

3 Forschungsdesign und Datenerhebung

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

3.1 Forschungsinteresse und Fragestellungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1 Forschungsfeld Laienlinguistik: Laien als Quellen linguistischen Wissens

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

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

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

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

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

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

3.1.2 Forschungsfeld Spracherwerb und Identität: die individuelle Sprachbiographie

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

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

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

3.1.3 Forschungsfeld Positionierungen und Spracheinstellungen: das Gespräch selbst als Analysegegenstand

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Methodische Vorplanungen

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

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

3.2.1 Methoden, um Mehrsprachigkeit zu erfassen

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

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

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

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

3.2.2 Erhebungsstrukturierende Impulsmaterialien

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

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

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

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

3.2.3 Sprachbiographien – Biographie durch Sprache

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4 Das Sprachenporträt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Forschungsdesign

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

3.3.1 Entwicklung des Untersuchungsdesigns

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

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

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

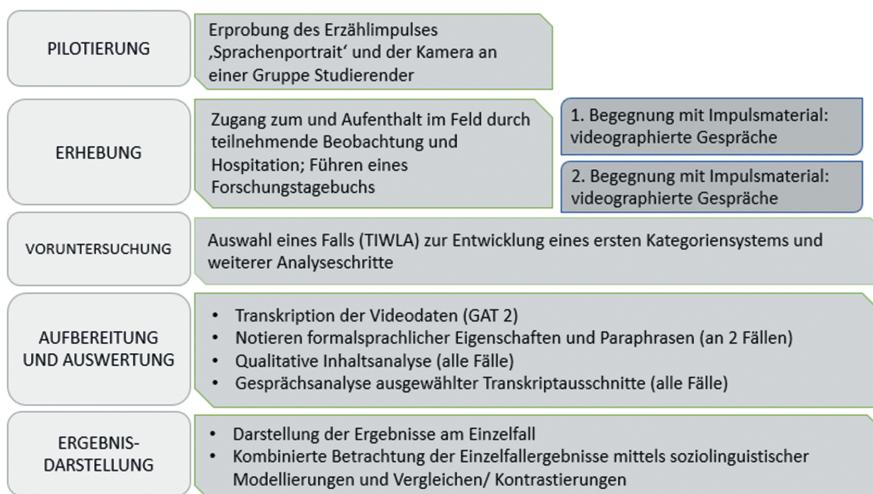


Abbildung 7: Graphische Darstellung des Untersuchungsdesigns.

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

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

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

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

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

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

3.3.2 Bedingungen und Voraussetzungen

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

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

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

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

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

3.3.3 Der ethnographisch-beobachtende Zugang zum Feld

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

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

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

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

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

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

3.3.4 Das Aufnahmeverfahren

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

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

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

3.4 Durchführung der Gespräche mithilfe von Impulsmaterialien

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.1 Die erste Begegnung

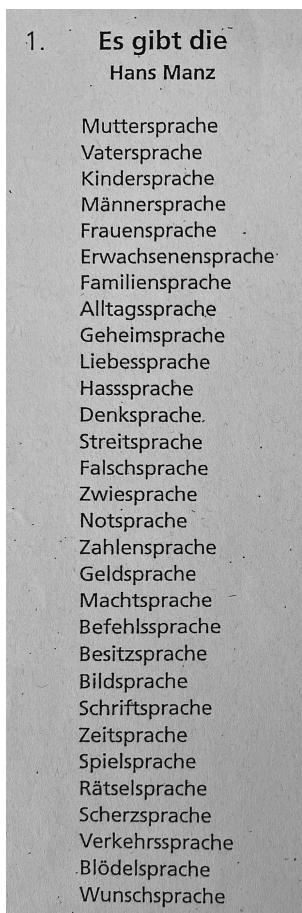


Abbildung 8: Der Gesprächsimpuls „Es gibt die“ von Manz (2007).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4.2 Die zweite Begegnung

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

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

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

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

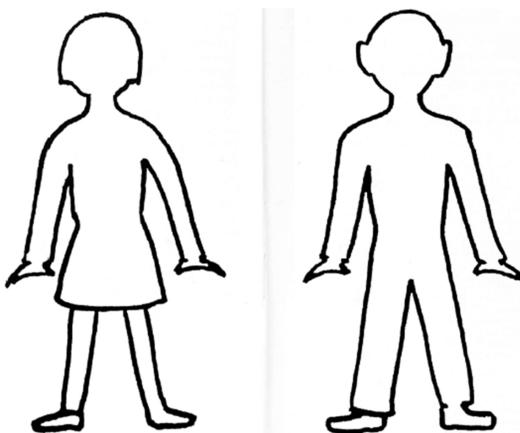


Abbildung 9: Impuls der zweiten Begegnung (Krumm & Jenkins 2001).

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

3.5 Zum Charakter und zur Art der Daten

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.1 Die Betrachtung der Daten in ihrem Erhebungskontext

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 Die Proband*innen

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

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

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

Tabelle 1: Übersicht über die Proband*innen.

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

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

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

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

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

3.6.1 Der Proband DAMLU

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

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

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

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

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

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

3.6.1.1 Explikation zur Sprache Swahili

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

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

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

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

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

3.6.2 Der Proband DAMS

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

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

3.6.3 Der Proband GOMS

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

3.6.3.1 Explikation zum Katalanischen

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

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

3.6.4 Die Probandin OLWU

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

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

3.6.4.1 Abriss der jüngeren Geschichte der Ukraine in Bezug auf Sprachpolitik

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

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

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

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

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

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

3.6.4.2 Die Westukraine und die Region Bukowina

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

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

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

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

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

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

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