegriff *Rätselsprache* schwenkt DAMLU ins Englische und repliziert spontan ein Rätsel (engl. *riddle*) (siehe Kap. 5.3.6.2).

Aus der Analyse der inhaltsanalytischen Kategorien aus „Laienlinguistik“ sowie der gesprächsanalytischen Bearbeitung einiger einschlägiger Textstellen wird insgesamt ersichtlich, dass die Jugendlichen auf äußerst unterschiedlichen Ebenen über Sprache sprechen und nachdenken, wobei sich Wissen und Annahmen über Sprachen und vor allem über die Sprachen der jeweiligen Herkunftsregionen der Befragten rekonstruieren lassen. Die Jugendlichen zeigen ein ausgeprägtes Interesse an der Auseinandersetzung mit Sprachen und Wortbedeutungen, sie reflektieren Lernstrategien, sie erläutern Funktionen von Sprache und werden kreativ, wenn es um die Auseinandersetzung mit ihnen unbekanntem Begriffen geht. Es zeigt sich im Verlauf der Gespräche, dass die Jugendlichen auf unterschiedliche Wissensbestände und Erfahrungen zurückgreifen, verschiedene Zusammenhänge relevant setzen und auf diverse Weisen Sprachgebrauch, Spracherwerb und Wortbedeutungen reflektieren. Diese Individualität in den Äußerungen und Perspektiven zeigt, wie unterschiedlich jedes Individuum durch seine Spracherwerbs- und Migrationsgeschichte geprägt wird. Auf der Makroebene zeigt sich dies an den unterschiedlichen Herkunftsregionen und Wanderungsbiographien der Familien; auf der Mesoebene an den spezifischen Formen und Funktionen der unterschiedlichen Sprachen in den jeweiligen Familien und im Alltag. Zugleich zeigen die befragten Mehrsprachigen im Umgang mit Sprachen und sprachbezogenen Aufgaben eine Offenheit, Neugier sowie ein Repertoire an Strategien, was den Schluss zulässt, dass die persönlichen Spracherwerbs- und Migrationserfahrungen die Herangehensweisen an Sprachen und an Kommunikationssituationen entscheidend geprägt haben. Während also die persönliche Biographie sowie die individuellen Wissensbestände und Interessen den Umgang mit und die Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit unterschiedlich prägen, so eint die jugendlichen Mehrsprachigen dennoch ein ausgeprägtes Repertoire an Sprachlern- und Kommunikationsstrategien sowie die Bereitschaft zur Reflexion in Bezug auf Sprachgebrauch, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit.

Das zweite Forschungsfeld des vorliegenden Erkenntnisinteresses betrifft den Spracherwerb im Zusammenhang mit dem Thema Identität und fragt somit nach der individuellen Sprachbiographie (siehe Kap. 3.1.2). Die einzelnen Fragen zu diesem Forschungsfeld befassen sich mit den geäußerten Details über die individuellen Sprachbiographien und mit den Sprachlernerfahrungen; darüber hinaus liegt das Erkenntnisinteresse auch darin zu rekonstruieren, welche Einstellungen die Jugendlichen zu einzelnen Sprachen und zum Sprachenlernen relevant setzen. Im Fokus stehen in diesem Zusammenhang demnach auch Positionierungsabsichten und einwirkende Sprachideologien, die in den Gesprächen deutlich werden. In diesem Forschungsfeld wird die Erzählung der eigenen Sprachlern- und Migrations-

biographie betrachtet, um die individuelle Perspektive auf Mehrsprachigkeit als Teil der eigenen Lebensgeschichte zu rekonstruieren.

Im Zentrum dieses Forschungsinteresses stehen vor allem die inhaltsanalytischen Kategorien „Sprachenrepertoire“, „Herkunft/Heimat“ und „Landeskundliches Wissen“, wobei erstere mit 182 kodierten Textstellen die größte Kategorie der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt (siehe Kap. 5.1). Zu dieser gehört u. a. die Unterkategorie „Sprachenportrait“, welcher auch die eigens erstellten Portraits der Jugendlichen angehören. Die Gespräche über die Sprachenportraits haben sich in den Analysen als äußerst gewinnbringend in Bezug auf das Erkenntnisinteresse des Ergründens der jeweiligen Sprachbiographien und der Sprachidentitäten erwiesen. Die Jugendlichen konstruieren mittels ihrer Selbstdarstellung in Symbolen und Farben sowie durch das Erzählen sprachbiographischer Details alle eine sprach- und herkunftsbezogene Identität. Häufig verwenden die Jugendlichen in ihren Portraits Farben, die gemeinhin mit einer bestimmten Nation bzw. Nationalsprache verbunden werden, um die Sprachen im Portrait zu markieren. DAMLU weicht von dieser Darstellungsweise ab; in seinem Sprachenportrait sind die Farben zufällig den Sprachen zugeordnet. Angesichts seiner Herkunft aus einem Land, in welchem die ehemalige Kolonialsprache Englisch sowie die ostafrikanische *Lingua Franca* Swahili als offizielle Sprachen fungieren, während die eigentlich von der Bevölkerung verwendeten Sprachen einen solchen Status nicht haben, ist die neutralere Farbwahl auf seinem Sprachenportrait nachvollziehbar. DAMLU erläutert sein Sprachenportrait mündlich, um die hinter seiner Darstellung stehenden Intentionen deutlich zu machen. In seinem Sprachenportrait fällt auf, dass der größte Teil seines Körpers blau angemalt wurde; dieser Teil stellt dar, was DAMLU *nicht* weiß. Es ist bemerkenswert, dass ein Jugendlicher sich selbst nicht nur mit den Zugehörigkeiten und Wissensbeständen seiner Sprachen im Portrait darstellt, sondern ebenso deutlich auf das verweist, was nicht oder noch nicht da ist (siehe Kap. 5.3.3.4 und auch Busch 2017: 44). Die Gesprächsanalysen der Gesprächssequenzen zu DAMLUs Sprachenportrait haben ergeben, dass DAMLU seine Sprachkompetenzen proportional im Kopf darstellt und die zentralen Sprachen zusätzlich in bestimmten Körperregionen abbildet. Er erläutert, dass sich die ‚wichtigen‘ Sprachen in den Beinen befinden, da er die Fähigkeit zu laufen als äußerst wichtig ansieht. In den Beinen hat DAMLU die Sprachen Englisch und Deutsch abgebildet. Es zeigt sich also an DAMLUs Darstellung, dass ihm die Bedeutung prestigehoher Sprachen bewusst ist. Es erscheint angesichts DAMLUs Sprachbiographie und seiner ostafrikanischen Herkunft eine logische Konsequenz zu sein, dass prestigehohe Sprachen in seiner Wahrnehmung ‚wichtiger‘ sind als prestigeärmere Sprachen wie Luganda, die nach der Migration auf die Funktion einer Familiensprache reduziert wurde und darüber hinaus in der Mehrheitsgesellschaft in Deutschland unbekannt ist (siehe Kap. 5.3.3.4).

Die Darstellung in den Sprachenportraits unterscheidet sich in wichtigen Aspekten, aber es werden auch Gemeinsamkeiten deutlich. So sind die Sprachen, die in der Herzgegend abgebildet sind, positiv konnotiert. In zwei der Sprachenportraits, bei GOMS und bei OLWU, erhält die Herzregion einen besonderen Stellenwert, es scheint, als ob die dorthin gemalten Sprachen ein besonderes Identifikationspotential für die Individuen hätten. Auch dem Kopf des Portraits wird häufig eine besondere Bedeutung zugesprochen, was in den Portraits von DAMS, GOMS und DAMLU deutlich wird. Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich vor allem in den Gesprächen mit OLWU und GOMS findet, ist die fast untrennbare Perspektive auf Sprache, Kultur und Nation bzw. Region, wenn es um die Konstruktion von Identitäten geht. Es erscheint immer wieder deutlich, dass der Fokus im Gespräch auf das Phänomen Sprache nicht in Isolation erfolgen kann und entsprechend der geäußerten Perspektiven auch nicht erfolgen sollte. Sprache und Kultur, Kultur und Herkunft, Herkunft und Sprache sind als einzelne Phänomene immer auch gemeinsam zu denken.

Bei der Betrachtung der Sprachbiographien wird deutlich, dass die Jugendlichen alle bereits in sehr jungen Jahren mit mehreren Sprachen konfrontiert waren. DAMS und GOMS haben von Beginn an im Elternhaus zwei oder mehr Sprachen erworben; bei OLWU und DAMLU kamen im Kindesalter Russisch bzw. Englisch (sowie ggf. weitere regional relevante Sprachen wie z. B. Polnisch bzw. Swahili) hinzu. Alle Jugendlichen eint somit eine Erfahrung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit bereits *vor* ihrer Migration nach Deutschland. Das Leben mit mehreren Sprachen ist für die Jugendlichen Alltag und Gewohnheit, auch das wird aus ihren Aussagen deutlich. Einige Lern- und Erwerbsgelegenheiten werden mit Interesse und Motivation beschrieben, wie bspw. die Aussagen von GOMS, dass er Portugiesisch gerne mit seiner Mutter spreche, im Unterschied zu seinem Bruder, der diese Gelegenheit des Spracherwerbs nicht wahrnehmen wollte und mit der Mutter auf Spanisch kommuniziert (siehe Kap. 5.5.3.1). Auch das Deutsche lernt GOMS mit Interesse und in der Erwartung, dass diese Sprache ihm später in der Zukunft nützlich sein kann. OLWU hingegen antizipiert prospektiv, dass sie später Dolmetscherin werden möchte (siehe Kap. 5.6.3.6); sie äußert, dass das Deutsche eine ‚gute Sprache‘ sei (vgl. Kap. 5.6.3.1), eine Aussage, die von einer inneren Motivation zeugt und eine positive Konnotation beinhaltet. Andere Sprachen werden eher mit Pragmatismus verbunden, wie etwa die Sicht DAMLUs auf die deutsche Sprache, über die er sagt, dass er sie in Deutschland eben ‚sprechen müsse‘ (siehe Kap. 5.3.3.1). In den Gesprächen lassen sich jedoch auch Aussagen mit einer negativen Konnotation finden. Auch in diesem Zusammenhang wird die deutsche Sprache erwähnt. DAMS äußert mehrmals, dass er das Deutsche meiden würde und nicht besonders mögen würde (siehe Kap. 5.4.3.1). OLWU erklärt, dass sie das Russische nicht mögen würde (siehe Kap. 5.6.3.1). Beide Äußerungen negativer Spracheinstellungen lassen sich aus den

Gesprächen als ebenso relevant für die Konstitution von Sprachidentität herausarbeiten wie die positiven Einstellungsäußerungen und weitere Relevantsetzungen im Zusammenhang mit dem persönlichen Umgang mit Sprache(n) und Mehrsprachigkeit.

Die positive Identifikation mit Sprachen, aber auch das Ablehnen von Sprachen als Akte der Positionierung und Darstellung von Spracheinstellungen geben also immer auch Hinweise auf Konstruktionen von Sprachidentitäten, auf Gefühle und Erfahrungen von Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten. Alle Gespräche sind im Hinblick auf die individuelle Darstellung von Sprachidentität untersucht worden. Eines ist dabei in besonderem Maße deutlich geworden: Die mehrsprachigen Jugendlichen mit Migrationserfahrung konstruieren im Gespräch ihre Identität hybride. Dies trifft nicht auf alle gleichermaßen zu; es wird eher deutlich, dass jedes Individuum eigene Formen hybrider Ich-Gestaltung kreiert, die durch die Besonderheiten jeder einzelnen Biographie als logisch und konsistent zu betrachten sind. Wie in Kap. 2.5.2 beschrieben, wird der Terminus ‚Hybride Identität‘ „vorwiegend als Strategie [verstanden], sich mit kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen“ (Hein 2006: 86). In diesem Verständnis bietet der Begriff einen Raum, Identität im Zusammenspiel mit der jeweiligen Realität zu konstruieren, in welcher das Individuum sich selbst sieht – wobei der Terminus in diesem Zusammenhang um den Aspekt der Sprache(n) erweitert werden kann. Es sind alle vier Jugendlichen, DAMLU, GOMS, DAMS und OLWU, die durch ihre Sprachenportraits und ihre Äußerungen in den Gesprächen Hinweise auf hybride Identitätskonstruktionen liefern. Im positiven Sinne bietet diese Perspektive die Möglichkeit, die eigene Migration und auch die eigene Fremdheit als Ressource zu sehen, so, wie es bspw. GOMS deutlich macht, wenn er sagt, dass ihm Deutschkompetenzen auch für eine Zukunft auf Mallorca nützen würden, da er durch sie auf bessere Jobchancen hoffen könne. Die Darstellung seiner drei Herkunft durch drei Herzen in der Brust seines Sprachenportraits zeigt eindrucksvoll die positive und identitätsstiftende Hybridisierung seiner Selbstkonstitution. Auch OLWU konstruiert ihre mehrsprachige Identität positiv, bspw. indem sie den Berufswunsch Dolmetscherin äußert. In jener Gesprächssequenz, in der sie diesen Berufswunsch äußert, kommt außerdem hinzu, dass die beiden Lehrkräfte sie loben und geradezu ‚anfeuern‘. Es geht hier also nicht um naive Träumereien einer Heranwachsenden, sondern um die Selbst- und Fremddarstellung OLWUs als talentierte Sprachenlernerin mit Ambitionen (siehe Kap. 5.6.3.6). Beide Jugendlichen eint zudem, dass sie eine relativ genaue Kenntnis ihrer näheren Zukunft haben; OLWU weiß, dass sie in Deutschland bleiben wird, während GOMS weiß, dass er in ein paar Jahren mit seinen Eltern nach Mallorca zurückgehen wird. Sich mit sprachlichen und auch kulturellen Differenzen auseinanderzusetzen ist aber nicht nur eine positive und identitätsstiftende Tätigkeit; sie ist ebenso stark im Zusammenhang mit eher negativen – oder nachdenklichen – Sprachlern-

oder Migrationserfahrungen zu sehen. DAMLUs Äußerungen und Darstellung im Sprachenportrait deuten auf eine ambivalente oder auch konflikthafte Auseinandersetzung mit sprachlichen Differenzen hin. So antwortet er auf die Frage, welche seine liebste Sprache sei: „hh das ist die große frage“ (siehe Kap. 5.3.3.1). Aus seinen Erläuterungen zum Sprachenportrait wird außerdem das Bewusstsein deutlich, dass es Englisch und Deutsch sind, die als ‚am wichtigsten‘ angesehen werden können. Seine Erstsprache Luganda, die er in den meisten Zusammenhängen verwendet, wird in seinem Sprachenportrait an einer weniger exponierten Stelle abgebildet. Entsprechend der Gesprächs- und Bildanalysen ist anzunehmen, dass seine Erstsprache Luganda vor allem durch die Migration eine Marginalisierung erfahren hat und seither im Prinzip von den anderen Sprachen ‚bedroht‘ wird. Im Falle DAMLUs wird durch die Gespräche insgesamt ersichtlich, dass er sich gerne mit Sprache beschäftigt und ein versierter lebensweltlich mehrsprachiger Sprachverwender ist. Zugleich scheint es ihm schwerzufallen, sich klar zu einzelnen Sprachen oder Identitätsaspekten zu positionieren. Auch DAMS äußert Positionierungen, die als ablehnend oder negativ konnotiert angesehen werden können. Gegenüber dem Deutschen äußert er mehrfach seine Ablehnung. Im Rahmen einer Gesprächsanalyse ist ersichtlich geworden, dass die Ablehnung der deutschen Sprache im Zusammenhang mit einer unfreiwilligen Migration stehen könnte. DAMS positioniert sich mehrmals als Spanier, der Spanisch perfekt beherrscht: „besser gehts nicht.“ (siehe Kap. 5.4.3.3). Es ist anzunehmen, dass das Deutsche als neue Mehrheits- und Umgebungssprache DAMS' spanische Sprachkompetenzen und Identität bedroht, auch, weil der Junge zu Hause meistens Russisch mit seiner Mutter spricht und das Spanische deshalb in Deutschland kaum Verwendung findet. Auf seinem Sprachenportrait stellt sich DAMS dennoch als Mehrsprachiger dar: Er hat insgesamt sieben Sprachen eingezeichnet; bunt und voll ist sein Bild. Dies zeigt, dass der Junge sich als Mehrsprachiger sieht und präsentiert, auch wenn seine Sprach- und Migrationsbiographie nicht ohne Konflikte auskommt. Eine weitere Ablehnung von einer Sprache findet sich im Falle OLWUs. Auch bei OLWU rührt die Ablehnung des Russischen aus ihrer Biographie her. Die russische Sprache wird, obwohl OLWU diese ‚sehr gut‘ spricht, nicht auf ihrem Sprachenportrait eingezeichnet. OLWUs Sprachenportrait zeigt ihre Selbstdarstellung als ukrainisches Mädchen mit drei westeuropäischen Sprachen in der Brust (siehe Kap. 5.6.3.4). Erst im Gespräch wird deutlich, dass OLWU das Russische nicht mag und sie sich mit dieser Sprache nicht identifiziert. Aus ihrer Sicht ist das Russische ein Kommunikationsmittel, das sie könne und verwende, wenn es notwendig sei, dass aber nicht zu ihr gehöre. Ausgehend von OLWUs Sozialisation in der Westukraine, die sich politisch und historisch immer schon westeuropäischen Gesellschaftsformen zugehörig zeichnet, erscheint die russische Sprache als Symbol eines ungewollten und möglicherweise bedrohlichen Einflusses. OLWU erscheint

aus dieser Perspektive als ein Kind ihrer Zeit und ihrer Region, die sich auf höfliche und vorsichtige Weise vom russischen Einfluss distanziert. Die Konstruktion hybrider Sprachidentitäten wird im Falle der vier Jugendlichen durch ihre Migrationserfahrung zusätzlich erweitert, sodass davon auszugehen ist, dass sie sich nicht nur als lebensweltlich Mehrsprachige verstehen, sondern auch als Menschen mit einer pre- und post-migrantischen Selbstkonstruktion (siehe auch Kap. 2.5.2).

Eine Unterunterkategorie des inhaltsanalytischen Kategoriensystems ist die der „verschwiegenen Sprachen“. Sie gehört zu der Unterkategorie „meine Sprachen“ (siehe Tabelle 3, Kap. 4.3.2.2). In Anlehnung an die Erkenntnisse Briziés (2007), nach welchen Sprachkompetenzen und Sprachbiographien mehrsprachiger Migrant*innen in offiziellen Kontexten oft unter dem Einfluss ideologischer Tendenzen verfälscht oder reduziert erscheinen, geht diese inhaltsanalytische Kategorie der Frage nach, welche Sprachen ggf. nicht präsentiert und als Teil der Selbstdarstellung erwähnt bzw. im Sprachenportrait dargestellt werden. Zwei Jugendliche, GOMS und OLU, haben eine Sprache, die sie können, verschwiegen, bzw. nicht zu sich gehörig dargestellt; DAMS hingegen lehnt zwar das Deutsche für sich ab, verschweigt es aber nicht. Sprachen zu verschweigen hat, wie sich zeigt, ganz unterschiedliche Ursachen. Im Falle von GOMS ist es seine liebste Sprache Katalanisch, die der Junge nicht mit auf sein Sprachenportrait zeichnet, obwohl er diese dann auf Nachfrage im Gespräch klar als seine liebste Sprache benennt. Es scheint fast so, als würde ihm durch das Gespräch selbst erst auffallen, dass er seine liebste Sprache nicht gemalt hat: „hm: (2.0) ja: aba (aber) stECHt (steht) nicht dA hh° ((lächeIt))“ (siehe Kap. 5.5.3.1). Er begründet dies damit, dass keiner diese Sprache kennen würde. Durch das Gespräch setzt GOMS nicht nur seine liebste Sprache Katalanisch und seine Zugehörigkeit zu seiner Herkunftsregion relevant, sondern es wird auch deutlich, dass er seine Sprachbiographie vereinfacht darstellt und an die bzw. den Gesprächspartner*in anpasst. Das Katalanische spezifiziert er schließlich auch noch als Mallorquinisch, jener katalanische Dialekt, den er spricht und mit dem er sich verbunden fühlt. GOMS spart seine liebste Sprache also auf seinem – ohnehin schon bunt bemalten – Sprachenportrait aus, weil sie vermeintlich keiner kenne. Es erscheint, als ob GOMS aus der Erfahrung seiner vielfältigen Sprachbiographie gelernt hat, seine Sprachidentität vereinfacht und reduziert darzustellen, möglicherweise auch, um Nachfragen oder verwunderte Reaktionen bei seinen Kommunikationspartner*innen oder in Institutionen zu vermeiden. Im Falle von OLU ist es das Russische, welches sie nicht mit auf ihr Sprachenportrait gemalt hat. Durch das Gespräch werden OLUs Russischkenntnisse deutlich, sie hat auf vielen Ebenen Erfahrungen mit dieser Sprache gesammelt, bspw. als Mediensprache und als *Lingua Franca* in ihrer Herkunftsregion. Erst auf ICEs Frage hin, warum die Sprache nicht auf ihrem Sprachenportrait auftaucht, wird von OLU geäußert, dass sie diese nicht möge und sie diese nicht als

zu ihr gehörig ansähe. In Anbetracht der russischen Übermacht in ihrer Herkunftsregion – auch schon vor 2022 – ist ein bedrohender Einfluss auf OLWUs westukrainisch sozialisierte Selbstkonzeption nicht auszuschließen. OLWUs Umgang mit dem Russischen zeigt somit deutlich, dass eine Sprache nicht zur eigenen Identität gezählt werden muss, nur weil man diese gut sprechen kann. In OLWUs Fall ist es also nicht wie bei GOMS die vorsorgliche Vereinfachung der eigenen Sprachbiographie, die ein Verschweigen bzw. Aussparen dieser Sprache mit sich bringt. Es ist vielmehr eine Entscheidung im Zusammenhang mit der Konstruktion der eigenen Sprachidentität, welche Sprache(n) als ‚eigene‘ bzw. als Teil des Selbst angesehen werden; und so kann auch das Ablehnen oder Abweisen einer Sprache als ein Teil der Sprachidentität angesehen werden.

In Bezug auf ‚verschwiegene Sprachen‘ lässt sich feststellen, dass in der Tat nicht immer alle Sprachen, die gesprochen werden, auch relevant gesetzt werden. Dies kann jedoch ganz unterschiedliche Ursachen haben. Während im Falle von GOMS aus dem Gespräch deutlich hervorgeht, dass er sich positiv mit dem Katalanischen bzw. Mallorquinischen identifiziert, zeigt sich, dass er diese Sprache in seinem Sprachenportrait in der (wahrscheinlich unbewussten) Annahme ausgespart hat, dass niemand diese kennen würde. Immer wieder zeigt sich in den Gesprächen, dass GOMS sprachbiographische Details zunächst vereinfacht darstellt, wie bspw. gegenüber der Lehrkraft LK1. Als diese ihn fragt, ob Portugiesisch seine Zweitsprache sei, wägt er zunächst ab, ob eher Portugiesisch oder Katalanisch, ehe er dann ganz abwinkt und sagt: „also: ein_einfach spAnisch“ (siehe Kap. 5.5.3.1). Eine andere Gesprächssequenz lässt die Vermutung zu, dass auch das Portugiesische inklusive der brasilianischen Herkunft der Mutter im Schulalltag wenig thematisiert wird, da die Lehrkraft verwundert reagiert, als GOMS das Land Brasilien erwähnt (siehe Kap. 5.5.3.4). Es ist im Falle GOMS bemerkenswert, dass sich der Junge über sein Sprachenportrait und im Gespräch als mehrsprachiger Mensch mit hybrider mehrkultureller Identität präsentiert, der zugleich dazu tendiert, seine Sprachbiographie verkürzt und reduziert darzustellen. In seinem Fall ist die Strategie, sich ‚einfach‘ als Spanier zu zeigen, mit dem Ausdruck von einer möglichst klaren, einfachen Herkunft zu erklären. Wenn er jedoch Zeit zum Sprechen bekommt und das Thema Mehrsprachigkeit Raum und Akzeptanz im Gespräch erhält, dann erzählt er auch von den Facetten und der Vielfalt seiner von ihm insgesamt positiv angenommenen Sprachidentität.

Im Falle von OLWU erscheint das Weglassen des Russischen auf ihrem Sprachenportrait als bewusste Darstellung ihres sprachlichen Selbst *ohne* das Russische. Diese Darstellung steht im Zusammenhang mit zahlreichen Äußerungen über das Russische, über die Rolle des Russischen in ihrer Schulzeit und Kindheit sowie im erweiterten Kontext der westukrainischen Gesellschaftsgeschichte. OLWU schafft es, sich im Gespräch als gute Russischsprecherin und -kennerin zu positionieren

und sich dennoch zugleich vom Russischen zu distanzieren. OLUWs Selbstverständnis als Ukrainerin und als Westeuropäerin impliziert letztlich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Russischen, dem sie somit höchstens eine kommunikative Funktion zusprechen würde, nicht aber eine identifikatorische.

Die dritte Forschungsperspektive fragt nach der Entstehungsweise von Äußerungen und Positionierungen im Gespräch (siehe Kap. 3.1.3). Es ist somit die Frage nach dem „wie“, die in den Analysen in den Blick genommen wird, um die Erkenntnisse über die Perspektiven der Jugendlichen auf ihre Mehrsprachigkeit zu vertiefen: „Wie entstehen die Aussagen, die Positionierungen und die unterschiedlichen Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in den Gesprächen?“ Aus gesprächsanalytischer Sicht lassen sich in der Kommunikation einige Mechanismen nennen, durch die Bedeutungen, Positionierungen und Ansichten relevant gesetzt werden. Ein Großteil der Gespräche ist, trotz ihrer Offenheit, in ihrem Charakter einem Interview ähnlich, da sich viele Sequenzen mit der Struktur „Frage – Antwort“, „Frage – Antwort – Reaktion“ oder „Frage – Verständnisfrage – Erläuterung – Antwort“ beschreiben lassen, wobei es ICE ist, die die Fragen stellt. An der Regelmäßigkeit dieser Strukturen zeigt sich ein Unterschied zu einem natürlichen Gespräch, obgleich die Verteilung des Rederechts und die Gesprächsstruktur nicht so sehr durch das Setting des Forschungsgesprächs zu erklären sind, sondern in beträchtlichem Maße sicherlich auch durch die Alters- und Rollenunterschiede der Gesprächspartner*innen am Erhebungsort DaZ-Zentrum (Schule). Verschiedene Aspekte lassen sich aus gesprächsanalytischer Sicht herausarbeiten, durch die direkt oder indirekt Positionierungsabsichten und Indizien für Identitätskonstruktionen abzuleiten sind. Zu diesen Aspekten gehören bspw. ‚Vagheit und Explizitheit‘ im Gespräch, eigenständige Relevantsetzungen, implizite und explizite Selbst- und Fremdpositionierungen, Stegreiferzählungen sowie ein Austausch von Überzeugungen und Gedanken in Form einer Aushandlung. Diese Formen der Kommunikation werden anschließend mit der Präsentation einiger Beispiele erläutert:

6.1.1 Vagheit und Explizitheit im Gespräch

Für die Ausdrucksformen von Vagheit und Explizitheit gibt es zahlreiche Beispiele in den Gesprächen. Ein Beispiel für Explizitheit findet sich etwa in dem Gespräch mit DAMLU:

[DAMLU_3, Z. 176–179]

- 176 ICE: hm_m (3.3) ja: (2.9) okay (1.2) und welche: äm:bedeutung
hat
177 für dich dEutsch?
178 DAMLU: äm: (2.9) also das: ist die einzige sprache die ich in
179 deutschland sprechen (xxx)((kann?))(-) und deshalb muss
ich sprEchen

Diese Sequenz hat die Struktur ‚Frage – Antwort‘. Nachdem ICE DAMLU fragt, welche Bedeutung für ihn Deutsch habe, antwortet DAMLU, dass sie die einzige Sprache sei, die er in Deutschland sprechen könne, und dass er sie deshalb sprechen müsse. DAMLUs Antwort macht vor allem dadurch, dass er es ‚die einzige Sprache‘ nennt sowie dadurch, dass er das Verb ‚müssen‘ verwendet, explizit klar, dass er das Deutsche als die Mehrheitsprache und als den einzig akzeptierten Kode wahrnimmt. Die Bedeutung des Deutschen ist für ihn deshalb durchaus mit einem Zwang bzw. einer Notwendigkeit verbunden; positive Konnotationen oder Assoziationen gegenüber der deutschen Sprache äußert er nicht. Auch im Gespräch mit OLWU sind solche expliziten Positionierungen auffindbar:

[OLWU_4, Z. 80–87]

- 80 ICE: deutsch (1.9) dänisch (3.1) ukrainisch (0.9) hm_hm (1.6)
81 °h hm:: (1.2) oke: ich seh_ schon das kleid also der
ganze körpE:R
82 ist ukrainisch
83 OLWU: hm_hm
84 ICE: ja? (0.7) ist das weil die sprache für dich am aller
85 wichtigsten ist?
86 OLWU: hm: nö: also: (.) weil ich ukraInerin bIn [((lacht))]
87 ICE: [hm_hm] (0.9) also (0.4) du BIST ukrainerin (0.3) ja

Diese Gesprächssequenz entsteht, als ICE zum ersten Mal OLWUs Sprachenportrait betrachtet. ICE zählt die Sprachen in der Herzgegend auf und nennt dann das Ukrainische im Zusammenhang mit dem Körper. Dann stellt sie eine geschlossene Frage, ob das Ukrainische für OLWU „am allerwichtigsten“ sei (Z. 84f.). OLWUs Antwort darauf in Z. 86 verneint OLWU zunächst explizit. Dann folgt eine ebenso deutliche Erklärung: „weil ich ukraInerin bIn [((lacht))]“. Durch diese Aussage positioniert sich OLWU deutlich als Ukrainerin und dieses Verständnis greift auch ICE in ihrer abschließenden Reaktion auf, was sie dadurch unterstreicht, dass sie das Vollverb ‚bist‘ in Z. 87 stark betont.

Auch Vagheit wird in den Gesprächen häufig genutzt. Ausdrucksformen für Vagheit sind sehr vielfältig, sodass an dieser Stelle lediglich Beispiele gegeben werden, um einen Eindruck zu vermitteln. DAMS äußert sich im Gespräch bspw. vage über seine Einstellung zum Englischen:

[DAMS_2, Z. 260–264]

260 ICE: magst du englisch?

261 DAMS: jia (-) nich (nicht) (-) nicht so gAnz abe:r (.) wAs als

262 sprECHEN (1.0) ode:r?

263 ICE: sprechen (.) ja ob du englisch sprechen magst

264 DAMS: ich mag das nIch (nicht) aber ich hasse das auch nIch
(nicht)

In dieser Sequenz äußert DAMS sich bezüglich seiner Einstellung zum Englisch-sprechen vage. Deutlich wird dies durch die gesamte Antwort in Z. 261, beginnend damit, dass er deutlich zögert, und schließlich vage eine negative Konnotation gegenüber dieser Sprache äußert: „nicht so gAnz“. Auch am Schluss dieser Sequenz in Z. 164, als er noch einmal spezifischer darauf eingehen möchte, ob er die Sprache sprechen mag, bleibt er vage, indem er relativiert: „ich mag das nIch (nicht) aber ich hasse das auch nIch (nicht)“. Die Verben ‚mögen‘ und ‚hassen‘ werden von DAMS hier als Gegenteile einander gegenübergestellt, um seine eigene Neutralität, ein Weder-noch, auszudrücken. Während seine erste Äußerung gegenüber dem Englischen eine vage Ablehnung zum Ausdruck bringt, versucht DAMS mit seiner zweiten Erläuterung eine Neutralität gegenüber dieser Sprache zu verdeutlichen.

Den Ausdruck ‚nicht so ganz‘ verwendet DAMS ein zweites Mal, als er von ICE auf seine Russischkompetenzen angesprochen wird. In der Sequenz DAMS_2, Z. 171–191 (siehe Kap. 5.4.3.5, ‚Sprachen in der Schule‘) ist es ICE, die nach einer Herkunftsinformation zu DAMS’ Mutter eine Fremdpositionierung vornimmt, indem sie sagt: „ach [dann muss/kannst du ja totAl] viel russisch“ (Z. 175–176). Daraufhin relativiert DAMS ICEs Feststellung, indem er sagt: „nicht so gAnz“ (Z. 178). Seine vage Äußerung bezieht sich auf seine Russischkompetenzen und impliziert eine auf das Hörverstehen und die mündliche Produktion beschränkte Kompetenz. Er kann, wie er im Gespräch mitteilt, Russisch weder lesen noch schreiben.

Der Ausdruck ‚so‘ erfüllt auch in den Gesprächen mit OLWU eine Funktion in Bezug auf Vagheit:

[OLWU_4, Z. 177–187]

- 177 ICE: u:nd_ä:m: (0.7) <<sich selbst fragend> was wollt ich dich
 178 jetzt dazu noch fragen> (0.9) ach ja: warum steht
 russisch
 179 nicht mit auf deinem: (.) bild?
 180 OLWU: ((lacht)) ((beide lachen)) als0 ((lacht einmal)) °hh
 ä:m: wEIl
 181 (1.1) <<lachend> als0> (1.5) oke: äh Ich sprEche äh das
 182 nIch (nicht) so vIel äh mIt [äh mIt]
 183 ICE: [hm_hm]
 184 OLWU: rUssIsch und_ä:h (0.6) äh: (0.9) iCH (0.9) ma:g diese
 185 sprAche nIcht s0 ((lacht))
 186 ICE: nicht so [gerne]
 187 OLWU: [ja]

In dieser Sequenz wird deutlich, weshalb OLWU das Russische nicht auf ihr Sprachenportrait gemalt hat. Auf ICEs direkte Frage hin, die sie mittels des Fragepronomens ‚warum‘ stellt, antwortet OLWU ab Z. 180 mit zahlreichen Ausdrücken der Vagheit. Es wird schon allein durch den Gebrauch an Gesprächspartikeln wie ‚also‘, ‚ähm‘, ‚äh‘ und vielen mehr deutlich, dass OLWU sehr genau überlegt, wie sie sich ausdrücken möchte. Hinzu kommen paraverbale Ausdrücke wie ihr mehrfaches Lachen und das mehrfache Ansetzen zu Erklärungen, die wieder abgebrochen werden. Schließlich begründet sie das Fehlen des Russischen auf ihrem Sprachenportrait mit einer Spracheinstellung: „iCH (0.9) ma:g diese sprAche nIcht s0“ (Z. 184–185), wobei sie mittels des Partikels ‚so‘ versucht, die Bedeutung ihrer Aussage abzumildern.

Auch mit der Wendung ‚oder so‘ wird durch die Jugendlichen Vagheit ausgedrückt. Es folgt zu diesem Thema ein letztes Beispiel von GOMS, in dem dieser über den Sprachgebrauch des Englischen spricht:

[GOMS_1, Z. 343–348]

- 343 ICE: du kannst aber auch gut englisch nä? (0.9) sprecht ihr
 auch manchmal
 344 englisch zu hause?
 345 GOMS: jo:a also (.) die: Erste: (.) Zwei monate o_so (oder so)
 [ich]
 346 ICE: [hm_hm]
 347 GOMS: konnte kein dEUtSCH also <<sehr leise> ich muss> (0.9)
 348 englISCH sprechen (0.7) [also]

Diese Sequenz beginnt erneut mit einer Frage von ICE. In dieser wird zudem eine Fremdpositionierung ausgedrückt, da ICes Frage nicht offen nach dem Sprachgebrauch bzw. den Sprachkompetenzen der englischen Sprache fragt, sondern sie bereits im Vorfeld ausdrückt, dass GOMS auch gut Englisch könne (Z. 343). Es folgt dann eine zweite Frage danach, ob GOMS zu Hause Englisch sprechen würde. Seine Antwort in Zeile 345 drückt auf verschiedene Weise Vagheit aus. Zum einen spricht er das erste ‚ja‘ deutlich gedehnt und mittels des gerundeten Vokals ‚o:‘ verändert aus. Anschließend folgt eine Erklärung, in welchem Zeitraum Englisch eine wichtige kommunikative Bedeutung für ihn hatte. Um auszudrücken, dass er die Länge des Zeitraums schätzt, sagt er „o_so (oder so)“ (Z. 345).

Die hier aufgeführten Beispiele zeigen, dass Vagheit in in diesen hier geführten quasi-natürlichen Gesprächen durchaus frequent ist. Sachverhalte, die mittels Vagheit ausdrückender Wörter und Wendungen etwas abgemildert dargestellt werden, lassen insgesamt die Kommunikation weicher und freundlicher erscheinen, da Phänomene wie Einstellungsäußerungen oder Positionierungen nicht so direkt und nicht so starr wirken. Die Jugendlichen nutzen diese sprachlichen Mittel zu unterschiedlichen Zwecken wie bspw. zur Äußerung von Spracheinstellungen oder von individuellen Perspektiven auf Spracherwerbssituationen – oder auch um mittels Vagheit Freiräume bei der Formulierung von Facetten ihrer Sprachidentitäten zu kreieren. Explizitheit und Vagheit bilden somit die Pole eines Kontinuums, auf dem Positionierungen und Aussagen in feineren Nuancen ausgedrückt werden können. Aus diesem Grunde ist eine gesprächsanalytische Untersuchung, die diese Feinheiten, die impliziten Positionierungen und Andeutungen betrachtet, im Rahmen der Untersuchung von individuellen Perspektiven unabdingbar.

6.1.2 Eigenständige Relevantsetzungen

In einem Gespräch kann u. a. der eigene Standpunkt deutlich gemacht und Identität ausgedrückt werden, indem die Gesprächsteilnehmer*innen eigenständig Themen, Einstellungen oder Ideen einbringen und dadurch relevant setzen. Auch hierzu gibt es in den Daten der vorliegenden Untersuchung zahlreiche Beispiele, sodass an dieser Stelle nur einige exemplarische Sequenzen vorgestellt werden. GOMS setzt an einer Stelle im Gespräch eine Einstellung gegenüber dem Portugiesischen relevant:

[GOMS_4, Z. 47–52]

- 47 ICE: [und was] glaubst du warum hat deine mutter dIr
portugiesisch
48 beigebracht und deinem bruder nIcht?
49 GOMS: weil mein bruder wollte nicht
50 ICE: a:_ah der hat gesagt [das interessiert mich nicht,]
51 GOMS: [früher wollte ich auch niCH (nicht)] (0.4) ja: früher
wollte ich
52 auch nich (nicht) aba (aber) jez (jetzt) gefAll
(gefällt) mir

Auf ICEs Frage, weshalb die Mutter GOMS' Bruder kein Portugiesisch beigebracht habe, antwortet GOMS, dass sein Bruder die Sprache nicht lernen wollte (Z. 49). Während ICE in Z. 50 eine Verständnis signalisierende Antwort gibt, hebt GOMS überlappend an zu erläutern, dass er ‚früher‘ auch kein Portugiesisch lernen wollte. Um sicherzugehen, dass dieser Teil seiner Aussage von ICE gehört wird, wiederholt er diese noch einmal (Z. 51–52). Dann setzt er fort, dass ihm die Sprache ‚jetzt‘ gefallen würde. Er betont den Wandel in seiner Einstellung durch die Konjunktion ‚aber‘, mit der er den letzten Nebensatz beginnt. Auch die in seiner Erzählung gegenübergestellten zeitlichen Dimensionen ‚früher‘ und ‚jetzt‘ betonen die Veränderung in seiner Spracheinstellung zum Portugiesischen.

DAMS positioniert sich in mehreren Zusammenhängen distanziert gegenüber der deutschen Sprache:

[DAMS_3, Z. 101–109]

- 101 ICE: cool (4,0) <<leise> und dann noch deutsch als
noch/auch noch
102 eine wichtige weltsprache nä?>
103 DAMS: [ja:] ((verzieht den Mund, zuckt mit den Schultern))
104 ICE: [<<leise> du] kennt_s ja schon ganz schon viele von den
106 DAMS: [auch] wenn ich das (.) I:Rgendwann vergesse (.) wer
(werde) ich
107 da nicht wEInen
105 großen spra[chen]
108 ICE: ne?
109 DAMS: ich mag nicht so [viel deutsch]

In Kap. 5.4.3.1 wird diese Textstelle eingehender untersucht. Im Zusammenhang mit eigenständigen Relevantansetzungen sticht heraus, dass DAMS auf ICEs dezidiert

positiv konnotierte und suggestiv formulierte Äußerung zum Deutschen als ‚wichtige Weltsprache‘ (Z. 101–102) explizit negativ reagiert. Zunächst markiert er in Z. 103 nonverbal seine Ablehnung. In Zeile 106 drückt er mittels eines möglicherweise in der Zukunft eintretenden Vergessens seine Gleichgültigkeit gegenüber der deutschen Sprache aus. In Z. 109 folgt dann die Positionierung mittels einer Spracheinstellungsäußerung mithilfe des Verbs ‚mögen‘.

OLWU setzt in den Gesprächen des Öfteren eigene Perspektiven mittels der Konjunktion ‚aber‘ relevant. Einmal schränkt sie den Sprachgebrauch des Russischen ein:

[OLWU_4, Z. 109–115]

- 109 ICE: oke: [und du kommunizierst]
 110 OLWU: [ja: und_ä:h]
 111 ICE: auf russisch?
 112 OLWU: ja:? [aba::]? (aber)
 113 ICE: [das kannst du?]
 114 OLWU: ich kann: (.) aba: (aber) (.) ich kommuniziere das ä:h
 115 nu: r mit den (.) ä:h russen

In dieser Gesprächssequenz geht es um OLWUs Russischkompetenzen und genauer darum, dass ICE wissen möchte, ob OLWU Russisch auch spreche (Z. 109–110). Dies bejaht OLWU (Z. 112), wobei sie gleich mittels ansteigender Intonation und der Konjunktion „aber“ markiert, dass sie eine Einschränkung zu dieser Aussage vornehmen möchte. Dann folgt eine Erklärung, dass sie Russisch sprechen könne, „aber“, dass sie dies „nur“ mit „den Russen“ tue (Z. 114–115). Diese Aussage ist in vielerlei Hinsicht interessant (siehe dazu Kap. 5.6.3.1 „die Bedeutung meiner Sprachen“), obgleich an dieser Stelle vor allem auf die Art und Weise hingewiesen werden soll, wie OLWU im Gespräch eigene Perspektiven relevant setzt.

Ein weiteres und an dieser Stelle letztes Beispiel eigener Relevantsetzungen findet sich in OLWUs Beschreibung zur ukrainischen Sprache als Vogelgesang:

[OLWU_6, Z. 59–73]

- 59 ICE: <<lachend> oke:> (1.0) gut und_ä:m magst du ukrainisch gerne?
 60 OLWU: hm: (1.2) als sprACHE?
 61 ICE: ja:
 62 OLWU: joa? ((lacht einmal)) als0: (-) in der ukraine sagt man das:
 63 (0.8) ä:m: (1.0) also unschere_s (unsere) äh sprACHE
 Ist wIE:

- 64 ä:m: (0.8) hm sprACHE de:r °h äh (.) ä:m (.) vÖgel aba
(aber)
- 65 (0.5) dIEse i::s (ist) is SPEzIALIsche vÖgel ä:h (.) die
sIngT
- 66 (0.4) wissen sie? [die sIngt]
- 67 ICE: [die sIngvögel]
- 68 OLWU: ja <<sehr leise> asso> (achso/also) ja
- 69 ICE: genau (.) die sIngvögel
- 70 OLWU: aba (aber) das mag ä:h sAGt man sO: (-) öh (-) Ich weiß
nIcht
- 71 für mIch es ist äh (-)hmh
- 72 S1: <<mit hoher Stimme> nomal> (normal)
- 73 OLWU: normalerweise ((lacht))

In diesem längeren Gesprächsabschnitt finden sich sowohl aus inhaltsanalytischer wie auch aus gesprächsanalytischer Sicht viele spannende Details (siehe dazu Kap. 5.6.3.1 „die Bedeutung meiner Sprachen“). Bezüglich eigener Relevantsetzungen soll hier auf zwei Turns hingewiesen werden. Erstens setzt OLWU ab Z. 62 eine Redewendung über die ukrainische Sprache relevant. Diese scheint ihr durch ICEs Frage in den Sinn zu kommen; es handelt sich dabei um eine gängige folkloristische Wendung in der Ukraine. Zweitens setzt OLWU schließlich ab Z. 70 relevant, dass sie diese Sichtweise auf ihre Sprache nicht teilen würde. Sie markiert diese Position durch die Konjunktion ‚aber‘ und erläutert dann eine neutrale Einstellung zum Ukrainischen mittels des Ausdrucks ‚normalerweise‘¹⁶⁰ (Z. 73).

6.1.3 Fremdpositionierungen

Der Akt des Positionierens wohnt der menschlichen Kommunikation inne. Letztlich wird häufig überhaupt zu dem Zwecke kommuniziert, um sich zu positionieren. So wichtig wie das Einnehmen bestimmter Standpunkte, die Präsentation bestimmter Eigenschaften oder Fähigkeiten im Gespräch ist, so bedeutsam ist auch das Positionieren anderer, das in der Kommunikation vorgenommen wird. Nicht ohne Grund sprechen die Soziologie und die Diskursforschung von einem gemeinsamen Aushandeln von Positionen und Identitäten in der Kommunikation (siehe auch Kap. 4.3.3.1). Im Gespräch positionieren sich die Jugendlichen direkt und indirekt, wie sich mit

¹⁶⁰ Wie in dem Kapitel 5.6.3.1 beschrieben wird, gehe ich an dieser Stelle davon aus, dass es sich bei ‚normalerweise‘ um eine lernersprachliche Variation von ‚normal‘ handelt.

den in diesem Kapitel gegebenen Beispielen z. B. in den Abschnitten „Vagheit und Direktheit“, „Stegreiferzählungen“ und „eigenen Relevantsetzungen“ zeigen lässt. Neben diesen Akten der Selbstpositionierungen werden in den Gesprächen jedoch auch Fremdpositionierungen vorgenommen, d. h. bestimmte Aussagen oder Verhaltensweisen positionieren *jemand anderen*; dies tun die Jugendlichen sowie die Forscherin ICE als Kommunikationspartner*innen, aber z. T. auch die Lehrkräfte. Von besonderem Interesse sind in dieser analytischen Perspektive jene Textstellen in den Daten, in denen sich Lehrkräfte in die Gespräche eingemischt haben, um eine Positionierung der bzw. des Jugendlichen vorzunehmen. Dies kann direkt aber auch indirekt geschehen. In zwei Gesprächen kam es zu mehreren Einmischungen seitens der Lehrkräfte, bei OLWU und bei GOMS, jeweils in der zweiten Begegnung. Als Beispiele sowohl für eine direkte als auch eine indirekte Fremdpositionierung sei eine Textstelle aus dem Gespräch mit GOMS präsentiert:

[GOMS_3, Z. 124–134]

- 124 ICE: fertIg? (0.7) schÖ:n (1.7) oke: mal gucken was ich
rausfinden
- 125 kAnn: (1.0)((räuspert sich einmal)) als0: (1.5) drEI
hERzen
- 126 das find ich ja totAl schön
- 127 GOMS: joa
- 128 ICE: ja
- 129 GOMS: SPanien bRASILIEn und dEUtschlAnd
- 130 ICE: ja [gEnau]
- 131 LK1: [brasilien?]
- 132 GOMS: [joa]
- 133 ICE: <<sehr leise zu einer anderen Person sprechend> [das ist
die] mutter>
- 134 LK1: das hast du erzählt stimmt (1.3) ja

In Z. 124–126 beginnt ICE die Sequenz, indem sie auf GOMS' Zeichen hin, dass er sein Sprachenportrait fertiggemalt habe, sein Bild zu kommentieren. Sie leitet ihr Vorhaben verbal ein, indem sie sagt: „mal gucken was ich rausfinden kAnn:“ (Z. 124–125). Nach einer Pause setzt sie fort: „drEI hERzen das find ich ja totAl schön“. Diese Positionierungsaktivität seitens ICE lobt nicht nur ausdrücklich GOMS' schön gemaltes Sprachenportrait, sondern auch die symbolische Kraft der drei Herzen. Durch ihre Aussage zeigt sie Interesse und lobt die Selbstdarstellung von GOMS. Von GOMS folgt ein bestätigendes „joa“, das ICE wiederum mit einem Zuhörersignal spiegelt. Daraufhin nennt GOMS in Z. 129 die drei Länder, denen er sich zugehörig fühlt und die er in Form von Herzen in seine Brust gemalt hat. In Z. 131 meldet sich schließlich

die Lehrkraft fragend zu Wort: „[brasilien?]“. GOMS bestätigt die Frage von LK1 mit „joa“. Daraufhin erläutert ICE leise, dass es die Mutter sei, die Brasilianerin sei. Schließlich äußert die Lehrkraft erinnernd: „das hast du erzählt stimmt (1.3) ja“. In dieser Sequenz entsteht eine Diskrepanz zwischen der Selbstkonstruktion als Junge mit drei Herzen in der Brust, die GOMS vornimmt und die ICE mittels ihres Lobes bestätigt auf der einen Seite und der Reaktion der Lehrkraft auf der anderen Seite, die zunächst ausdrückt, sie hätte von GOMS brasilianischer Verbindung nichts gewusst, und sich schließlich erinnert. Diese Frage von LK1 in Z.131 stellt somit indirekt GOMS' Selbstpositionierung infrage, da LK1 das Brasilianische Herz nicht als ihm zugehörig angesehen hat. Reaktionen dieser Art könnten dazu geführt haben, dass GOMS im Allgemeinen sein sprachliches Repertoire eher reduziert darstellt.

Ein weiterer, direkter Akt der Positionierung wird von LK1 vorgenommen, als es im Gespräch mit OLWU um ihre Deutschkompetenzen geht:

[OLWU_5, Z. 137–153]

- 137 ICE: <<zu sprechend> zwanzig dreizehn>
((schreibt)) (0.4) ((schnalzt
138 währenddessen einmal)) oke: also anderthalb jahre, (.)
UNgefähr
139 (0.4) hm_m (0.9) und seitdem hat deine mutter b eins
geschafft,
140 (0.7) und dU? wie weit bist dU gerade?
141 OLWU: ä:h [also:]
142 ICE: [du bist] schon fertig [wahrscheinlich ne?]
143 OLWU [ja:]
144 ICE: nä? ja
145 LK1: die hat in einem halben jahr entschuldigung dass ich mich
einmische
146 im halben jahr b eins gemacht (1.5) oder, halbes jahr?
147 dreiviertel?
148 ICE: in einem halben jahr?
149 OLWU: ja:
150 LK1: halbes jahr nä? ((Lehrkraft sitzt hinter ICE und OLWU.
Es werden
151 nonverbale Blicke und Gesten ausgetauscht)).
152 OLWU: ja: (0.6) Ick (ich) erInnere mIch nIcht wAnn [also Ich
hAbe]
153 LK1: [<<zu ICE> s0 schnell> ((schüttelt lächelnd den Kopf))]

Es sei an dieser Stelle auf die Einmischung durch die Lehrkraft in Z. 145 hingewiesen. Diese und ihre Aussage in der Zeile 153 lassen sich als direkt geäußerte Fremdpositionierung deuten. Zum einen unterbricht LK1 explizit („entschuldigung dass ich mich einmische“), wodurch sie markiert, dass das, was sie sagen möchte, aus ihrer Sicht wichtig ist, und das Rederecht übernimmt. Die Lehrkraft betont hier die kurze Zeit, in der die Schülerin im DaZ-Zentrum die B1-Prüfung bestanden habe. Auch wenn sie sich bei der Zeitangabe nicht ganz sicher zu sein scheint, so steht außer Frage, dass OLU die Prüfung schneller erfolgreich bestanden hat als andere DaZ-Schüler*innen. Dies wird noch einmal zusätzlich betont, als LK1 in Z. 153 sagt: „so schnell“. Die gesamte Einmischung ist im Übrigen an ICE gerichtet, was bedeutet, dass LK1 im Beisein OLUs *über* OLU spricht – auch das markiert auf sehr deutliche Weise die Fremdpositionierung. Die Bedeutung des Deutscherwerbs wird in dieser Sequenz vor allem durch LK1 hervorgehoben. Es zeigt sich ihre Perspektive als DaZ-Lehrkraft und als Vertreterin einer deutschen Institution eine starke Betonung des Deutschen. Ideologische und berufliche Einflüsse werden hier deutlich: Was in dieser Anerkennung zählt sind nicht OLUs Sprachkompetenzen im Ukrainischen oder im Allgemeinen; es ist ihr Erfolg im Deutschen, der hervorgehoben wird.

6.1.4 Stegreiferzählungen

Stegreiferzählungen können als eine besondere Form eigenständiger Relevantsetzungen gesehen werden. Durch eine kürzere oder längere spontane Erzählung eines Erlebnisses oder eines Details aus der Biographie kann ein bestimmter Standpunkt oder Sachverhalt vertiefend dargestellt werden. Diese Form des Erzählens kommt in den Daten nicht häufig vor, da zum einen der Gesprächscharakter wegen der Gesprächsimpulse nicht unmittelbar längeren Erzählungen Raum gibt und zum anderen, da solche längeren und eigenständigen sprachlichen Handlungen als komplex und schwer zu produzieren anzusehen sind. Allerdings liefert OLU einmal eine solche Erzählung (siehe Kap. 5.6.3.3). In dieser Stegreiferzählung skizziert OLU ein Zusammentreffen mit einem russischen Austauschschüler an ihrer Schule in Deutschland. Sie erzählt, dass sie über ihre Sprachen gesprochen hätten und dass der Junge ihr gesagt habe, sie habe ‚ein bisschen‘ Akzent. Doch dann ändert sie in der Erzählung die Perspektive, indem sie berichtet, wie der Junge versucht habe Ukrainisch zu sprechen und sie überhaupt nichts verstehen hätte können, weil es so „voller Akzent“ gewesen sei (OLWU_4, Z. 132ff.). Nimmt man die vorherigen Gesprächssequenzen ab OLU_4, Z. 101 zur Analyse hinzu, wird deutlich, dass es um OLUs Russischkompetenzen geht und darum, dass es ICE interessiert, inwiefern die Sprachen untereinander verständlich sind. Direkt vor der Stegreiferzählung erläutert OLU, dass sie zwar im Russischen Fehler ma-

chen würde, aber dass man sie dennoch gut verstehen könne (Z. 125f.). Die Stegreiferzählung exemplifiziert demnach ebenjene Erfahrung, die OLWU direkt zuvor ICE gegeben hat. Der Vergleich mit dem russischen Jungen ohne Ukrainischkenntnisse macht zum einen deutlich, dass OLWU Russisch in der Tat gelernt hat und dass sie in dieser Sprache kommunizieren kann; zum anderen wird klar, dass Russisch und Ukrainisch so unterschiedlich sind, dass sie nicht ohne Weiteres untereinander verständlich sind. Deshalb endet die Sequenz mit einem Fazit von ICE: „[Loke:] also es ist schon sehr unterschiedlich“ (Z. 165).

6.1.5 Erläuterungen, Erklärungen und ein Aushandeln mittels Argumenten

Der offene und durch die Impulsmaterialien geleitete Charakter der Gespräche bringt weitere Arten von Konversationsmechanismen hervor, die im Anschluss mittels einiger Beispiele präsentiert werden sollen. Die Konversation innerhalb der Zweiergespräche führt immer wieder dazu, dass sich die jugendlichen Mehrsprachigen erklären müssen. Einige dieser Versuche, Bedeutungen oder Sichtweisen zu erklären, lassen sich in den Gesprächsdaten mit DAMLU finden. Einmal, als es um den Impulsbegriff *Denksprache* geht, zeigt sich, dass DAMLU diesen Begriff zunächst für unmöglich bzw. paradox hält: „ja (0.6) ich dENke (0.5) aber wenn ich denke dann spreche ich (0.8) dana:ch“ (DAMLU_1, Z. 269f.). DAMLU zeigt in diesem Gespräch durchaus Humor, bspw. wenn er lachend sagt: „es gibt leute die im schlaf sprechen aber ich sprEche nicht im schlaf“ (DAMLU_1, Z. 280f.). Nach einigem Nachfragen konstatiert ICE schließlich „gut also denksprache gibt es nicht“ „[...] die Sprache ist erst da: wenn sie aus deinem mund kommt;“ (ab Z. 283). Es erscheint aus gesprächsanalytischer Sicht, als ob der Junge durch diese metasprachliche Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Sprache und Kognition bzw. von Sprache und Denken anfängt, sich bestimmter Sprachkonzepte bewusst zu werden. In Z. 292 sagt er deshalb schließlich: „nei::n ich glaube ni::_nich (nicht) öh dass es unbedingt aus dem [mund] kommt sondern es muss ausgedrÜCKT werden dass äh jemand anders es versteht [deshalb ist] es eine sprAche“ (DAMLU_1, Z. 292f.). Mit dieser Aussage verdeutlicht DAMLU seine Sicht auf das Phänomen Sprache, die er letztlich der Funktion der Kommunikation verpflichtet sieht. Deshalb wirken Sprache und Denken für ihn zunächst unvereinbar. Im weiteren Gesprächsverlauf äußert DAMLU den kommunikativen Aspekt des *mit sich selbst* Sprechens (Z. 307). DAMLU und ICE verständigen sich schließlich darauf, dass dieser Vorgang der Kommunikation mit sich selbst in den Gedanken als *Denksprache* bezeichnet werden kann.

Eine weitere Textstelle, in welcher DAMLU versucht, seine Gedanken zu erklären, ist jene, in der es um den Impulsbegriff Falschsprache geht:

[DAMLU_1, Z. 364–385]

- 364 DAMLU: FALSchsprache (0.8) was ist denn dA los? (1.0) hm::
 365 ICE: was ist an einer FALSCHsprache los?
 366 DAMLU: dass jemand etwas FALSches sacht (sagt) oder wenn
 jemand eine SprAche
 367 spricht und es äh die: ei_dn (.) und
 es nicht (.) UND JEDES zweite
 368 wort ist ein FEHler vielleicht <<undeutlich> ist es
 eine
 369 [FEHlersprache wäre das]>
 370 ICE: [a::h ja:] mh_mh (2.1) also mh_mh
 371 DAMLU: und daraus kann eine SPRACHE entstehen dass viele
 leute diese
 372 fALSCHsprache benutzen
 373 ICE: [kennst du] so eine, hast du eine idee?
 374 DAMLU: EIN gutes [BEIspiel]
 375 ICE: [hm_hm]
 376 DAMLU: ist_ä:h kiswaHili [es ist eine fALSchsprache]
 377 ICE: [[(lacht)]]
 378 DAMLU: zu buGAnda und äh (.) weil es araBICH (arabisch)
 und_äh (0.6)
 379 ban_bantU ist
 380 ICE: hm_hm ist auch_ne bantusprache nä?
 381 DAMLU: [ja]
 382 ICE: [ja]
 383 DAMLU: ja <<lachend> bantusprache> (0.6) °hh u::nd (0.6)
 das_das klingt wie
 384 BAntu aber das klingt auch wie arABisch
 385 ICE: [hm_hm ja:]

Der hier aufgeführte Gesprächsabschnitt zeigt DAMLUs Ideen zu dem Impulswort *Falschsprache*. Eine genaue Analyse findet sich in Kap. 5.3.6.1. An dieser Stelle soll vor allem auf DAMLUs Ideenentwicklung einer *Falschsprache* ab Z. 366 hingewiesen werden, in welcher er eine Person skizziert, die eine Sprache voller Fehler spricht, wobei er dann ab Z. 371 daraus eine Idee entwickelt, in welcher aus diesem falschen Sprachgebrauch „eine neue SPRACHE entstehen“ kann. Schließlich nennt er in Z. 376 eine Sprache als Beispiel (nämlich Swahili) und beginnt im Anschluss zu erläutern, weshalb diese als Falschsprache bezeichnet werden könnte. Aus dieser Gesprächssequenz wird zum einen ersichtlich, dass DAMLU selbst, dadurch,

dass er über den Phantasiebegriff *Falschsprache* nachdenkt, konzeptuell ausarbeitet, was dies bedeuten könnte. Zum anderen verknüpft DAMLU beim Nachdenken seine eigenen Erfahrungen als Ostafrikaner aus einer mehrsprachigen Lebensrealität mit der Auseinandersetzung mit einem Phantasiebegriff. So entstehen neue Ideen und der Jugendliche formuliert und erläutert seine Gedanken und Annahmen.

Die Analyse der Gespräche, also eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Frage, wie Aussagen, Positionierungen und Perspektiven zustande kommen, hat gezeigt, dass es von großer Bedeutung für das Verständnis einer Aussage ist, wie und in welchem Zusammenhang diese geäußert worden ist. Der im Gespräch liegende und durch die Situation beeinflusste Konstruktionscharakter von vermeintlich feststehenden Meinungen, Perspektiven und Wissensbeständen kann durch die Anwendung gesprächsanalytischer Methoden nicht nur aufgedeckt werden, sondern auch Erkenntnisse über den Gesprächsverlauf und spezifische Relevantsetzungen liefern.

6.2 Soziolinguistische Modelle in ihrer Anwendung

Im theoretischen Teil dieses Buches sind einige soziolinguistische Modelle beschrieben worden, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit individueller Mehrsprachigkeit befassen (siehe Kap. 2.6). Ein Ziel der hier vorliegenden Studie ist auch, die Ergebnisse der eigenen Untersuchungen an bestehende Modelle aus der soziolinguistischen Forschung anzulegen, um so die eigenen Erkenntnisse in die vorhandene Forschung zu integrieren. Die in Kap. 2.6 dargestellten Modellierungen sollen keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben; vielmehr stellen sie jene Überschneidungspunkte dar, die im Verlauf der eigens angefertigten Analysen sichtbar geworden sind. Dabei haben vor allem drei Modelle das Potential, verschieden Aspekte soziolinguistisch betrachteter individueller Mehrsprachigkeit abzubilden: das Modell der multiplen Sprachidentität (vgl. Kresić, 2006, siehe Kap. 2.6.1), das kontextsensible Einstellungsmodell (vgl. Tophinke & Ziegler, 2006, siehe Kap. 2.6.4) sowie das Modell des Investment mit der Perspektive auf Identität (vgl. Darwin und Norton, 2015, siehe Kap. 2.6.2).

Allen drei Modellen geht es letztlich darum, die aus den jeweiligen Erkenntnissen entwickelten Theorien modellhaft darzustellen. Die von den Autor*innen entwickelten Theorien basieren somit auf ihren jeweiligen Fragestellungen und Daten, ihren individuellen Erfahrungen und Sichtweisen. Aus diesem Grunde soll und darf durch das Anlegen der eigenen Ergebnisse an die vorhandenen Modellierungen auch Neues entstehen, es können Abweichungen erkennbar werden, Fragen unbeantwortet bleiben oder neue Fragen auftauchen. Das Anlegen der Ergebnisse der qualitativen Analysen an die soziolinguistischen Modelle hat zum

Ziel, eine Brücke zwischen der vorhandenen soziolinguistischen Forschung und den eigens gewonnenen Erkenntnissen zu schlagen. In den folgenden Kapiteln werden die drei ausgewählten Modelle noch einmal in Kürze skizziert, wobei darauf hingewiesen wird, dass sich ausführlichere Darstellungen der Modelle in den theoretischen Kapiteln 2.6.1, 2.6.2 und 2.6.4 finden. Um diese Kapitel übersichtlich zu halten, werden nicht alle Einzelfälle auf alle Modelle angewendet, sondern es wird eine Auswahl getroffen.

6.2.1 Das Modell der Multiplen Sprachidentität von Marijana Kresić

Das von Kresić vorgelegte Modell der multiplen Sprachidentität versucht vor allem, den Konstruktionscharakter und, im vorliegenden Verständnis, die Hybridität sprachbezogener Identitätskonstitutionen darzustellen. Es hat somit zum Ziel, die individuelle Einzigartigkeit, Situationsgebundenheit und Konstruktionsfähigkeit der eigenen Sprachidentität abzubilden. Dazu wurden im Prinzip zwei Dimensionen gebildet: die untere Dimension, auf der die obere basiert, stellt das „Sein in der Sprache“ (Kresić, 2006) dar (siehe auch Kap. 2.6.1). Die darauf aufbauende Dimension besteht aus einzelnen Säulen, die Domänen des Sprachgebrauchs als jeweilige Teile der multiplen Identität darstellen. Diese Säulen sind untereinander mit Pfeilen vernetzt, um Sprachmischungen, Sprachwechsel und Überlappungen in den einzelnen Identitäten bzw. Domänen zu erlauben. Es ist dem Individuum somit möglich, die eine Säule zu *verlassen*, wenn sich die Kommunikationssituation ändert und eine andere zu *betreten*. Wenn aber getrennte Situationen sich mischen, so kann dies, ganz im Sinne des Konstruktionscharakters von Identität aus der konstruktivistischen Perspektive, auch die jeweils empfundene und präsentierte Identität. Jede Säule ist in einzelne Glieder zerlegt, die verschiedene Dimensionen der Sprache darstellen: die Gesprächs- und Diskursebene, das Lexikon, die Morphosyntax und Aussprache/Intonation (siehe auch Abbildung 3). Dieses Modell hat also den Vorteil, sehr viele individuelle Konstruktionsmöglichkeiten zuzulassen, da jede*r Mehrsprachige seine eigene multiple Sprachidentität leben und darstellen kann. Das Modell zeigt einen Zustand individueller Sprachidentität für den Moment der Abbildung bzw. Konstruktion und kann sich somit jederzeit ändern und an neue Situationen angepasst werden.

Die vier jugendlichen Mehrsprachigen DAMLU, DAMS, GOMS und OLWU lassen sich diese alle nach dem von Kresić entwickelten Modell in ihrer multiplen Sprachidentität darstellen. Die Gespräche ergeben bei allen Jugendlichen ein genügend differenziertes Bild ihrer mehrsprachigen Identität(en) und ihres Sprachgebrauchs, um diese im ‚Sein in ihren Sprachen‘ darzustellen. Allen Jugendlichen lassen sich auf der Ebene der einzelnen Sprachgebrauchsdomänen und der damit

verbundenen Sprachidentitäten mehrere Säulen zuschreiben, die zum Teil in Interaktion miteinander treten. So verfügen alle Jugendlichen über mehrere Sprache**n*, die in unterschiedlichen Räumen verwendet werden, wobei es bei manchen zu Überlappungen kommen kann, etwa wenn GOMS Deutsch sowohl zu Hause mit seinem Stiefvater spricht als auch in der Schule im Unterricht; oder wenn OLWU in der Schule von Deutsch zu Russisch wechselt, weil sie mit ihrer Freundin S1 spricht. Es ist jedoch auch deutlich geworden, dass die Zweidimensionalität des Modells bestimmte Aspekte, die die Sprachidentität direkt betreffen oder auf sie einwirken, nicht bzw. nicht umfassend abzubilden vermag. Der eine Aspekt ist der der mehrsprachigen Familienkonstellationen. Der Andere Aspekt, der in der Modellierung Schwierigkeiten bereitet, ist der der Migration, der eine zeitliche und örtliche Dimensionalität impliziert. Ein weiterer Aspekt, der nicht abgebildet werden kann, sind sprachideologische Einflüsse und Spracheinstellungen, die jedoch in den Gesprächen mit den Jugendlichen rekonstruierbar sind und auch die Konstruktion von Sprachidentität betreffen. Schließlich sind Wissen und Annahmen über Sprachen und Sprachgebrauch kaum in das Modell zu integrieren.

Um die Ausführungen beispielhaft zu illustrieren, wird an dieser Stelle OLWU gewählt. OLWUs multiple Sprachidentität auf der unteren Ebene mit dem ‚Sein in der Sprache‘ veranschaulicht, wird in Abbildung 26 dargestellt, so, wie es das Modell vorsieht. Darauf befinden sich die verschiedenen Säulen ihrer individuellen Identitätskonstruktionen mit den jeweiligen sprachlichen Domänen. Es ist vorgesehen, ihre einzelnen Domänen des Sprachgebrauchs mittels Säulen in der Abbildung darzustellen und jeweils untereinander zu verbinden.

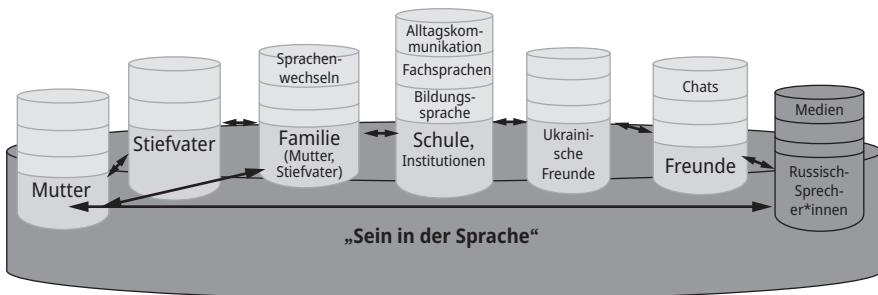


Abbildung 26: OLWUs multiple Sprachidentität.

Die Abbildung zeigt demnach, wie in Kresićs Modellierung konzipiert, OLWUs verschiedene Sprachidentitäten, so, wie sie sich aus ihren Aussagen rekonstruieren lassen. Die in Kresićs Modellierung unterteilten sprachlichen Ebenen sind auch in OLWUs Modell durch die einzelnen Segmente in den Säulen abgebildet; diese sind

vereinzelt und in Bezug auf OLWUs Aussagen in der Abbildung gekennzeichnet worden. Zu den dargestellten Säulen bzw. Domänen gehört jeweils eine Sprache bzw. ein dafür verwendeter Kode (dieser könnte auch gemischt sein). Um die Übersichtlichkeit zu erhalten, wird im Modell nicht notiert, dass OLWU Ukrainisch mit der Mutter spricht, Englisch mit dem Vater usw., sondern es ergibt sich aus den einzelnen Säulen ein Unterschied im Sprachgebrauch. Zwischen den Säulen können kreuz und quer Pfeile eingezeichnet werden, die Sprachwechsel und z. T. auch Sprachmischungen symbolisieren. Diese sind allerdings nur zum Teil abgebildet, ebenfalls um die Skizze übersichtlicher zu halten.

Letztlich zeigt das Modell vor allem verschiedene Domänen des Sprachgebrauchs und macht es prinzipiell möglich, dabei stattfindende Sprachwechsel abzubilden, und prinzipiell mittels der unterteilten Segmente verschiedene Gebrauchsformen darzustellen, wie etwa der Gebrauch von Fachsprache im Kontext schule (Deutsch) oder schriftliche Kommunikation über soziale Medien etwa mit Freund*innen auf Deutsch oder auch auf Ukrainisch. Auch hier sind der Übersicht halber nicht alle Formen eingetragen worden. Es wird auch sichtbar, dass OLWUs Sprachidentität(en) aus den verschiedenen Sprachgebräuchen konstruiert werden kann, und dass sie als Individuum insgesamt die Summe aller Säulen ist. Es ist jedoch schwierig, Nuancen darzustellen. Beispielsweise spricht OLWU in ihrer Familie, wenn Stiefvater und Mutter zu Hause sind, Englisch. Wenn sie nur mit der Mutter spricht, verwenden die beiden Ukrainisch. Und zusätzlich lernt sie vom Stiefvater auch noch Dänisch. Auch die Menge des jeweiligen Sprachgebrauchs unterscheidet sich beträchtlich. Wie lassen sich diese Formen des Sprachgebrauchs in dem Modell abbilden, ohne dass es unübersichtlich wird? Ein weiteres Beispiel ist der Wechsel in ihrem Sprachgebrauch und ihren Sprachidentitäten *vor* und *nach* der Migration: Wie lässt sich darstellen, dass OLWU eine Migration erfahren hat, eine Versetzung ihres Lebensmittelpunkts, die zweifelsohne großen Einfluss auf die Konstruktion ihrer Sprachidentität(en) ausübt? Die Dimension zeitlichen Wandels ist im Konstruktionscharakter des ‚Hier und Jetzt‘ in diesem Modell nicht darstellbar. Eine dritte Frage stellt sich bezüglich OLWUs negativer Einstellung gegenüber dem Russischen. Aus der Sicht des von Kresić entworfenen Modells würde das Russische in OLWUs multipler Sprachidentität entweder gar nicht vorkommen, weil sie es selbst ablehnt und als nicht zu sich zugehörig einordnet; oder das Russische würde einfach als Säule abgebildet werden wie alle anderen Kodes, wodurch jedoch die tendenziell identitätsbedrohende Wirkung des Russischen nicht sichtbar gemacht würde. Im obigen Modell ist das Russische deshalb in einem dunkleren Farbton abgebildet worden. Die Arbeit mit zwei unterschiedlichen Farbstärken wird von der Autorin als Erweiterung des Modells vorgeschlagen, um die komplexen Spracherwerbs- und Sprachgebrauchskontexte der Jugendlichen aus der vorliegenden Studie etwas nuancierter

darstellen zu können. OLWU nutzt das Russische zwar mit ihrer Freundin im DaZ-Zentrum, sie konsumiert russische Medien und weist viele Erfahrungen mit dieser Sprache vor der Migration auf. Sie setzt jedoch zugleich sprachlich immer wieder relevant, dass sie die Sprache nicht möge, sie nur verwende, wenn es für die Gesprächspartner*innen bequemer sei und dass diese nicht zu ihr gehöre. Für eine Darstellung mittels dieser von Kresić entwickelten Modellierung erscheint die mehrsprachige Identität der jungen OLWU insgesamt in Bezug auf ihren Sprachgebrauch zu komplex und in Bezug auf ihre Spracherwerbsbiographie zu mehrdimensional.

6.2.2 Das kontextsensible Einstellungsmodell nach Tophinke & Ziegler

Das von Tophinke & Ziegler (2006) entwickelte kontextsensible Einstellungsmodell hat zum Ziel, Einstellungsäußerungen mittels eines ganzheitlichen Ansatzes innerhalb ihres gesamten Entstehungskontextes zu betrachten (siehe Kap. 2.6.4). Während Einstellungsäußerungen in der Soziologie bereits seit langem als Ausdruck von Identitätskonstitution(en), einem Abgrenzen oder Verbinden mit bestimmten Propositionen, gelten, so ist eine Betrachtung von Einstellungsäußerungen innerhalb des Forschungszweigs der Soziolinguistik ein jüngerer Vorgehen (siehe dazu Kap. 2.6.3), welches zum Ziel hat, die Entstehungsbedingungen und kontextuellen Zusammenhänge von (Sprach-)Einstellungsäußerungen besser zu verstehen. Um kontextsensibel forschen zu können, ist eine Berücksichtigung ethnographischer, gesprächs- oder diskursanalytischer Praktiken geboten. Dieser Denkrichtung verpflichtet, hat das Modell von Tophinke und Ziegler somit zum Ziel, Einstellungsäußerungen in ihrem jeweiligen Entstehungskontext zu verstehen. Zu diesem Zweck werden drei Dimensionen gebildet, die verschiedene kontextuelle Reichweiten um die Äußerung einer Person darstellen sollen. Die innerste Dimension wird von Tophinke & Ziegler „Mikrokontext“ genannt; sie umfasst den direkten Entstehungskontext der Einstellungsäußerung. Zu dieser Dimension gehören Phänomene wie „Normerwartungen“, „Alltagswissen“ oder auch „Selbstkonzept“ (siehe Kap. 2.6.4, vgl. auch Tophinke & Ziegler 2006). Sie haben direkt mit der Einstellungsäußerung und dem Individuum zu tun, welches die Aussage gemacht hat. Die mittlere Dimension wird ‚Mesokontext‘ genannt und betrachtet die konkrete soziale Situation, also die Kommunikationssituation, was bedeutet, dass das Setting, die Gesprächspartner*innen sowie das Gespräch selbst Analysegegenstand sind. Die dritte und mit Abstand weitreichendste Dimension ist der „Makrokontext“, der den soziokulturellen Gesamtzusammenhang umfasst. Die Betrachtung des Makrokontextes bezieht gesellschaftliche Diskurse und kulturelle Rahmungen ebenso mit ein wie die Sozialisation und die Erfahrungen im Herkunftsland und während der Migration.

Im Zentrum des Modells steht also die Gesprächssequenz mit der (Sprach-) Einstellungäußerung und somit eine einzelne individuelle Perspektive. Exemplarisch wird an dieser Stelle ein Gesprächsausschnitt aus der zweiten Begegnung mit DAMLU präsentiert und analysiert, um davon ausgehend die Modellierung vorzunehmen:

[DAMLU_3, Z. 105–115]

- 105 DAMLU: [das ist] das ist (.) dIE also die arme und die beine
(.) hab
- 106 ich als die nutzung [beschrieben]
- 107 ICE: [hm_hm]
- 108 DAMLU: also (1.5)((macht währenddessen eine suchende Bewegung
mit den
109 Händen)) w_wa_was
- 110 ICE: [oke]
- 111 DAMLU: [wie] wichtig das ist (0.9) wenn du dein BEIN nicht hast
(.) ist
- 112 dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]
- 113 ICE: [a::_ah] gu:t (.) ich verstehe das heißt ganz besonders
wichtig
- 114 sind (1.7) für dich englisch und deutsch
- 115 DAMLU: ja

Ausgehend vom Mikrokontext dieser Sequenz geht es also um die Äußerung, die Interaktion und die beteiligten Individuen mit ihren Intentionen, ihrem Alltagswissen und ihrem Selbstkonzept. Die Erläuterung, die DAMLU in der Sequenz abgibt, hat zum Ziel, der Forscherin ICE sein Sprachenportrait zu erklären. In seinem Sprachenportrait hat DAMLU Deutsch und Englisch in den Beinen platziert und erklärt: „hab ich als die nutzung [beschrieben]“ (Z. 106). In Z. 111 spezifiziert er seine Gedanken, indem er erklärt: „[wie] wichtig das ist (0.9) wenn du dein BEIN nicht hast (.) ist dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]“. Der Mikrokontext umfasst diese Äußerung sowie ICEs Antwort in Z. 113: „[a::_ah] gu:t (.) ich verstehe das heißt ganz besonders wichtig sind (1.7) für dich englisch und deutsch“. Dies bestätigt DAMLU (Z. 115). Somit erklärt DAMLU einen wichtigen Aspekt seines Sprachenportraits und zugleich vermittelt er in dieser Sequenz implizit eine Perspektive auf die Wichtigkeit von Sprachen, wie er sie sieht. Interpretativ kann hier von der Formulierung sprachideologisch geprägter Wissensbestände ausgegangen werden, da die Sprachen, die DAMLU als wichtig markiert, eine wichtigere Bedeutung erhalten als bspw. seine Erstsprache Luganda. Aus seinem Alltagswissen leitet der Junge eine im Vergleich zu anderen Körperteilen grö-

ßere Wichtigkeit der Beine ab, mit der Begründung „wenn du dein BEIN nicht hast (.) ist dies (0.5) [schlimma (schlimmer) m_m genau]“ (Z. 111–112). Die in der Äußerung liegende Intention, das damit verbundene Selbstkonzept und die zum Ausdruck kommenden Normerwartungen lassen sich bereits in der Gesprächssequenz selbst erahnen; es ist jedoch die Sicht auf den Meso- und vor allem auf den Makrokontext, die weitreichendere Interpretationen zulassen. Zur Anwendung wird das kontextsensible Einstellungsmodell nachfolgend skizziert (siehe Abbildung 27) und mit einigen spezifischen Stichpunkten im Zusammenhang mit dem Fall DAMLU ergänzt:

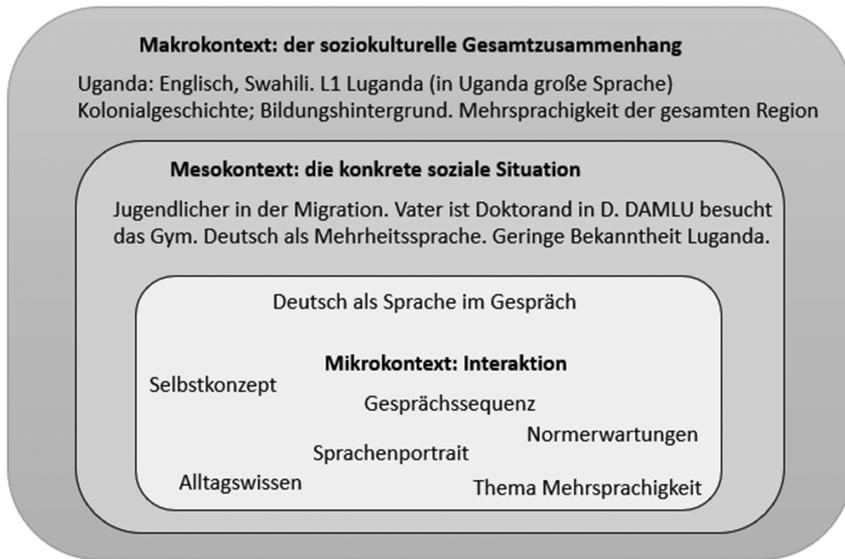


Abbildung 27: Anwendung des Falles DAMLU im kontextsensiblen Einstellungsmodell.

Im Mesokontext, der konkreten sozialen Situation, befindet sich DAMLU in seiner gewohnten schulischen Umgebung im DaZ-Zentrum. Er ist bereits voll in seine Regelklasse integriert und besucht das DaZ-Zentrum nur noch in Freistunden, zur Hausaufgabenbetreuung und Klausurvorbereitung. Das DaZ-Zentrum befindet sich an einem Gymnasium, Ziel seines Schulbesuchs ist also nicht nur das Erlernen der deutschen Sprache, sondern auch das Erreichen der allgemeinen deutschen Hochschulreife. Zum Mesokontext gehört des Weiteren die Forschende ICE, die er bereits kennt, aber seit einigen Monaten nicht gesehen hat. ICE will in der Situation etwas von ihm; sie hat ein Interesse an dem Gespräch, nicht andersherum. Aus diesen Gründen und weil ICE als Forschende und Erwachsene an dem Gespräch teilnimmt, ist von einem Ungleichgewicht während der Kommunikation auszugehen. Der Makrokontext umfasst DAMLUs Lebensbedingungen in Deutschland, seine Vor-

geschichte in Uganda und seine Migration. Der Makrokontext umfasst im Prinzip die Lebensgeschichte, gesellschaftliche Bedingungen, Sozialisationen und Erfahrungen. Diese werden in den Gesprächen aber nur in kleineren Details erwähnt. DAMLU ist zum Zeitpunkt des Gesprächs bereits seit 3 Jahren in Deutschland. Ausgehend vom Makrokontext ist klar, dass DAMLU in einem Land sozialisiert wurde, welches mehrsprachig ist (siehe auch Kap. 3.6.1). Seine Erstsprache Luganda, eine große und von vielen Menschen in Uganda verwendete Sprache, zählt nicht zu den offiziellen Sprachen des Landes. Diese sind Englisch als ehemalige Sprache der Kolonialzeit in Verwaltung und Bildung sowie Swahili als *Lingua Franca* Ostafrikas, welche jedoch kaum als L1 in Uganda gesprochen wird. DAMLU ist bereits seit Beginn der Schulzeit mit dem englischen als Schulsprache vertraut. Er stammt aus einer bildungsnahen Familie, der Vater promoviert in einem Ingenieursfach. Aus Recherchen zur Sprachpolitik Ugandas ist deutlich geworden, dass das Land bewusst auf die ‚Verstaatlichung‘ und somit auf eine Aufwertung einer der indigenen Sprachen verzichtet hat, um Spaltungen zu vermeiden. Nach der Migration ist es zunächst Englisch, aber in steigendem Maße besonders das Deutsche, das für DAMLU zentral ist, denn es ist die Sprache der Bildung und der ihn umgebenden gesellschaftlichen Mehrheit. Etwas später in dem Gespräch äußert DAMLU, dass er Deutsch sprechen müsse, weil es die einzige Sprache sei, die er in Deutschland sprechen könne (DAMLU_3, Z. 178–179). Es ist interpretativ denkbar, dass die Betrachtung der Sprachen aus der Perspektive ihres jeweiligen Markt- und Gebrauchswerts durch die Migrationserfahrung geschärft wurde. Denn durch die Versetzung seines Lebensmittelpunktes hat sich bspw. die Funktion seiner Erstsprache Luganda vollständig auf den Gebrauch in der Familie reduziert; Luganda hat somit einen deutlichen Verlust im Prestige erlitten, während die Sprache Deutsch in seinem Alltag einen starken Zugewinn ihres Marktwerts zu verzeichnen hatte. In seiner neuen Lebenssituation ist es das Deutsche, das das höchste Prestige besitzt und das durch die Institution Schule eine besondere ideologische Bedeutung erfährt.

Betrachtet man DAMLUs Erklärung zur Wichtigkeit des Deutschen und Englischen im Kontext der Mikro-, Meso- und Makrodimensionen, so ergibt das ein Bild eines Jungen, der durch seine Sozialisationserfahrungen in einem vielsprachigen Land, seine Migrationserfahrungen und seine lebens-weltliche Mehrsprachigkeit ein Bewusstsein für Sprachideologien und den Marktwert von Sprachen entwickelt hat, die seine Einschätzungen und seinen Umgang mit seinen Sprachen prägen. Nach der oben analysierten Sequenz folgt seitens ICE die Frage, welche Sprache er am meisten möge. Diese Frage beantwortet er sehr vage: „das ist die große frage“ (DAMLU_3, Z. 168). Daran anschließend versucht ICE ihre Frage zu explizieren, indem sie fragt, mit welcher Sprache er am besten Gefühle ausdrücken könne und die für ihn am schönsten klinge. Diese Fragen beantwortet DAMLU schließlich mit: „luGandA“ (DAMLU_3, Z. 170–171, siehe auch Kap. 5.3.3.1). Diese Textstelle zeigt

somit, dass er durchaus differenziert. Die Entstehungssituation ist ein Gespräch, in welchem das Thema Mehrsprachigkeit ist. So kommen DAMLUs eigene biographische Erfahrungen zur Geltung, sofern er diese erwähnen möchte. Innerhalb eines Gesprächs können, wie sich anhand der Auszüge oben gut zeigen lässt, Einstellungen und Themensetzungen als *gemeinsam konstruiert und ausgehandelt* gelten. Die themenfokussierte Kommunikation bietet den Rahmen, diese gemeinsam hervorgebrachten Wahrnehmungen und Wissensbestände zu äußern.

Durch die Anwendung dieses Modells auf einen interessierenden Gesprächsabschnitt entsteht ein umfassendes Bild der Spracheinstellungsäußerung(en). Dabei bleibt die Einstellungsäußerung im Fokus der Betrachtung, während die hinzugezogenen lebensweltlichen Dimensionen der kontextuellen Erklärung dieser Sequenz dienen. Die Erläuterungen DAMLUs über verschiedene Funktionen seiner Sprachen und über seinen Sprachgebrauch lassen sich bspw. nicht im Detail darstellen, ebenso wenig wie Unterschiede in seinen Sprachkompetenzen, die er relevant setzt. Dennoch lassen sich in der Modellierung auch Dimensionen des Sprachgebrauchs darstellen, wie beispielhaft in Abbildung 27 ersichtlich wird. Aus der analytischen Arbeit mit diesem Modell lassen sich Schlüsse auf die Sprachidentität ziehen, weil mehrdimensionale biographische Wissensbestände einfließen. Sein Sprachenrepertoire wird durch die Konzentration auf *eine* Situation und die darin sichtbar werdenden Spracheinstellungsäußerung(en) allerdings lediglich fragmentarisch ausgeleuchtet. Diese perspektivische Einschränkung könnte durch die Analyse genügender Gesprächssequenzen aufgehoben werden, die jedoch viel Aufwand bedeuten würde. Die umfassende kontextsensible Betrachtung der Gespräche kann somit für die Bearbeitung soziolinguistischer Fragestellungen als gewinnbringend aber auch als äußerst zeitintensiv und interpretativ eingeschätzt werden, vor allem, da relativ viel Wissen über die in der Interaktion zu Wort kommende(n) Person(en) aber auch weitere Kontextbedingungen (wie z. B. über die sprachliche Situation im Herkunftsland) vorliegen muss.

6.2.3 Das Model of Identity and Investment von Darwin & Norton

Das dritte und letzte soziolinguistische Modell, welches hier zur Anwendung aufgegriffen werden soll, ist das *Model of Identity and Investment* (Darwin & Norton, 2015). Im Theorieteil dieses Buches ist nicht nur das Modell vorgestellt worden, sondern es ist auch eine Erläuterung der zentralen soziologischen Termini wie Kapital und Habitus, Ideologie und Prestige erfolgt (siehe Kap. 2.6.2). Wie auch bereits bei dem vorherigen Modell der kontextsensiblen Einstellungsanalyse wird auch in diesem Fall versucht, größere soziologische Zusammenhänge geltend zu machen. Im vorliegenden Modell sind die verschiedenen Wirkungsbereiche mittels dreier Kreise dargestellt, die so dicht aneinandergeschoben werden, dass sich Schnittmengen zwischen

allen drei Kreisen ergeben. Die drei Kreise stellen die Identität dar, das Kapital und die Ideologie. Im Zentrum der Überschneidungen aller drei Kreise befindet sich das Investment, nach Darwin & Norton also die Schnittmenge, die eine Investition in den Spracherwerb symbolisiert. Wie bereits im theoretischen Teil beschrieben, handelt es sich beim Investment nicht nur um den diesbezüglichen Einsatz des lernenden Individuums, sondern auch um den Einsatz seitens der Gesellschaft. Die Ergebnisse der beiden Einzelfälle GOMS (siehe Abbildung 28) und DAMS (siehe Abbildung 29) werden im Anschluss exemplarisch an dieses Modell angelegt.

Die drei im Modell befindlichen Kreise haben letztlich für die Analyse eines gemeinsam: Die unter den Oberbegriffen summierten Faktoren, Einflüsse, Perspektiven und Werte sind geradezu uferlos. Es wird deshalb bei der Anwendung des Modells versucht, die in der Interpretation als zentral erachteten Ergebnisse auf das Modell zu beziehen und randständigere Erkenntnisse auszuklammern.

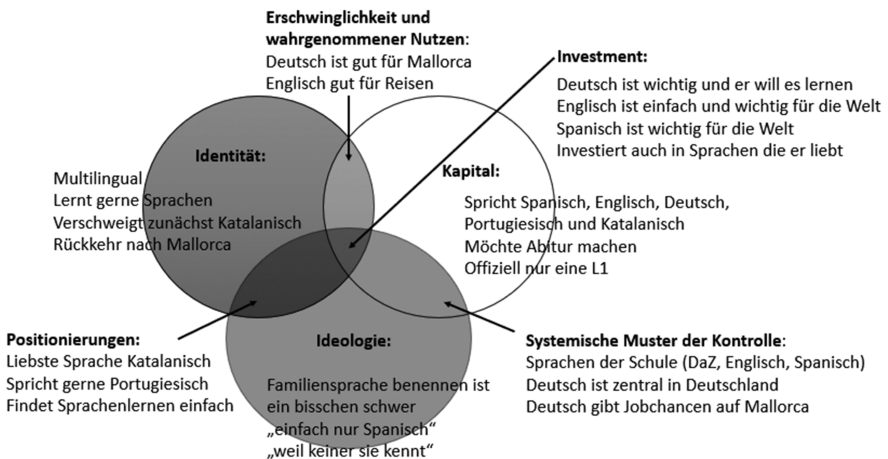


Abbildung 28: Das Model of Investment im Fall GOMS.

Stellt man den Einzelfall GOMS mittels dieses Modells dar, so wird deutlich, dass in der Tat alle drei Kreise auf das Investment in seinen Spracherwerb und Spracherhalt einwirken. Beginnend mit dem Kreis „Identität“ zeigt sich, dass GOMS sich durch seine Zeichnung des Sprachenportraits und seine Äußerungen als mehrsprachig und mehrkulturell in seinem Selbstverständnis präsentiert. Die Überschneidungen im Modell zu den Nachbarkreisen werden an dieser Stelle mit aufgegriffen. GOMS äußert zahlreiche positive Lernzusammenhänge und er stellt sich durchaus als erfolgreicher Sprachenlerner dar, wenn er bspw. sagt, dass Deutsch schon ‚von alleine‘ in seinem Kopf entstehe, oder er Englisch einfach finde. Seine Sprachidentität konstruiert GOMS insgesamt positiv und mehrsprachig; dennoch werden be-

stimmte Aspekte zunächst verschwiegen bzw. ausgespart und es zeigt sich eine Tendenz, seine Sprachidentität vereinfacht darzustellen. So kommt das im Gespräch als liebste Sprache benannte Katalanische in seinem Sprachenportrait gar nicht vor. Das Katalanische ist in Deutschland kaum mit Prestige verbunden und aus seiner Perspektive nicht sonderlich bekannt. Er präsentiert sich somit ausgehend von seinem Sprachenportrait zunächst hybride als ‚Spanier‘, ‚Brasilianer‘ und ‚Deutscher‘. Weitere Differenzierungen erfolgen im Gespräch, etwa als GOMS das Katalanische schließlich spezifiziert, indem er darauf hinweist, dass er einen katalanischen Dialekt, das Mallorquinische, spreche. Durch kürzere Einmischungen seitens seiner Lehrkraft werden ideologische Tendenzen deutlich, die sich somit dem Kreis „Ideologie“ zuordnen lassen. Eine Gesprächssequenz verdeutlicht, dass GOMS' brasilianische Verbindung im Schulkontext keine Rolle spielt und der Lehrkraft kaum bekannt ist. Eine andere Sequenz zeigt, dass DAMLU selbst im Gespräch seine sprachliche Herkunft auf ‚einfach Spanisch‘ reduziert, als die Lehrkraft für sein Zeugnis nachfragt (siehe Kap. 5.5.3.1). Bei dem Versuch, die Gründe für GOMS' Reduktion seiner Sprachidentität zu verstehen, lässt sich annehmen, dass es gesellschaftlich wirksame Wertvorstellungen sind, die GOMS Verhalten beeinflussen. Mehrsprachigkeit wird gesellschaftlich wertgeschätzt, sofern es sich um die ‚richtigen‘ Sprachen handelt (vgl. Tracy 2014). Aus der Perspektive Deutschlands ist klar, dass Deutsch die Zielsprache ist, die alle lernen müssen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können. Des Weiteren verfügen die Sprachen Englisch und Spanisch über Prestige; es sind beides Sprachen, die weltweit gesprochen werden und die dem deutschen Fächerkanon für den Fremdsprachenunterricht angehören, wobei dem Englischen eine größere Bedeutung zukommt, da sie in vielen Teilen der Welt als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Das Portugiesische ist aus ideologischer Perspektive als Einzelsprache wohl bekannt, jedoch spricht GOMS eine brasilianische Variante, die vor allem über das innere Prestige des Jungen einen persönlichen Wert erhält. Das Katalanische erachtet GOMS als wenig bekannt, zumal der Junge den Dialekt Mallorquinisch spricht. Es erscheint aus den Daten so, als ob der junge Lerner seine Mehrsprachigkeit möglichst vereinfacht darstellt, wenn er in der Schule damit konfrontiert wird, aber es ihm durchaus Freude bereitet, die Facetten seines Multilingualismus zu vertiefen, wenn dem Thema Zeit und Raum geboten wird. Das Kapital im dritten Kreis speist sich im Prinzip aus ideologischen Wertvorstellungen und politischen, sprachplanerischen Entscheidungen der Gesellschaft und hat Einfluss auf die gegenwärtigen und die zukünftigen Schul- und Berufserfolge des Jungen sowie auf die Bemühungen, die die Gesellschaft für den jungen Lerner leistet. Kapital gilt als ein Türöffner für gesellschaftliche Akzeptanz und Teilhabe (siehe dazu Kap. 2.6.2), und besonders das symbolische Kapital umfasst auch die sprachlichen Register, die mehrsprachigen und einzelsprachlichen Kompetenzen eines Individuums. Diesbezüglich äußert GOMS ein Bewusstsein darüber,

dass ihm Englisch und Spanisch international von Nutzen sein können, und dass Deutsch ihm auf Mallorca gute Jobchancen versprechen würde. Aus seinem Selbstverständnis als Mehrsprachiger und als erfahrener Sprachenlerner sieht er eine Motivation, sowohl in die prestigeträchtigen Sprachen Deutsch oder Englisch zu investieren, wie auch in jene Sprachen, die für ihn über ein hohes inneres Prestige verfügen wie Portugiesisch und Mallorquinisch. So führen im Falle von GOMS günstige Sprachlernbedingungen und vielfältige Sprachlernerfahrungen in Kombination mit einem positiven Selbstverständnis als Sprachenlerner und relativ klaren Zukunftsperspektiven insgesamt zu einem positiven Investment in seine Sprachen.

Es zeigt sich in der Analyse von GOMS' Ergebnissen, dass die Beweggründe, die Wertvorstellungen und die identifikatorischen Aspekte seiner Sprachen mittels dieses Modells abgebildet werden können. Der Junge erscheint als Mensch mit einer stabilen und positiven multilingualen Identität, welche ihm insgesamt von Nutzen erscheint. Sein Umgang vor allem mit dem Mallorquinischen zeigt, dass er sich der ideologischen Wertung von Sprachen bewusst ist und er jene Sprachen wie Spanisch und Deutsch deutlicher präsentiert, die auf dem Sprachkapitalmarkt bekannt sind und wergeschätzt werden. Gegenüber Institutionen (im Gespräch repräsentiert durch die Lehrkraft und das Zeugnis) reduziert er seine sein migrationsbedingt mehrsprachiges Repertoire auf Spanisch. In einem längeren Gespräch über Sprachen und Mehrsprachigkeit formuliert GOMS jedoch auch die Sprachen, die für ihn über ein hohes inneres Prestige verfügen. Ein Aspekt, der in dem Gespräch mit GOMS eine größere Rolle einnimmt, ist der des Sprachgebrauchs, welcher sich zum Teil auf Personen bezieht, aber auch über verschiedene Orte und Zeiten erstreckt. Dieser Teil seiner Erläuterungen vermag in dem hier angewendeten Modell nicht abgebildet zu werden. So kann weder deutlich gemacht werden in welcher Domäne welche Sprache für ihn von Bedeutung ist, noch ob oder wann es zu Sprachmischungen oder Sprachwechseln kommt. Auch die einzelnen laienlinguistischen Wissensbestände und Annahmen, pragmatische Aspekte und kreativer Sprachgebrauch sind nicht abbildbar. Dies zeigt, dass das Modell aus soziolinguistischer Perspektive vor allem aufzeigen will, inwiefern ein*e Lerner*in in ihrem Selbstverständnis, innerhalb der Zielgesellschaft mit den vorhandenen und den zu lernenden Sprachen ideologisch auf- oder abgewertet wird, und inwiefern ein bestimmtes symbolisches Kapital und die eigene Sprachidentität das Investment in den Spracherwerb beeinflussen.

Abschließend soll das Modell der Identität und des Investments auch auf den Fall DAMS angewendet werden (siehe Abbildung 29). Es ist im Rahmen dieser Studie ein Anliegen, dass jeder Einzelfall in einem der Modelle dargestellt wird. Es zeigt sich, dass das Modell im Fall des Jungen DAMS anders darstellt:

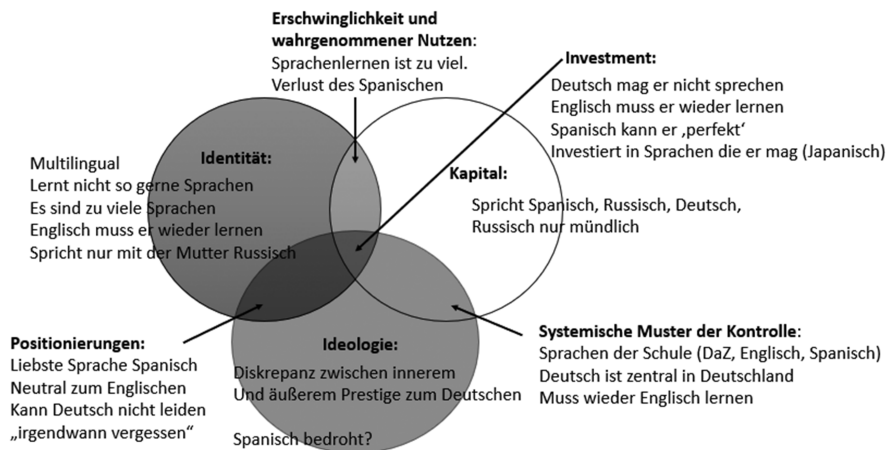


Abbildung 29: Das Model of Investment im Fall DAMS.

In Anbetracht der negativen Äußerungen des Sprachenlerner DAMS über das Deutsche und in Anbetracht seiner starken Identifikation mit dem Spanischen wird deutlich, was in diesem Modell abgebildet werden kann, wenn das eigene Selbstverständnis und das innere Sprachenprestige nicht mit den Erwartungen und Forderungen der Aufnahmegesellschaft übereinstimmen. Im Kreis „Identität“ ist DAMS ein Multilingualer, dessen liebste Sprache die seiner ehemaligen Heimat Spanien ist. Diese betrachtet er als sein bestes Kapital mit dem höchsten inneren Prestige. Das Deutsche, welches in der Aufnahmegesellschaft als Zielsprache und Sprache der Teilhabe angesehen wird, lehnt der Junge ab. Er möchte es nicht so gerne sprechen und wäre nicht traurig, wenn er es ‚irgendwann wieder vergessen‘ würde (siehe Kap. 5.4.3.1). Im Kreis „Kapital“ verfügt DAMS über das Spanische sowie über Deutschkompetenzen, die er aus der Perspektive der Schule relativ erfolgreich ausbaut. Das Russische hat er lediglich als mündliche Sprache von seiner Mutter erworben, sodass er diesbezüglich über ein medial sehr eingeschränktes und funktional auf den Gebrauch in der Familie reduziertes Kapital verfügt. Angesichts der Migration nach Deutschland und der Familiensprache Russisch lässt sich mutmaßen, dass nicht nur seine Spanischkompetenzen, sondern in gewisser Weise sein gesamtes spanisches Selbstkonzept durch das Deutsche bedroht werden. Insofern deutet sich eine Diskrepanz im Feld der Ideologie an, wo die Erwartungen der Gesellschaft an den Jungen mit seinem Unwillen, diesen Erwartungen zu folgen, aufeinanderprallen. Dies hat auch Auswirkungen auf sein Investment in die Zielsprache, da er diese nicht so gerne verwendet. Ein negativer Einfluss auf seine Bildungserfolge ist nicht auszuschließen. Das Zusammenspiel zwischen Identität, Kapital und Investment zeigen somit bei DAMS ein

insgesamt konfliktreicheres Bild mit größeren Herausforderungen für den Jungen und für die Aufnahmegesellschaft, um eine erfolgreiche Investition zu gestalten. Auch bei DAMS ist es vor allem der Bereich des Sprachgebrauchs und des Sprachenwechselns mit verschiedenen Personen, zu verschiedenen Zeiten (vor und nach der Migration) wie auch an verschiedenen Orten, welcher er in den Gesprächen erwähnt wird, der in diesem soziolinguistischen Modell aber nicht abgebildet werden kann.

Es zeigt sich somit bei der Anwendung des Modells, dass die Zusammenhänge zwischen Spracherwerb, Sprachprestige und Investment erhellt und auf den Einzelfall angewendet werden können. Verschiedene Einstellungen und Perspektiven können durch das Modell den Feldern zugeordnet werden. Der konkrete und funktionale Sprachgebrauch, welcher in der Zeit (vor allem pre- und postmigrantisches), ortsspezifisch und personenbezogen durch Wechsel und Mischungen geprägt ist und welcher die individuelle Mehrsprachigkeit des Individuums in besonderer Weise verdeutlicht, kann jedoch durch das Modell wenig differenziert dargestellt werden. Auch die laienlinguistischen Annahmen und metalinguistischen Auseinandersetzungen mit dem Phänomen Sprache lassen sich in dieser auf die Soziolinguistik ausgerichteten Modell nicht im Detail abbilden.

Diese drei Modelle haben jeweils verschiedene Perspektiven sichtbar werden lassen. Das Modell der multilingualen Identität von Kresić hat vor allem das Individuum im Blick. Es ermöglicht eine Darstellung der Sprachidentität zu einem gegebenen Zeitpunkt, inklusive der Darstellung der einzelnen sprachlichen Domänen, Sprachwechseln und ggf. Mischungen. Letztlich ermöglicht es das Modell jedoch nicht, zeitliche und örtliche Dimensionen mit abzubilden, wie es bei pre- und postmigrantisches Selbsterfahrungen notwendig ist, ebenso wenig wird es möglich, negative Spracheinstellungen und ihren Einfluss auf die Sprachidentität darzustellen.

Das kontextsensible Einstellungsmodell von Tophinke und Ziegler geht von der einzelnen Äußerung aus in die Tiefe und lässt sich sehr umfassend auf die Daten ein, weil nicht nur individuelle, sondern auch zeitliche und gesellschaftliche Dimensionen abgebildet werden können. Um jedoch das Sprachenrepertoire einer Person umfassend darzustellen, bedarf es mehrere in einander greifende kontextbezogene Einstellungsanalysen, bei denen dann jeweils von einer Äußerung bzw. einer Gesprächssequenz ausgegangen wird. Dies ist äußerst umfangreich, führt aber auch zu sehr differenzierten Ergebnissen. Das Modell kann sehr gut die Äußerung des Individuums mit den jeweiligen umfassenden Kontexten abbilden, es fehlt jedoch eine Dimension, um den funktionalen Sprachgebrauch des Individuums abzubilden. In den Gesprächen mit den Jugendlichen sind, ausgehend von den Inhaltsanalytischen Kategorien auch laienlinguistische Wissensbestände und Zahlreiche Facetten des Sprachgebrauchs erhoben worden. Diese

Ganzheitlichkeit in Bezug auf individuelle Mehrsprachigkeit ist auch durch dieses Modell nicht darstellbar.

Das Modell der Identität und des Investment nach Darwin & Norton bildet gesellschaftliche Einflüsse auf den Spracherwerb sehr gut ab und bezieht diese auf persönliche Ressourcen, Motivationen, Einstellungen und Identität(en). Dadurch lassen sich postmigrantische Herausforderungen und Chancen für das Individuum und gesellschaftliche Ideologien sehr gut darstellen und auf den individuellen Spracherwerb beziehen. Zugleich lassen sich jedoch Details im Sprachgebrauch in Bezug auf Dimensionen wie vor- vs. nach der Migration, Sprachwechselverhalten und Domänen des Sprachgebrauchs nur bedingt darstellen.

Es lässt sich somit insgesamt konstatieren, dass die drei ausgewählten Modelle es ermöglichen, die erhobenen Daten aus einer bestimmten Perspektive zu betrachten; aus der des Individuums, der des Kontextes oder der, der Aufnahmegesellschaft und vorhandener Ressourcen. Keine der Modellierungen vermag es jedoch, das gesamte Spektrum der durch die vorliegende Studie erhobenen Perspektiven auf individuelle Mehrsprachigkeit abzubilden, wie sie in ihrer Gesamtheit in den inhaltsanalytischen Kategorien abgebildet und in Kap. 5 rekonstruiert werden.

6.3 Das Modell der mehrsprachigen Identität aus individueller Perspektive

Ausgehend von der Arbeit mit den im vorigen Kapitel an die Ergebnisse angelegten Modellierungen, soll an dieser Stelle ein Vorschlag für eine komplexere Modellierung mehrsprachiger Sprachidentität präsentiert werden. Die Arbeit mit den drei Modellen hat dafür nicht nur die notwendige inhaltliche Sensibilisierung und methodische Schärfung ermöglicht, sondern die Modelle bieten in ihren jeweils präsentierten Ebenen, Symbolen und Dimensionen auch Anteile, die für die Modellbildung im Rahmen dieser hier vorliegenden Untersuchung genutzt werden können. So findet sich eine Säulenstruktur für Sprachdomänen in dem Modell von Kresić (2006) (bei ihr mit „Sprach-Teilidentität“ bezeichnet), welche, wie ebenfalls das Konzept des „Seins in der Sprache“, in dem hier präsentierten Modell aufgegriffen werden. Die Ebene des Kontextbezugs und somit des Gesprächs als Ausgangslage in einer Analyse der Daten als ‚soziale Praxis‘, wie es Topfink & Ziegler (2006) und auch Deppermann (2013) vorschlagen, soll auch in diesem Modell berücksichtigt werden. Ebenso soll die zeitliche Dimension, eine Perspektive aus pre- und post-migrantischen Sichtweisen, Erinnerungen und Sachverhalten dargestellt werden können. Das Einwirken von gesellschaftlich wirksamen Ideologien und Kapital-Strukturen will in dem Modell dargestellt sein, ebenso wie

eine kognitions- und Wissensebene, die sowohl Bewusstsein als auch das Sprechen über Sprache(n) und über Biographie aufzeigt. Und schließlich will das Modell eine Dynamik ausdrücken, um aufzuzeigen, dass sowohl die geäußerten Zustände und Wissensbestände als auch die Ebenen der einzelnen Domänen im Fluss sind und nie statisch.

Um das entwickelte Modell der mehrsprachigen Sprachidentität aus individueller Perspektive darzustellen, ist ein Fall von den vier hier einzelfallanalytisch untersuchten Jugendlichen ausgewählt worden; dieser Fall ist OLUU.

Der äußere Rahmen, der um das Modell liegt, bildet die Tatsache ab, dass die Rekonstruktionen der individuellen Perspektiven OLUUs auf ihre Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit quasi-natürlichen Forschungsgesprächen zustande gekommen sind. Im unteren Bereich des Modells befinden sich zwei große, stabile Ebenen: Es ist zum einen das von Kresić übernommene Konzept des „Seins in der Sprache“, welches hier die (Sprach-)identität als Ganzes und als existierend über Raum und Zeit darstellen soll. Diese Basis ist einfach da; sie liegt im eher vorbewussten, eher unausgesprochenen Teil der Existenz, obgleich sie im ständigen Austausch mit allen anderen Ebenen und Elementen steht und somit keinesfalls als fix oder statisch bezeichnet werden kann. Über der Ebene des „Seins in der Sprache“ befindet sich die Ebene der „Kognition und Bewusstheit“. Auf dieser Ebene findet das Reflektieren und auch das Aussprechen statt. Hier befinden sich deshalb auch viele laienlinguistische Wissensbestände, Lern- und Kommunikationsstrategien und metasprachliches Bewusstsein. Auf diesen beiden großen ‚Sockeln der Existenz‘, der eher vorbewussten des „Seins in der Sprache“ und der eher bewussten und reflexiven von „Kognition und Bewusstheit“, befinden sich die weiteren Elemente der mehrsprachigen Identität aus individueller Perspektive. Der lange Pfeil auf den beiden Basis-Sockeln symbolisiert die zeitliche und räumliche Fluidität. Im hinteren Bereich des Modells befindet sich eine rückseitige ‚Wand‘, die auf der linken Seite eine pre-migrantische Perspektive darstellt, also jene Äußerungen der bzw. des Proband*in umfasst, welche auf Zustände, Tatsachen oder ganz allgemein Erinnerungen aus der Vergangenheit verweisen. Diese Elemente der Erzählung, die die Zeit vor der Migration betreffen, lassen ggf. implizit oder auch explizit auf Ideologien und wirksam werdende Kräfte des symbolischen Kapitals schließen. Auf der rechten Seite der rückseitigen ‚Wand‘ befindet sich die Perspektive nach der Migration, die sich mit Begebenheiten der Befragten zum Zeitpunkt der Gespräche befassen. Auch auf dieser Seite lassen sich durch die geäußerten Perspektiven Rückschlüsse auf wirksam werdende gesellschaftliche Ideologien und die Kräfte des symbolischen Kapitals ziehen. Diese ‚Wand‘ symbolisiert somit den Meso- und auch den Makrokontext der Gespräche und der einzelnen Äußerungen. Sie liefert Stabilität – sie wirft aber ebenso ihren

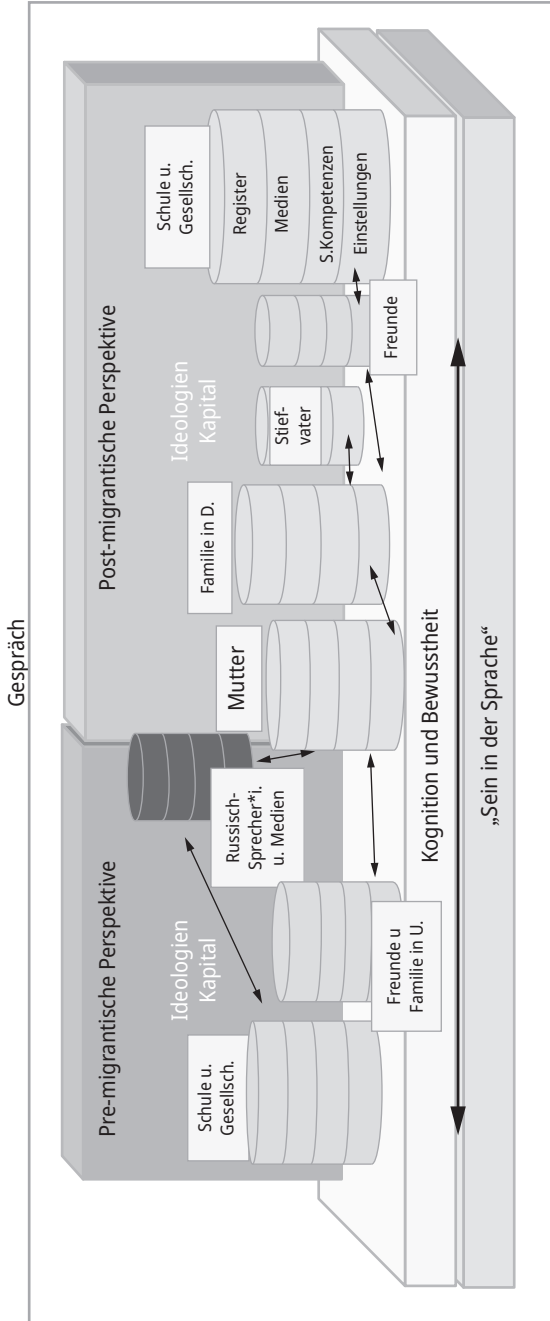


Abbildung 30: Das Modell der mehrsprachigen Sprachidentität aus individueller Perspektive.

Schatten. Auf den Sockeln der ‚Existenz‘ und des ‚Bewusstseins‘ befinden sich einzelne Säulen sprachlicher „Teilidentitäten“, wie Kresić (2006) diese bezeichnet, mit Parallelen zu einzelnen Domänen des Sprachgebrauchs. Diese Domänen des Sprachgebrauchs können aus der Perspektive des Gesprächs in der Zeit vor der Migration und nach der Migration liegen. Die ‚Wand‘ zur Bestimmung und Beschreibung des jeweiligen Kontexts ist zwar in zwei Farbschattierungen dargestellt, um pre- und postmigrantische Perspektiven trennen zu können – sie ist aber als eine Sphäre zu sehen in der es ebenso Übergänge bzw. sich überschneidende Perspektiven auf Teilsprachidentitäten geben kann. In der Darstellung mit OLUW als Probandin befinden sich in dieser Sphäre des Übergangs die Säule „Mutter“ und auch die Säule „Russisch-Sprecher*innen und Medien“, weil diese beiden Teilidentitäten durch Wirkung in der gesamten zeitlichen Dimension gekennzeichnet sind.

Die Säulen sind vom Prinzip her alle gleich aufgebaut, obgleich nicht jede Säule gleich viele Anteile bzw. Gewichtungen in jeder Variable zu verzeichnen hat. Die Variablen sind mittels einzelner Scheiben symbolisiert. In der Säule ganz rechts mit der Bezeichnung „Schule und Gesellschaft“ sind stellvertretend für alle Säulen die fünf einzelnen Variablen verzeichnet: Die Basis jeder Säule bildet der Bereich der „Einstellungen“; hierunter sind Äußerungen zu verstehen, die Sprachen emotional, wertend oder affektiv einordnen. Dies kann implizit oder auch explizit ablaufen. Die zweite ‚Scheibe‘ stellt „Sprachkompetenzen“ dar, so, wie die Proband*in diese zu einzelnen Sprachen äußert. Die dritte ‚Scheibe‘ in der Säule umfasst den Gebrauch unterschiedlicher „Medien“. Bei OLUW zeigt sich hier beispielsweise in der Säule mit Russisch, dass diese Sprache in Bezug auf Medienkonsum in ihrem Herkunftsland der Ukraine eine große Rolle spielte. Der große Einfluss russischer Medien hatte insgesamt Einfluss auf die Entwicklung von OLUWs guten Russischkompetenzen. Zugleich hat die große Bedeutung des Russischen u. a. in den Medien jedoch einen bedrohlichen oder auch erdrückenden Einfluss auf die (west-)ukrainische Gesellschaft, ein Umstand, der über die ‚Wand‘ der Ideologien und Wirkmechanismen symbolischen Kapitals rekonstruiert und im Modell dargestellt werden kann. Dieser ‚ideologische Schatten‘ zeigt sich in OLUWs Einstellung zum Russischen, die als ablehnend und negativ zu bewerten ist. Aus diesem Grund hat die Säule für die russische Sprachdomäne eine deutlich dunklere Farbe erhalten. Die oberste Scheibe der Säulen symbolisiert die Nutzung verschiedener Register und kommunikativer Praktiken; diese reichen von der Unterscheidung von Alltagsdeutsch und Bildungssprachlichem Deutsch in der „Schule und Gesellschaft“-Säule über jugendsprachliche Varietäten in Deutsch und in Ukrainisch (in den Säulen für „Freunde“) bis hin zu Sprachwechseln, welche bspw. personenbezogen in OLUWs „Familie in Deutschland“ praktiziert werden, weil Mutter, Stiefvater und Tochter zwischen Englisch, Ukrainisch und etwas Dänisch hin- und herwechseln. Die Größe

der jeweiligen Säule symbolisiert dabei die Menge des Sprachgebrauchs, also eine Art von ‚Wichtigkeit‘ der einzelnen Teil-Sprachidentität. Die großen Säulen sind entsprechend die „Mutter“ sowie „Schule und Gesellschaft“, und zwar sowohl vor- als auch nach der Migration. Auch die Säule für Freunde ist zweifach abgebildet, da OLWU im Gespräch die Freund*innen in Deutschland und die in der Ukraine aufgrund des sich unterscheidenden Sprachgebrauchs trennt. Die Säule der Mutter ist zum einen groß, weil OLWU in den Gesprächen viel über ihre Mutter spricht und insgesamt sprachlich deutlichmacht, ihr nahe zu sein. Die Mutter ist die ‚Gefährtin‘, die aus der gesamten Zeitdimension stammt: aus der pre- und der postmigrantischen. Auch die Säule für russische Medien und Sprecher*innen steht in dem Grenzbereich zwischen den zeitlichen Dimensionen. Dies rührt einerseits daher, dass OLWU auch in Deutschland Russisch spricht (mit ihrer Freundin S1 und auch mit einem russischen Austauschschüler) und andererseits daher, dass diese Sprache in den Gesprächen mit der Forscherin viel Aufmerksamkeit erhält. OLWU betont, dass sie diese Sprache „nur mit den Russen“ verwende. Ihre insgesamt distanzierte und ablehnende Haltung gegenüber dieser Sprache mündet in der Entscheidung, dem Russischen keinen Platz auf ihrem Sprachenportrait zu gewähren. Gerade weil die Ablehnung in den Gesprächen mehrfach implizit und explizit relevantgesetzt wird, erhält diese eine Relevanz für das hier konstruierte Modell. Die negative Einstellung, die bei OLWU aus komplexen Gründen herrührt, hat – in welcher Weise auch immer – Einfluss auf die mehrsprachige Sprachidentität dieser Jugendlichen. Schließlich sind auf dem Modell Pfeile dargestellt, die zwischen den Säulen eine Dynamik des Wechsels, eines An- und Ablegens der jeweiligen Teil-sprachidentität symbolisieren sollen. Aus Gründen der Übersicht sind im obigen Modell vor allem jene Pfeile gesetzt worden, die im Gespräch mit OLWU implizit oder auch explizit als „Wechselvorgänge“ rekonstruierbar sind; bspw. zwischen „Schule und Gesellschaft“ und „Russisch“ in der pre-migrantischen Perspektive oder zwischen „Mutter“ und „Familie“ und „Stiefvater“ in der postmigrantischen Perspektive.

Dieses Modell in seiner Anwendung auf den Fall OLWU konstruiert die mehrsprachige Sprachidentität der Jugendlichen aus individueller Perspektive und versucht dabei, eine zeitliche Dimension ebenso zu ermöglichen wie eine gesellschaftliche Dimension. Die gesamte Konstruktion basiert zum einen auf dem Sockel der „Kognition und Bewusstheit“ zur Abbildung reflexiver und metasprachlicher Äußerungen und Wissensbestände. Zweitens basiert alles auf dem Sockel des „Seins in der Sprache“ als Konstante und als Symbol für die Verbindung des vorbewussten Seins mit einzelnen Aspekten der (Sprach-)identitätskonstruktion. Die Rückwand als Symbol für pre- und postmigrantische Perspektiven und Einflüsse von Ideologien und Kapital stellt eine überindividuelle und konstant

wirkende Ebene im Modell dar. Gleichwohl kann dieses Modell, welches auf Grundlage der einzelfallanalytischen Untersuchungen von vier Fällen und durch die intensive Beschäftigung mit drei bestehenden Modellen entwickelt wurde, lediglich als ein erster Entwurf angesehen werden, dessen Weiterentwicklung zum Zwecke einer umfassenden Modellierung von mehrsprachiger Sprachidentität aus individueller Perspektive für die Zukunft anvisiert wird.